# النموذج البنائى للعلاقات بين التعلم الموجه ذاتياً والذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعة

الأستاذة : ثنوا مزيد سلطان المطيري، وزارة التربية، الكويت

الدكتورة: مروه حسين عبد الله حسين، وزارة التربية، الكويت

**الملخص:**

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً والذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات وذلك لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (440) طالباً وطالبة منهم (353) طالبة و (87) طالب من تخصصات علمية وأدبية مختلفة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015-2016, بمتوسط عمر زمني (20.09)، تم تطبيق مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً لمسعد ربيع وعبدالغفار الشيزاوي وقائمة بار- أون للذكاء الوجداني ترجمة صفاء الأعسر ومقياس مهارة إدارة الذات لعادل العبدلي وأظهرت النتائج أنه يمكن قبول النموذج المفترض لدى طلبة الجامعة وفقاً لمؤشرات جودة المطابقة بعد استخدام معادلة النمذجة البنائية باستخدام برنامج ( Liseral 8.71).

**Abstract:**

The goal of current research to arrive at a better structural model defines course of relations between the self-directed learning skills and emotional intelligence and self-management skills and that a sample of Kuwait University students, The study sample consisted of (440) students, including 353 students and 87 students from the academic year 2015-2016 various scientific and literary disciplines in the first semester, with an average life time (20:09), Been applied to measure the learning skills of self-directed to Massad Rabi and Abdul Ghaffar Shezawi and a list of Bar-On of emotional intelligence translation Safa Assri scale self-management skill to Adil Abdali results showed that it can accept the supposed model among university students, according to the indicators matching the quality of after use modeling constructivist using the formula (Liseral 8.71 ).

**مقدّمة:**

يعاني كثير من الطلبة في مختلف المراحل الدراسية من افتقارهم للمهارات اللازمة لتسير حياتهم اليومية بشكل مناسب، ومن هذه المهارات ما يتعلق بالبيئة التي يعيش فيها الطالب، ومنها ما يتعلق بإدارة الذات.

حيث يعتمد النجاح في الحياة بصورة عامة على إدارة الذات/ وعلى التعامل مع النفس بفاعلية وحكمة، فالفشل في إدارة الذات يؤدى إلى الفشل في الحياة عموماً، ويحقق الفرد ذاته عندما يتجاوز ذاته إلى آفاق أرحب وأوسع عن طريق الإبداع (إبراهيم، 2005).

ومن الأساليب المحققة لإدارة للذات التقويم الذاتي القائم على التشخيص الجيد للمشكلات والعقبات و التعلم الذاتي وتجدر الإشارة إلى أن التعلم الموجه ذاتياً يعد إحدى المحددات الأساسية الدافعة بالفرد إلى تحسين وتنمية مهاراته في إدارة ذاته بفعالية وكفاءة (Barrett, & Huba, 2012).

وتتطلب مهارات إدارة الذات فرداً يتسم بكل من: (الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، الوعي بالذات الوجدانية، وإدارة الذات الوجدانية)، أي أن إدارة الذات تتطلب بالضروري فرداً لديه القدرة على التعلم الذاتي.

ومن خلال مراجعة جميع النماذج المختلفة التي تناولت الذكاء الوجداني كنموج ماير وسالوفي (1990)، ونموذج جولمان (1995)، ونموذج بار- أون (2000)، يمكن القول أن الذكاء الوجداني للفرد يعد بمثابة إحدى محددات قدرته على إدارة ذاته بنجاح.

وللوصول إلى الهدف المنشود برزت الحاجة إلى وجود نموذج بنائي لمعرفة العلاقات بين التعلم الموجه والذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الجامعية وهذا ما تتضمنه الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق، يتحدد السؤال الرئيسي للدراسة في السؤال التالي:

هل يمكن التوصل لنموذج سببي يوضح مسار العلاقات بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً "وضع الأهداف، التخطيط، التطبيق، الإدارة، التقويم، والتأمل

والتجديد"؛ والذكاء الوجداني"الذكاء الشخصي والذكاء الإجتماعي، القـدرة علـى التكيف، إدارة الضغوط، والمزاج العام"، ومهارات إدارة الـذات"الملاحظـة الذاتيـة، الاختبار الذاتي للمعايير، والتوجيه الذاتي وذلك لدى عينة من طلبة الجامعة"؟

**مشكلة الدراسة:**

تمت بلورة إشكالية الدراسة الحالية إنطلاقاً من عدة معطيات نظرية وميدانية وأسباب ذاتية وعلى رأسها المعطى الأساس إن معظم الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية قد توصلت إلى المتغيرات " التعلم الموجه ذاتياً، الذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات" ترتبط بعلاقة وثيقة الصلة – كل على حده-، إلا أنها تناولت كل منها بصورة فردية، ولم يتناول أي من تلك الدراسات إطار عمل يضم كل تلك المتغيرات معاً في علاقتها ببعضها البعض وهو ما أشارت إليه دراسة كل من: (Peer, 2012; Kim, 2013) من أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الموجه ذاتياً ومهارات إدارة الذات، وهو ما توصلت إليه دراسة كل من: ( Furry, 2012; Levchuk, 2012) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المفحوصين مرتفعي القدرة على التعلم الموجه ذاتياً ومنخفضي القدرة في مهارات إدارة الذات لصالح مرتفعي القدرة على التعلم الموجه ذاتياً، كما توصلت دراسة كل من: Ajay (,2012; Batlis, 2011; Gambill ,2012) إلى أن مهارات إدارة الذات تؤثر بمسارات مباشرة ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني، في حين توصلت دراسة (David & Jackson,2013; Lustman & Frank & Mcgill, 2012) إلى أنه لا يوجد مسار مباشر ذات دلالة إحصائية ما بين الذكاء الوجداني المدرك ومهارات إدارة الذات.

وفي هذا السياق لمست الباحثتان من خلال عملهن في حقل التعليم أن ضعف انخفاض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة وقدرتهم على إدارة ذواتهم من شأنه التأثير على إنجاز مهامهم الأكاديمية اعتماداً على ذواتهم.

مما تعد الحاجة إلى التوصل لنموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين المتغيرات معاً للتعرف على أكثرها إسهاماً في مهارات طلبة الجامعة في إدارة ذواتهم، مما قد يساعد على إعطاء صورة أكثر دقة حول الكيفيه التي يتعلم بها الطلبة، وكيف نساعدهم على التعلم بشكل أكثر فعالية.

**أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:**

- معرفة تأثير مهارات التعلم الموجه ذاتياً في كل من: درجة الذكاء الوجداني طبقاً لمفهوم بارن-أون: (الذكاء الشخصي، الذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، والمزاج العام)، ومهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات).
- معرفة تأثير أبعاد الذكاء الوجداني طبقاً لمفهوم بارن-أون: (الذكاء الشخصي، الذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، والمزاج العام) كمتغيرات مستقلة في جميع مهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات) كمتغيرات تابعة.
- التوصل لنموذج سببي يوضح مسار العلاقات بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً والذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات "الملاحظة الذاتية، وذلك لدى عينة من طلبة الجامعة".

**أهمية الدراسة:**

**أولاً: الأهمية النظرية:** و تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها:

- تعتبر الدراسة الحالية تجربة جديدة في دولة الكويت – حسب علم الباحثتين- والتي من خلالها يتم التوصل إلى نموذج بنائي يتم التعرف فيه على مسار العلاقات التي تربط بين بعضها البعض.

- إثراء المكتبة العربية في إطار نظري جديد خاصة فيما يتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً والذي لم ينل القدر الكاف من البحث والدراسة في البيئة العربية.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية**: وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أنها:

- تسعى إلى جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى الدور الذي يلعبه التعلم الموجه ذاتياً ومهارات إدارة الذات في عملية التعليم والتعلم، وعند تشكيل محتوى المقررات الدراسية المختلفة، وخصوصاً أن المواد الدراسية تفتقر إلى المحتوى الذى ينمي التصورات الشخصية للطلبة عن عمليات تشكيل المعرفة وطبيعتها والطرق المختلفة التي أتبعها العلماء في التوصل إلى تلك الحقائق والمعارف.
- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في التعرف على أكثر العوامل إسهاماً في مهارات إدارة الطلبة لذواتهم، وانعكاساتها في إعداد البرامج التدريبية لتحسين الأداء الأكاديمي.
- المساهمة بتوفير أدوات لقياس كل من الذكاء الوجداني، التعلم الموجه، إدارة الذات مقننه على البيئة الكويتية.
- تقديم التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تطبيقها في ميدان البحث العلمي.

**مصطلحات الدراسة:**

1. **التعلم الموجه ذاتياً:**

يعرف نظرياً على أنه:" قدرة الطالب على استخدام مهارات بعينها لإنجاز المهام الأكاديمية، إعتماداً على ذاته، ويعكس الدرجة التي يستطيع تحمل مسؤولية تعلمه على نحو أفضل".

كما يعرف تعريفاً إجرائياً على أنه:" درجة الطالب على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية، في إطار الأبعاد التالية:

أ. **وضع الأهداف**: وتتمثل في سعي المتعلم لاختيار موضوع التعلم، وتحديد أهداف التعلم المطلوب تحقيقها.

ب. **التخطيط:** ويتمثل في قيام المتعلم بإعداد خطة عمل تضمن استراتيجياته للتعلم، وتنظيم الوقت ومصادر تعلمه.

ج. **التطبيق:** ويتضح في تنفيذ خطة العمل، طلب الدعم من الآخرين، حل المشكلات، ومراجعة الخطة والأهداف عند الضرورة.

د. **الإدارة:** وتتمثل في مراقبة ومتابعة تنفيذ الخطة، التحقق من سير عملية التعلم وفقاً للخطة الموضوعة.

ه. **التقويم:** ويتضح من خلال قدرة المتعلم على تحديد معايير لأدائه، وملاحظة أخطائه.

و. **التأمل والتجديد:** ويتمثل في قدرة المتعلم على الاستفادة والتعلم من الأخطاء، والاستفادة والتعلم من الماضى والنظر للمستقبل.

2. **الذكاء الوجداني:**

ويعرف تعريفاً نظرياً طبقاً لبار– أون (Bar-on, 1997) على أنه "مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والوجدانية، والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط البيئية".

ويعرف تعريفاً إجرائياً على أنه: درجة الطالب على أبعاد المقياس المستخدم، ويتحدد في إطار أربعة جوانب للذكاء الوجداني هي:

أ- الذكاء الشخصي: ( الوعي بالذات، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية).

ب- الذكاء الاجتماعي: ( التعاطف، العلاقات الاجتماعية، المسئولية الاجتماعية).

ج – القدرة على التكيف وإدارة الضغوط: ( حل المشكلات، إدراك الواقع، المرونة، تحمل الضغوط، ضبط الانفعالات).

د- المزاج العام: ( التفاؤل، التشاؤم).

**3. مهارات إدارة الذات:**

ويعرفها شميتز وآخرون (2006) Schmitz & Katulak & Bergman على أنه: قدرة الفرد على استخدام الإرادة بشكل فعال ومعقول، لتحقيق التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها؛ بهدف تحقيق الأهداف المرغوبة". ويعرف تعريفاً إجرائياً في إطار درجة الطالب على الأبعاد المختلفة للمقياس المستخدم.

**حدود الدراسة**

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015-2016).

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة الكويت بدولة الكويت بعد الحصول على الموافقة الرسمية من قبل إدارة الجامعة.

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الجامعة في دولة الكويت للعام الدراسي (**2015-2016**).

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معرفة العلاقات بين المتغيرات الذكاء الوجداني والتعلم الموجه ومهارات إدارة الذات.

**الإطار النظرى:**

**التعلم الموجه ذاتياً:** التعلم الذاتي كان وما يزال يلقى اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية لاعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته، وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على دافعيته.

**النظرية(البنائية) المفسرة للتعلم الموجه ذاتياً:**

في فترات مضت كانت النظرية التقليدية القائمة على أن المعلم يقوم بنقل المعلومات إلى المتعلم هي المعمول بها في مجال التربية والتعليم، وبناء على قوة المعلم في تحقيقها يكون تميزه وتفوقه، وبالمقابل يكون تميز الطالب بحفظ تلك المعلومات وإلقائها كما سمعها، إلا أن النظرية الحديثة تقول بأن التعلم الحقيقي لن يتم بناء على ما سمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المعلم، وتؤكد

النظرية (البنائية) الحديثة أن الشخص يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللغة وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المعلم...إذاً فانهماك المعلم في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجديا في بناء المعلومة كما يريدها في عقل المتعلم.

ويعد التعلم الموجه ذاتياً شكلاً من أشكال التعلم الذي ظهر في ظل النظرية البنائية، على اعتبار أنه عملية يبادر فيها الفرد أو الجماعة بتحمل المسئولية فيما يتعلق بتخطيط، وتنفيذ، وتقويم برنامج تعليمي، وهنا يقوم الفرد بتوجيه ذاتي اعتماداً على نفسه، وكذلك تقوم الجماعة بتوجيه نفسها دون الاعتماد على أحد من الخارج.

أي أن التعلم الموجه ذاتياً يقوم على توظيف خبرات التعلم السابقة، وتوجيهها على نحو أمثل، أي أن الفرد يبني على خبراته السابقة، ويسعى إلى توظيفها في حل المشكلات المختلفة التي تواجهة.

**الذكاء الوجداني:** لقد حظي مفهوم الذات الوجداني باهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة، حيث توالت الدراسات والكتابات التي أظهرت أهميته في مختلف المجالات الحياتية، وقد نبع هذا الاهتمام في السنوات الأخيرة من خلال أنه لم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصرا على المنظور المعرفي فقط إذ وجد علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظرا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان كما انه لا ينفصل عن التفكير ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل والوجدان.

تبدو أهمية الذكاء الوجداني من خلال الاهتمام بالناحية الوجدانية أو الانفعالية للفرد، على اعتبار أنها وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتصارعة التي تحيط به انطلاقا من أن مشاعر الفرد وانفعالاته من أهم المؤثرات في توجيه سلوكه بصفة عامة وطريقة تفكيره وإصداره للأحكام واتخاذه للقرارات بصفة خاصة، على اعتبار أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقه، ذلك لأنه بدون هذه المهاره

تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق وبالتالي تكون غير مناسبه للموقف أو بعبارة أخرى يفقد الفرد حساسيته للموقف السلوكي ويكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب (Ugoji, 2012).

**النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:**

هنالك نموذجان رئيسيان قاما بتفسير الذكاء الوجداني واجتهدا كثيراً في بيان المفهوم والأبعاد وهما: نماذج القدرات العقلية, Mental Abilities ومن أنصاره ماير وسالوفي وكروس Mayer & Salovey & Caruso، والنماذج المختلطة Mixed Models K ومن أنصاره بار-أون وجولمان Bar-On & Goleman. ولأن في هذا البحث تم تبني النموذج المختلط فسيكتفي بعرض نموذج : بار-أون.

**نموذج بار- أون (1997):** ويرى بار- أون أن الذكاء الوجداني هو تنظيم كل من المهارات والكفايات الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية بنجاح، وأن هذه الكفايات والمهارات هي مركبات عاملية تم التحقق منها عاملياً.

ونموذج بار-أون يفترض أن الذكاء الوجداني يرتبط بالأداء الممكن ( الاستعداد) (أي القدرات الكامنة عند الشخص والتي ستؤدى للنجاح، كما يركز على توجه المعالجة العملية أكثر من التركيز على تحقيق النجاح، وقد قدم بار- أون نموذجه للذكاء الوجداني مشتملا على خمسة عشرة مكوناً، تنضم تحت خمسة أبعاد أساسية ومجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح في الحياة. والدراسة الحالية تأتي في إطار نموذج بار- أون، ذلك أنه من أكثر النماذج التي تناولت الذكاء الوجداني إجرائية، كما أنه أكثرها تحديداً، كذلك يعد من أحدث النماذج التي تناولت الذكاء الوجداني.

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن الأفراد مرتفعو الذكاء الوجداني يتسمون بالميل إلى التعلم ذاتياً بما يحقق لهم تأكيد ذواتهم، كما أنهم أكثر قدرة على إدارة ذواتهم بشكل فعال، بما يساعد على تحقيق التوازن بين ذواتهم وبين البيئة

التي يعيشون فيها؛ بهدف تحقيق الأهداف المرغوبة، أي أن الذكاء الوجداني لدى الفرد يعكس قدرة على إدارة ذاته بنجاح.

**مهارات إدارة الذات:** لقد ظهر الاهتمام بفكرة إدارة الذات في العديد من الثقافات، فنجد أن الإغريق قد نظروا إلى إدارة الذات على أنها مرادف للعيش في تناغم مع المجتمع، كما جاءت فكرة إدارة الذات في العديد من تعاليم الديانات، فإدارة الذات في المسيحية تعني قدرة المرء على التحكم في شهواته.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات إدارة الذات مثل دراسة كل من: ( kennet, 2013; Radnitzer,2012; Boyatzis & Stubbs & Taylor 2012) يمكن القول: لاكتساب مهارات إدارة الذات مجموعة من النواتج تتمثل في: الاستفادة من الطاقات والإمكانات والمهارات الكامنة لدى الفرد، تحقيق الرضا النفسي بالإنجازات المحققه وما يستتبعه من التأثير الإيجابي في سلوكيات الفرد، و استثمار الوقت بشكل أفضل وبصوره أكثر فاعليه.

ويذكر التراث السيكولوجي أنه في نهايات القرن العشرين قدم القائمون على علم المصطلحات النفسية مفهوم إدارة الذات بديلاً لمصطلح التحكم الذاتي كوسيط يدل على فعاليته في تحسين السلوك حيث يحتوي على مجموعة من الاستراتيجيات وهي مراقبة الذات وتقييم الذات والتعزيز الإيجابي والمهارة في مقابلة الفروق الفردية (McDougall, 2008).

ويعرف بار – اون (1997) Bar- on إدارة الذات بأنها مجموعة منظمة من المهارات في الجوانب الشخصية والإنفعالية والإجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد في معالجة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة.

ويذكر ستيفن وميدقلي (2006) Steven & Midgley أن إدارة الذات هي قدرة الفرد على التوافق مع المجتمع, والتفاعل معه بشكل فعال من خلال التمتع بالمرونة والاستقلال, عن طريق وضع أهداف وخطط تتوافق مع الظروف المتغيرة.

ويعرف المهيري (2009) إدارة الذات على أنها الطرق والوسائل التي تعين المرء على الإستفادة القصوى من وقته لتحقيق آماله وأحلامه, وتحسين حالته الوجدانية, والشخص ذو الإدارة الذاتية المرتفعة هو الشخص الذي يتصف بالمرونة لكي يستطيع تغيير سلوكه ووجدانه حتى يصل إلى هدفه, ويرجع ماحققه من نجاح إلى ذاته ومجهوداته.

**وفي ضوء تلك التعريفات السابقة والأدبيات السيكولوجية تعرف إدارة الذات على أنها:**

توجيه المشاعر والأفكار والإمكانيات إلى آلية استخدام معينة تضمن نتائج إيجابية يمكن أن تحسن من أداء الفرد بالتدريج حتى يصل إلى المستوى الأمثل الذي يرغب فيه ويكون أكثر فاعلية ونجاحاً في حياته ككل وتعين الفرد في تحقيق أهدافه الشخصية.

**بعض النماذج المفسرة لإدارة الذات:**

يعد وليام جلاسر (1965) William Glasser مؤسس نظرية إدارة الذات، وقد كان يرتكز في ذلك على خبرته مع المرضى، فتعليمه الأكاديمي لم يكن به أي جديد عن الأسس التقليدية للتحليل النفسي التي تعلمها زملائه في الدراسة، وبمجرد أن تشكلت المفاهيم الأولى لإدارة الذات، وجد "جلاسر" ضرورة بداخله لأن يتمرد على مبادئ التحليل النفسي التي تعلمها خاصة بعد أن لاحظ أن معلميه أنفسهم يلجئون مع مرضاهم إلى وسائل علاجية تختلف كلية عن الكلام النظري الذي يرددونه دوما على مسامع الطلبة.

وقد استخدم "جلاسر" مفهوم إدارة الذات في تعاملاته مع مرضاه، حيث حاول إقناعهم بأنهم مسئولون عما يقومون به، وأنهم لابد أن يغيروا ما بأنفسهم دون إلقاء اللوم على الآخرين أو طلب معونتهم.

يعد سكنر Skinner أول عالم اقترح عرضاً فعالاً لإدارة الذات والذي وصفها على أنها الطرق التي يتعلمها الفرد لكي يستطيع تعديل بيئته ومن ثم يؤثر ذلك على سلوكه الخاص. وقد بني نظريته على أن الفرد لديه القدرة على التحكم في ردود أفعاله وذلك من خلال التحكم بالمتغيرات والمثيرات الخارجية، فقد أكد

على الدور الأساسي للبيئة في إدارة الذات، وهذا يعني أن سلوك الفرد يقاس بمقدار المتغيرات الخارجية التي يتعرض لها الفرد.

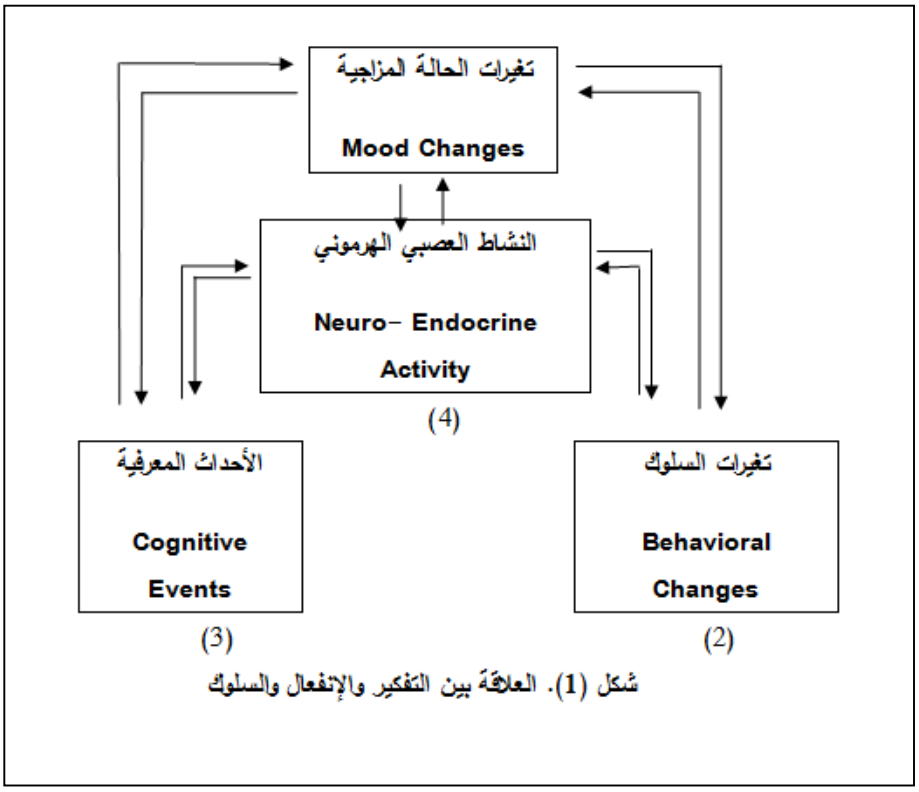
وقد اقترح سكنر Skinner أيضاً أن موقف المشكلة يمثل وجود استجابة قوية لا يمكنها الانبعاث, وهذه الاستجابة لا تظهر إلا عندما تكون الفرصة متاحة, فحل المشكلة هو تغيير الوضع القائم حتى تنبعث تلك الاستجابة, بطريقة التحكم بالمتغيرات مما يجعل الحل أكثر احتمالاً, وتزيد فرص حل المشكلة عند النظر إلى المشكلة بعناية أكثر ومن ثم نصل إلى كل الحقائق والعوامل المؤثرة على وجود مشكلة, وتتشابه عملية حل المشكلات مع إدارة الذات من خلال التحكم في المتغيرات التي من شأنها أن تغير احتمال حدوث الاستجابة في المستقبل.

فالفرد عندما يدير ذاته يتحكم في المتغيرات حتى يصل إلى الاستجابة المضبوطة وتصور سكنر Skinner أن إدارة الذات تعد ظاهرة ثنائية الاستجابة إذ تتطلب استجابة ضابطة وأخرى مضبوطة، فتؤثر الاستجابة الضابطة في المتغيرات المحيطة بطريقة من شأنها تغيير الاستجابة المضبوطة بالتبعية التي قد تحدث في موقف يتصرف فيه الفرد بطريقة تسبب نتيجتين، إحداهما التعزيز الفوري والأخرى تظهر ضمن النتائج بعيدة المدى. أي إنها رد فعل مضاد لحصول الفرد على التعزيز الفوري، وتعد بمثابة استغناء الفرد عن التعزيز الفوري لصالح قيمة عالية وفوائد بعيدة المدى(في: المهيري، 2009).

كما اقترح بريماك Premack أن ملاحظات الفرد حول أوجه القصور في أداءه والقدرة على إتخاذ القرار السليم حول نواحي القصور من الركائز الأساسية لإدارة الذات (المرجع السابق). فينبغي أن يكون لدى الفرد الرغبة في التحكم حتى يستطيع ضبط الذات والتحكم فيها ذلك لأن قوة اعتقاد الفرد في قدراته على التحكم في الأحداث تحدد بمقدار الجهد الذي سيبذله الفرد من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها لإدارة ذاته والتحكم فيها (Gebhardt & Brosschot , 2002).

**النموذج التكاملي لإدارة الذات**

أن العقل الإنساني يقوم بإدارة ثلاث وظائف رئيسية هي: الأفكار، الرغبات، والمشاعر فالناحية المعرفية من العقل مترجمة الأنشطة العقلية التي ترتبط بالتفكير والتحليل والمقارنة، بينما الناحية الوجدانية هي المحرك الداخلي الذي يحرك سلوك الفرد ليوضح له كيفية التصرف في أي موقف يواجهه، أن أي المؤشر الذي يوضح لنا ما إذا كنا نتصرف جيداً أم لا، وقد أشار إلى معامل الذكاء IQ يساهم بنسبة 20٪ فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة شاركاً 80٪ العوامل الأخرى غير عقلية، أي أن النجاح لا يتوقف فقط على الذكاء العام، إنما يتوقف على ذكاءات متعددة وعلى القدرة على التحكم في الانفعالات والمهارات الشخصة كما هو موضح بالشكل (1) (أحمد، 2004).




شكل (1). العلاقة بين التفكير والإنفعال والسلوك

**الدراسات والبحوث السابقة:**

يتناول الجزء التالي الدراسات السابقة والبحوث التي سعت إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين كل من: التعلم الموجه ذاتياً، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور على النحو التالي:

**المحور الأول: الدراسات التي سعت إلى دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلم الموجه ذاتياً:**

ومن تلك الدراسات دراسة كينيث Kenneth (2013) التي سعت إلى التحقق من العلاقات الممكنة بين التعلم الموجه ذاتياً والذكاء الوجداني لدى عينة من مديري الرعاية الصحية، بلغ عددهم (109) من المدراء والمشرفين في مجموعه من مراكز الرعاية الصحية بولاية فلوريدا الامريكية؛ حيث تم تطبيق مقياس تفضيلات التعلم، ومقياس الذكاء الوجداني عليهم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الذكاء الوجداني والتعلم الموجه ذاتياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (ر=0.59)، كذلك وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المدراء ذوي المستويات المختلفة من الذكاء الوجداني في قدرتهم على التعلم الموجه ذاتياً لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن الذكاء الوجداني والتعلم المنظم ذاتياً منبئات جيدة بالأداء الإداري.

كما سعت دراسة بوياتيسز وستيبس وتايلور Boyatzis, Stubbs & Taylor (2012) إلى التعرف على طبيعة العلاقات القائمة بين الذكاء الوجداني والتعلم الموجه ذاتياً طبقاً لنموذج بوياتيسز (Boyatzis, 2001) وكفاءات الذكاء الوجداني طبقاً لنموذج طبقاً لنموذج بار – أون (Bar-on,1997)، وذلك لدى عينة من المدراء في وحدات إدارية مختلفة بجامعة فلوريدا الأمريكية، وقد بلغ عددهم (45) مديراً بمتوسط عمر زمنى (45.6) عاماً، وبمتوسط عدد سنوات خبرة في العمل المهني بالجامعة (19.5) عاماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الوجداني والتعلم الموجه

ذاتياً؛ حيث ارتبط التعلم الموجه ذاتياً بعلاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.1) بجميع أبعاد الذكاء الوجداني: (الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، إدرة الضغط، والمزاج العام) فيما عدا بُعد القدرة على التكيف.

كما سعت دراسة شيو (2012) Cho إلى التعرف على طبيعة العلاقات القائمة بين الذكاء الوجداني والتعلم الموجه ذاتياً طبقاً لنموذج بوياتيسز (Boyatzis, 2001) والذكاء الوجداني طبقاً لنموذج جولمان، وذلك لدى عينة من مديرى المدراس المتوسطة بمدينة تيانجين بشمال الصين، وقد بلغ عددهم (85) مديراً ومديرة بمتوسط عدد سنوات خبرة في مجال الإدارة (6) سنوات، وقد تم تطبيق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لجولمان، وهو يتكون من أربعة أبعاد هي: (الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، مقاومة الاندفاع، وإدارة وتفهم الوجدان)، كما تم تطبيق مقياس التعلم الموجه ذاتياً لبوياتيسز، وهو يتضمن الأبعاد التالية: (الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، الوعى بالذات الوجدانية، وإدارة الذات الوجدانية)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقات إرتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الذكاء الوجداني، والتعلم الموجه ذاتياً.

**تعقيب على دراسات المحور الأول:**

يتضح مما سبق، تشترك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني، والتعلم الموجه ذاتياً في الأهداف التي ركزت على طبيعة العلاقة بينهم بينما اختلفت الدراسات في تنفيذها على عينات مختلفة وتطبيقها في مجتمعات مختلفة مثل دراسة شيو (2012); كينيث (2013) Kenneth، كما توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، والتعلم الموجه ذاتياً كما تناولت تناولت الدراسات السابقة الذكاء الوجداني في إطار عدة نماذج مختلفة؛ حيث أتت دراسة شيو (Cho, 2012) في إطار نموذج جولمان، في حين أتت دراسة بوياتيسز وستيبس وتايلور (Boyatzis & Stubbs & Taylor, 2012) في إطار نموذج بار – أون، كما أتت دراسة كينيث (Kenneth, 2013) في إطار نموذج ماير وسالوفي.

في حين تناولت جميع الدراسات السابقة التعلم الموجه ذاتياً في إطار نموذج بوياتيسز (Boyatzis, 2001) وهو يتكون من أربعة أبعاد: (الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، الوعي بالذات الوجدانية، وإدارة الذات الوجدانية).

**المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيا ومهارات إدارة الذات:**

ومن تلك الدراسات دراسة ليفشيك (2012) Levchuk والتي قامت على عينة من الصيادلة، على اعتبار أنه في كثير من الإحيان يتم تكليف الصيادلة بعد التخرج في مناطق ريفية، تلك المناطق التي تعاني من مجموعة من المشكلات في الخدمات مقارنة بالمناطق الحضرية، وقد سعت تلك الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي: تطوير طريقة لتوظيف مهارات إدارة الذات من خلال مشروع التعلم الموجه ذاتياً للصيادلة وتقييم استجابات الصيادلة بهدف إعداد واستخدام أهداف السلوك الموجه ذاتياً في تطوير مهارات إدارة الذات. وتضمنت الدراسة عينة من الصيادلة المكلفين في المناطق الريفية، بلغ عددهم (80) صيدلياً بمتوسط عمر زمني (26.9) سنه، تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات بصورة عشوائية هم: المجموعة الضابطة، مجموعة الهدف المرجعي، مجموعة التقييم الذاتي، ومجموعة التعلم الموجه ذاتياً.

وقد تم تدريب كل مجموعة من المجموعات المختلفة على طريقة بعينها للتعامل مع العملاء والمرضى، ثم تم التعرف على الفروق بين المجموعات المختلفة في مهارات إدارة ذواتهم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة المختلفة في مهارات إدارة الذات محور الاهتمام:(الوعى الاجتماعي، وإدارة العلاقات، والوعى بالذات الوجدانية، وإدارة الذات الوجدانية) لصالح مجموعة التعلم الموجه ذاتياً يليها مجموعة التقييم الذاتى ثم مجموعة الهدف المرجعى وأخيراً المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة بير (2012) Peer إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين مهارات إدارة الذات والتعلم الموجه ذاتياً، وذلك لدى عينتين من طلبة الجامعة إحداهما من الطلبة القدامى ممن هم في السنة النهائية

بمتوسط عمر زمنى (23.5) سنه، والآخرى حديثي الالتحاق بالجامعة بمتوسط عمر زمنى (19.6) سنه، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات إدارة الذات والتعلم الموجه ذاتياً لدى عينتين الدراسة، وهو كذلك ما توصلت إليه نتائج الفروق بين معاملات الارتباط.

وكذلك سعت دراسة استيورت Stewart (2013) إلى استخدام معادلة النمذجة البنائية في التحقق من مسار العلاقات القائمة بين التعلم الموجه ذاتياً ومهارات إدارة الذات والأداء الأكاديمي، وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بإحدى المدارس العامة بولاية كولورادو الأمريكية، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (19–21) عاماً، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم الموجه ذاتياً يؤثر بمسارات موجبة دالة إحصائياً مباشرة في مهارات إدارة الذات.

**تعقيب على دراسات المحور الثاني:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة الخاصة والبحوث التي تناولت العلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً ومهارات إدارة الذات يلاحظ تنوع الدراسات السابقة واختلافها في تنفيذها على عينات مختلفة مثل دراسة استيورت (2013) Stewart أجريت لطلبة المرحلة الثانوية بينما دراسة بير (2012) peer أجريت على طلبة الجامعة وقد لوحظ أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الموجه ذاتياً ومهارات إدارة الذات (Peer, 2012; Kim , 2013).

**المحور الثالث: دراسات دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات:**

ومن تلك الدراسات دراسة بيورس وآخرون ( Burrus & Betancourt (2012 & Holtzman & Minsky والتي سعت إلى بحث ما إذا كان الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يمتلكون درجات مرتفعة من القدرة على إدارة ذواتهم مقارنة بالأفراد منخفضي الذكاء الوجداني، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي، كما تم إعداد مقياس للتعرف على إدارة الذات، وقد بلغت عينة الدراسة (131) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.01)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=0.67)، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في مهارات إدارة الذات لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

كما هدفت دراسة أن يوجوجي Ugoji (2012) إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة بين الذكاء الوجداني المدرك ومهارات إدارة الذات لدى عينة بلغ قوامها (350) طالباً من طلبة جامعة ولاية دلتا النيجيرية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني المدرك ومهارات إدارة الذات، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في مهارات إدارة الذات لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

كذلك هدفت دراسة أديوي ونيجيريا Adeoye & Nigeria (2012) إلى شرح التفاعلات القائمة بين الذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات في الالتزام التنظيمي لدى عينة من الموظفين في مجال الخدمة المدنية بنيجيريا، بلغ عددهم (300) موظفاً يعملون في مجال الخدمة العامة بمجموعة من الهيئات التابعة لوزارة التربية والتعليم، وزارة الزراعة، ومكتب محافظة بايلسا النيجيرية، منهم (160) من الذكور، و(140) من الإناث، كما بلغ متوسط العمر الزمني للذكور ما بين (28–55) عاماً، وللإناث تراوح العمر الزمني ما بين (29– 36.7) عاماً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين الذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات، كما توصلت الدراسة إلى أن مهارات إدارة الذات والذكاء الوجداني بمثابة منبئات جيدة بالالتزام التنظيمي.

وسعت دراسة باتيلس Batlis (2011) إلى التحقق من نموذج مقترح للعلاقات القائمة بين الإندماج المهني ومهارات إدارة الذات المهنية والذكاء الوجداني اللازم للتعامل والتفاعل مع العملاء، وذلك لدى عينة من الموظفين في الاستقبال لمجموعة من الفنادق الكبرى بمدينة منهاتن الأمريكية، بلغ عددهم (67) موظفاً بمتوسط عمر زمني (35.7) عاماً، ومتوسط عدد سنوات خبرة (16.3)

سنه في مجال العمل الفندقي، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يؤثر بمسارات مباشرة دالة إحصائياً في مهارات إدارة الذات.

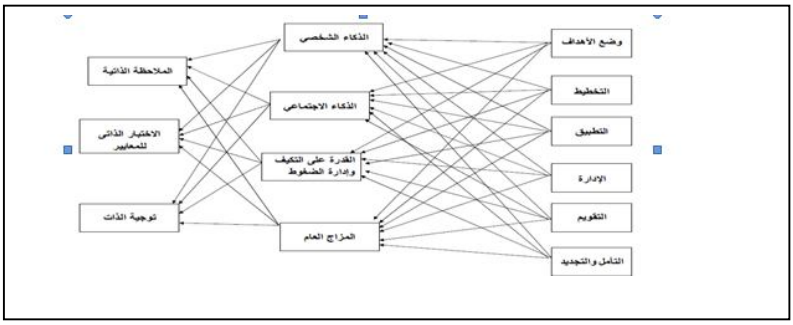
**تعقيب على دراسات المحور الثالث:**

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة والبحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات لوحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ومهارة إدارة الذات وذلك لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني مثل دراسة ( Burrus, Betancourt, Holtzman and Minsky, 2012; Ugoji, 2012).

**تعليق عام الدراسات والبحوث السابقة:**

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية بعضها البعض، يمكن الإشارة إلى:

1. توجد علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة الحالية: التعلم الموجه ذاتياً، الذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات.
2. لم تسعى أي دراسة سابقة إلى تناول المتغيرات الثلاثة مع بعضها البعض في إطار تجريبي، يتناول علاقات التأثير والتأثر فيما بينهم، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال التحقق من نموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين كل من: التعلم الموجه ذاتياً الذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات.
3. من خلال الدراسات السابقة يمكن تصور النموذج المقترح، والذي يحكم مسارات العلاقات القائمة بين كل من: التعلم الموجه ذاتياً والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات على النحو التالي:




**شكل (2) النموذج البنائي المقترح لمسار العلاقات القائمة بين كل من: التعلم الموجه ذاتياً، والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات**

**منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية في تصميمها على المنهج الوصفي الارتباطي ولقد تم اختياره لأنه المنهج الملائم للدراسة الحالية، والذي بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة.

**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة الحالية عشوائياً من بين طلبة جامعة الكويت؛ من تخصصات علمية وأدبية مختلفة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015-2016م)، وقد بلغ عدد أفراد العينة في صورتها النهائية (440) طالباً وطالبةً منهم (353) طالبة، (87) طالب، بمتوسط عمر زمني (20.9) سنه، ويوضح الجدول رقم (1) عدد أفراد العينة ومتوسط عمرها الزمني.

| الشعبة | اللغة العربية | اللغة الإنجليزية | الفلسفة والاجتماع | التاريخ | العلوم البيولوجيه | الطبيعة والكيمياء | الرياضيات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الذكور | 33 | 18 | 4 | 17 | ------ | 1 | 14 |
| عدد الإناث | *164* | 66 | 31 | 30 | 18 | 5 | 39 |
| إجمالي عدد المشاركين | 197 | 84 | 35 | 47 | 18 | 6 | 53 |
| متوسط العمر الزمني | 20.363 | 20.081 | 20.058 | 20 | 19.899 | 20.167 | 20.021 |

جدول (1): عدد أفراد عينة الدراسة ومتوسط عمرهم الزمني.

**أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:**

- مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ( إعداد: مسعد ربيع، وعبدالغفار الشيزاوي، 2000).
- **الهدف من المقياس**: يهدف المقياس إلى التعرف على مهارات التعلم الموجه ذاتياً: (وضع الأهداف والتخطيط، والتطبيق، والإدارة، والتقويم، والتأمل والتجديد) لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية.
- **وصف المقياس**: يتكون المقياس من (36) مفردة جميعها مصاغه في صورة موجبة، وهو مقياس ثلاثي التدرج ما بين: ( تنطبق، أحياناً، لا تنطبق)، وتدور تلك المفردات في إطار (6) أبعاد طبقاً لنموذج بنترتش، وهي:

أ. **البعد الأول: وضع الأهداف**: وتتمثل في سعي المتعلم لاختيار موضوع التعلم، وتحديد أهداف التعلم المطلوب تحقيقها، ويقيس هذا البعد (6) مفردات هي:(1، 7، 13، 19، 25، 31).

ب.**البعد الثاني: التخطيط:** ويتمثل في قيام المتعلم بإعداد خطة عمل تضمن استراتيجياته للتعلم، وتنظيم الوقت ومصادر تعلمه، ويقيس هذا البعد (6) مفردات هي:(2، 8، 14، 20، 26، 32).

ت.**البعد الثالث: التطبيق:** ويتضح في تنفيذ خطة العمل، طلب الدعم من الآخرين، حل المشكلات، ومراجعة الخطة والأهداف عند الضرورة، ويقيس هذا البعد (6) مفردات هي:(3، 9، 15، 21، 27، 33).

ث.**البعد الرابع: الإدارة:** وتتمثل في مراقبة ومتابعة تنفيذ الخطة، والتحقق من سير عملية التعلم وفقاً للخطة الموضوعة، ويقيس هذا البعد (6) مفردات هي:(4، 10، 16، 22، 28، 34).

ج.**البعد الخامس: التقويم:** ويتضح من خلال قدرة المتعلم على تحديد معايير لأدائه، وملاحظة أخطائه، ويقيس هذا البعد (6) مفردات هي:(5، 11، 17، 23، 29، 35).

ح.**البعد السادس: التأمل والتجديد:** ويتمثل في قدرة المتعلم على الاستفادة والتعلم من الأخطاء، الاستفادة والتعلم من الماضي والنظر للمستقبل، ويقيس هذا البعد (6) مفردات هي:(6، 12، 18، 24، 30، 36).

**طريقة التصحيح:** يصحح المقياس بطريقة (3- 2- 1) نظراً لأن جميع مفردات المقياس موجبة الصياغة.

**المؤشرات السيكومترية:**

**أولاً: ثبات المقياس: وقد تم التعرف على ثبات المقياس بالطرق التالية:**

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:**

وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (63) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الجامعة مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، والجدول (2) يعرض قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق على النحو التالي:

**جدول (2). معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في مرتي التطبيق لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | 0.87** | الإدارة | 0.81** |
| التخطيط | 0.85** | التقويم | 0.83** |
| التطبيق | 0.81** | التأمل والتجديد | 0.87** |

ومن الجدول (2) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في مرتي التطبيق لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً تتراوح ما بين (0.81- 0.87) وجميعها داله عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:**

وقد تم إيجاد قيم معاملات ألفا-كرونباخ كمؤشراً على ثبات المقياس، ويوضح ذلك الجدول (3) على النحو التالي:

**جدول (3). معاملات ألفا-كرونباخ كمؤشراً على ثبات مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً**

| البعد | معامل ألفا-كرونباخ | البعد | معامل ألفا-كرونباخ |
|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | 0.65 | الإدارة | 0.61 |
| التخطيط | 0.62 | التقويم | 0.65 |
| التطبيق | 0.61 | التأمل والتجديد | 0.63 |

**ومن الجدول (3) يتضح أن قيم معاملات ألفا-كرونباخ تتراوح ما بين (0.61- 0.65) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس**

- طريقة الإتساق الداخلي:

وقد تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه كمؤشراً على ثبات المفردات، والجدول (4) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه**

| رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | | التخطيط | | التطبيق | |
| 1 | **0.766 | 2 | **0.738 | 3 | **0.765 |
| 7 | **0.785 | 8 | **0.730 | 9 | **0.842 |
| 13 | **0.738 | 14 | **0.765 | 15 | **0.778 |
| 19 | **0.734 | 20 | **0.745 | 21 | **0.730 |
| 25 | **0.718 | 26 | **0.876 | 27 | **0.745 |
| 31 | **0.843 | 32 | **0.765 | 33 | **0.847 |
| الإدارة | | التقويم | | التأمل والتجديد | |
| 4 | **0.753 | 5 | **0.878 | 6 | **0.843 |
| 10 | **0.756 | 11 | **0.879 | 12 | **0.835 |
| 16 | **0.764 | 17 | **0.876 | 18 | **0.854 |
| 22 | **0.801 | 23 | **0.769 | 24 | **0.730 |
| 28 | **0.743 | 29 | **0.727 | 30 | **0.765 |
| 34 | **0.776 | 35 | **0.745 | 36 | **0.745 |

ومن الجدول (4) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، تتراوح ما بين (0.730- 0.854) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات كمؤشراً على ثبات الأبعاد، والجدول (5) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (5). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً والمجموع الكلي للدرجات**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | **0.83** | الإدارة | **0.80** |
| التخطيط | **0.85** | التقويم | **0.82** |
| التطبيق | **0.81** | التأمل والتجديد | **0.86** |

ومن الجدول (5) يتضح أن قيم معاملات معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات، تتراوح ما بين (0.80- 0.86) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات الأبعاد، مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

**ثانياً: صدق المقياس:**

- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): ويرى فؤاد السيد (1979) أن صدق المقارنة الطرفية يمثل إحدى أنواع الصدق المستخدمة في التعرف على قدرة المقياس على التمييز بين الدرجات المرتفعة والدرجات المتدنية من الظاهرة محور إهتمام المقياس، وقد تم التعرف على الصدق التمييزي للمقياس من خلال حساب قيم النسب الحرجة لأبعاد المقياس المختلفة والدرجة الكلية، والجدول (6) يوضح ذلك على النحو التالي:**

جدول ( 6). النسب الحرجة لأبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

| البعد | النسبة الحرجة | البعد | النسبة الحرجة |
|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | 10.56 | الإدارة | 9.83 |
| التخطيط | 9.67 | التقويم | 9.23 |
| التطبيق | 12.62 | التأمل والتجديد | 11.82 |

ومن الجدول (6) يتضح أن النسب الحرجة لأبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً تتراوح ما بين (9.23- 12.62) وهي قيم تزيد عن (3) مما يعد مؤشراً على قدرة المقياس على التميز تميزاً واضحاً بين المستويات الدنيا والعليا لدرجات أفراد العينة؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

1) **صدق الاتساق الداخلى:** يرى صفوت فرج (2007) أنه يمكن النظر إلى الاتساق الداخلي كصدق؛ وذلك عندما يراد منه التعرف على درجة تماسك أداة القياس؛ حيث تعتمد طريقة الاتساق الداخلي على إيجاد قيم معاملات الارتباط ما بين درجات عينة البحث على مفردات المقياس ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد.

وتم التعرف على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات المفحوصين على كل مفردة من مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، والجدول (7) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول(7). قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات المفحوصين على كل مفردة من مفردات المقياس، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة**

| رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) |
|---|---|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | | التخطيط | | التطبيق | |
| 1 | **0.960** | 2 | **0.914** | 3 | **0.987** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | **0.915** | 8 | **0.932** | 9 | **0.942** |
| 13 | **0.938** | 14 | **0.956** | 15 | **0.978** |
| 19 | **0.934** | 20 | **0.945** | 21 | **0.930** |
| 25 | **0.976** | 26 | **0.976** | 27 | **0.945** |
| 31 | **0.923** | 32 | **0.965** | 33 | **0.947** |
| الإدارة | | التقويم | | التأمل والتجديد | |
| 4 | **0.953** | 5 | **0.978** | 6 | **0.943** |
| 10 | **0.956** | 11 | **0.979** | 12 | **0.935** |
| 16 | **0.964** | 17 | **0.906** | 18 | **0.954** |
| 22 | **0.987** | 23 | **0.969** | 24 | **0.930** |
| 28 | **0.943** | 29 | **0.932** | 30 | **0.965** |
| 34 | **0.976** | 35 | **0.945** | 36 | **0.945** |

ومن الجدول (7) يتضح أن قيم معاملات معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف المفردة، تتراوح ما بين (0.930-0.987) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات كمؤشراً على صدق الأبعاد بعد حذف درجات البعد، والجدول (8) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول ( 8). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف درجات البعد**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| وضع الأهداف | **0.98** | الإدارة | **0.93** |
| التخطيط | **0.96** | التقويم | **0.92** |
| التطبيق | **0.91** | التأمل والتجديد | **0.96** |

ومن الجدول (8) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات، تتراوح ما بين (0.91- 0.98) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد، مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الصدق.

- **قائمة بار- أون للذكاء الوجداني ترجمة صفاء الأعسر (1997).**

**الهدف من المقياس**: يهدف المقياس إلى التعرف على درجة الذكاء الوجداني طبقاً لمفهوم بارن-أون: (الذكاء الشخصي، الذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، والمزاج العام) لدى طلبة المرحلة الجامعية.

**وصف المقياس:** يتكون المقياس من (30) مفردة جميعها مصاغه في صورة موجبة، وهو مقياس ثلاثي التدرج ما بين: ( تنطبق، أحياناً، لا تنطبق)، وتدور تلك المفردات في إطار (4) أبعاد طبقاً لنموذج بار- أون، وهي:

أ. **البعد الأول: الذكاء الشخصي**: ( الوعي بالذات، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية)، ويتضمن المفردات من (1-8).

ب. **البعد الثاني:** الذكاء الاجتماعي: ( التعاطف، العلاقات الاجتماعية، المسئولية الاجتماعية)، ويتضمن المفردات من (9-16).

ت. **البعد الثالث: القدرة على التكيف وإدارة الضغوط**: (حل المشكلات، إدراك الواقع، المرونة، تحمل الضغوط، وضبط الانفعالات)، ويتضمن المفردات من (17-23).

ث. **البعد الرابع: المزاج العام: ( التفاؤل، التشاؤم)، ويتضمن المفردات من (24-30).**

**طريقة التصحيح:** يصحح المقياس بطريقة (3- 2- 1) نظراً لأن جميع مفردات المقياس موجبة الصياغة.

**المؤشرات السيكومترية:**

أولاً: ثبات المقياس: وقد تم التعرف على ثبات المقياس بالطرق التالية:

- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (63) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الجامعة مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، والجدول (9) يعرض قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتى التطبيق على النحو التالي:

**جدول (9). معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في مرتي التطبيق لمقياس الذكاء الوجداني**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | 0.76** | القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | 0.78** |
| الذكاء الإجتماعي | 0.72** | المزاج العام | 0.81** |

ومن الجدول (9) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في مرتي التطبيق لمقياس الذكاء الوجداني تتراوح ما بين (0.72-0.86) وجميعها داله عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم إيجاد قيم معاملات ألفا-كرونباخ كمؤشراً على ثبات المقياس، ويوضح ذلك الجدول (10) على النحو التالي:

**جدول (10). معاملات ألفا-كرونباخ كمؤشراً على ثبات مقياس الذكاء الوجداني**

| البعد | معامل ألفا-كرونباخ | البعد | معامل ألفا-كرونباخ |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | 0.65** | القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | 0.68** |
| الذكاء الاجتماعي | 0.62** | المزاج العام | 0.61** |

**ومن الجدول (10) يتضح أن قيم معاملات ألفا-كرونباخ تتراوح ما بين (0.61- 0.68) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.**

- طريقة الإتساق الداخلي:

تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه كمؤشراً على ثبات المفردات، والجدول (11) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (11). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد.

**مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه**

| رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | | الذكاء الإجتماعي | |
| 1 | 0.65** | 9 | 0.65** |
| 2 | 0.68** | 10 | 0.60** |
| 3 | 0.68** | 11 | 0.65** |
| 4 | 0.64** | 12 | 0.65** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | **0.68** | 13 | **0.66** |
| 6 | **0.63** | 14 | **0.65** |
| 7 | **0.67** | 15 | **0.66** |
| 8 | **0.61** | 16 | **0.61** |
| القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | | المزاج العام | |
| 17 | **0.63** | 24 | **0.68** |
| 18 | **0.66** | 25 | **0.69** |
| 19 | **0.67** | 26 | **0.66** |
| 20 | **0.61** | 27 | **0.68** |
| 21 | **0.63** | 28 | **0.67** |
| 22 | **0.66** | 29 | **0.65** |
| 23 | **0.61** | 30 | **0.67** |

ومن الجدول (11) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه، تتراوح ما بين (0.61- 0.68) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات كمؤشراً على ثبات الأبعاد، والجدول (12) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (12). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والمجموع الكلي للدرجات**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | **0.79** | القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | **0.73** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الذكاء الإجتماعي | 0.76** | المزاج العام | 0.79** |

ومن الجدول (12) يتضح أن قيم معاملات معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات، تتراوح ما بين (0.73- 0.79) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات الأبعاد، مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

**ثانياً: صدق المقياس:**

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): وتم التعرف على الصدق التمييزي للمقياس من خلال حساب قيم النسب الحرجة لأبعاد المقياس المختلفة، والجدول (13) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (13). النسب الحرجة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني**

| البعد | النسبة الحرجة | البعد | النسبة الحرجة |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | 9.89 | القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | 9.83 |
| الذكاء الاجتماعي | 9.56 | المزاج العام | 9.50 |

ومن الجدول (13) يتضح أن النسب الحرجة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني تتراوح ما بين (9.50- 9.89) وهي قيم تزيد عن (3) مما يعد مؤشراً على قدرة المقياس على التميز تميزاً واضحاً بين المستويات الدنيا والعليا لدرجات أفراد العينة؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

- صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه كمؤشراً على ثبات المفردات، والجدول ( 14) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (14) معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة**

| رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | | الذكاء الإجتماعي | |
| 1 | **0.76 | 9 | **0.79 |
| 2 | **0.79 | 10 | **0.70 |
| 3 | **0.78 | 11 | **0.78 |
| 4 | **0.75 | 12 | **0.76 |
| 5 | **0.78 | 13 | **0.70 |
| 6 | **0.70 | 14 | **0.79 |
| 7 | **0.78 | 15 | **0.78 |
| 8 | **0.72 | 16 | **0.72 |
| القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | | المزاج العام | |
| 17 | **0.73 | 24 | **0.78 |
| 18 | **0.76 | 25 | **0.79 |
| 19 | **0.77 | 26 | **0.76 |
| 20 | **0.71 | 27 | **0.78 |
| 21 | **0.78 | 28 | **0.77 |
| 22 | **0.76 | 29 | **0.75 |
| 23 | **0.71 | 30 | **0.77 |

ومن الجدول (14) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجات المفردات، تتراوح ما

بين (0.70- 0.79) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف مجموع درجات البعد كمؤشراً على صدق الأبعاد، والجدول (15) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (15) معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف درجات البعد**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الذكاء الشخصي | 0.87** | القدرة على التكيف وإدارة الضغوط | 0.80** |
| الذكاء الاجتماعي | 0.86** | المزاج العام | 0.85** |

ومن الجدول (15) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف درجات البعد، تتراوح ما بين (0.80- 0.87) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد، مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الصدق.

**مقياس مهارات إدارة الذات (إعداد: عادل العبدلي، 2008).**

**الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على مهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، و توجيه الذات) لدى طلبة المرحلة الجامعية.

**وصف المقياس:** يتكون المقياس من (18) مفردة جميعها مصاغه في صورة موجبة، وهو مقياس ثلاثي التدرج ما بين: ( تنطبق، أحياناً، لا تنطبق)، وتدور تلك المفردات في إطار (3) أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول: الملاحظة الذاتية، ويتضمن المفردات من (1-6).
- البعد الثاني: الاختيار الذاتي للمعايير، ويتضمن المفردات من (7-12).
- البعد الثالث: توجيه الذات، ويتضمن المفردات من (13- 18).

**طريقة التصحيح:** يصحح المقياس بطريقة (3- 2- 1) نظراً لأن جميع مفردات المقياس موجبة الصياغة.

**المؤشرات السيكومترية:**

أولاً: ثبات المقياس: وقد تم التعرف على ثبات المقياس بالطرق التالية:

- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (63) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الجامعة مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، والجدول (16) يعرض قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق على النحو التالي:

**جدول (16). معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في مرتي التطبيق لمقياس مهارات إدارة الذات**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | **0.76** | الاختيار الذاتي للمعايير | **0.76** |
| توجيه الذات | **0.75** | | |

ومن الجدول (16) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في مرتي التطبيق لمقياس مهارات إدارة الذات تتراوح ما بين (0.75- 0.76) وجميعها داله عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

وقد تم إيجاد قيم معاملات ألفا-كرونباخ كمؤشراً على ثبات المقياس، ويوضح ذلك الجدول (17) على النحو التالي:

**جدول (17). معاملات ألفا-كرونباخ كمؤشراً على ثبات مقياس مهارات إدارة الذات**

| البعد | معامل ألفا-كرونباخ | البعد | معامل ألفا-كرونباخ |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | 0.67 | الاختيار الذاتي للمعايير | 0.68 |
| توجيه الذات | 0.65 | | |

ومن الجدول (17) يتضح أن قيم معاملات ألفا-كرونباخ تتراوح ما بين (0.65- 0.68) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

- طريقة الإتساق الداخلي:

تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه كمؤشراً على ثبات المفردات، والجدول (18) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (18). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه**

| رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | | الاختيار الذاتي للمعايير | |
| 1 | **0.67** | 7 | **0.65** |
| 2 | **0.68** | 8 | **0.66** |
| 3 | **0.69** | 9 | **0.61** |
| 4 | **0.63** | 10 | **0.60** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | **0.67** | 11 | **0.66** |
| 6 | **0.63** | 12 | **0.67** |
| توجيه الذات | | | |
| 13 | **0.63** | | |
| 14 | **0.66** | | |
| 15 | **0.68** | | |
| 16 | **0.69** | | |
| 17 | **0.62** | | |
| 18 | **0.68** | | |

ومن الجدول (18) يتضح أن قيم معاملات معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه، تتراوح ما بين (0.60- 0.68) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات كمؤشراً على ثبات الأبعاد، والجدول (19) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (19). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات والمجموع الكلي للدرجات**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | **0.78** | الاختيار الذاتى للمعايير | **0.76** |
| توجيه الذات | **0.74** | | |

ومن الجدول (19) يتضح أن قيم معاملات معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي

للدرجات، تتراوح ما بين (0.74- 0.78) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على ثبات الأبعاد، مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

**ثانياً: صدق المقياس:**

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): وقد تم التعرف على الصدق التمييزي للمقياس من خلال حساب قيم النسب الحرجة لأبعاد المقياس المختلفة، والجدول (20) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (20). النسب الحرجة لأبعاد مقياس مهارات إدارة الذات**

| البعد | النسبة الحرجة | البعد | النسبة الحرجة |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | 11.84 | الاختيار الذاتي للمعايير | 10.83 |
| توجيه الذات | 10.54 | | |

ومن الجدول (20) يتضح أن لنسب الحرجة لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني تتراوح ما بين (10.54- 11.84) وهي قيم تزيد عن (3) مما يعد مؤشراً على قدرة المقياس على التميز تميزاً واضحاً بين المستويات الدنيا والعليا لدرجات أفراد العينة؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كمؤشراً على صدق المفردات، والجدول ( 21) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (21). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

| رقم المفردة | قيمة (ر) | رقم المفردة | قيمة (ر) |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | | الاختيار الذاتى للمعايير | |
| 1 | **0.78 | 7 | **0.79 |
| 2 | **0.76 | 8 | **0.78 |
| 3 | **0.79 | 9 | **0.70 |
| 4 | **0.73 | 10 | **0.79 |
| 5 | **0.76 | 11 | **0.73 |
| 6 | **0.78 | 12 | **0.79 |
| توجيه الذات | | | |
| 13 | **0.78 | | |
| 14 | **0.76 | | |
| 15 | **0.79 | | |
| 16 | **0.70 | | |
| 17 | **0.78 | | |
| 18 | **0.78 | | |

ومن الجدول (21) يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، تتراوح ما بين (0.70- 0.79) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق المفردات.

كما تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف درجات البعد كمؤشراً على صدق الأبعاد، والجدول (22) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول (22). معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف البعد**

| البعد | معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الملاحظة الذاتية | 0.87** | الاختيار الذاتي للمعايير | 0.86** |
| توجيه الذات | 0.89** | | |

ومن الجدول (22) يتضح أن قيم معاملات معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف البعد، تتراوح ما بين (0.86- 0.89) وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعد مؤشراً على صدق الأبعاد، مما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الصدق.

**نتائج الدراسة:**

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال التالي: يمكن التوصل لنموذج سببي يوضح مسار العلاقات بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً "وضع الأهداف، التخطيط، التطبيق، الإدارة، التقويم، والتأمل والتجديد"؛ والذكاء الوجداني" الذكاء الشخصي والذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف، إدارة الضغوط، والمزاج العام "، ومهارات إدارة الذات "الملاحظة الذاتية، الاختبار الذاتي للمعايير، والتوجيه الذاتي وذلك لدى عينة من طلبة الجامعة".

وللتحقق من ذلك الفرض تم استخدام معادلة النمذجة البنائية، باستخدام برنامج (Liseral 8.71)، وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج مطابق للبيانات المفترضة، على النحو التالي:

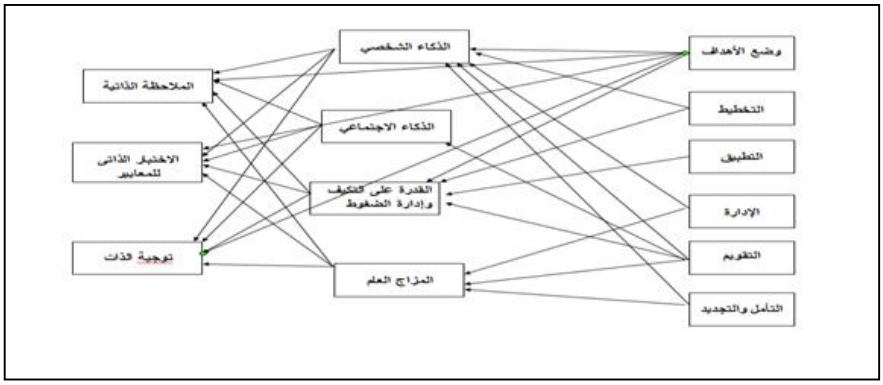
- بلغت قيمة كا2 = 27.96 بدرجات حرية= 23 ومستوى دلالة 0.217، أي أن قيمة كا2 غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات.
- تقع قيم مؤشرات المطابقة ( RFI, IFI, CFI, PNFI, NNFI, NFI, PGFI, AGFI, GFI) في المدى المثالي لهذه المؤشرات وهو من صفر إلى واحد صحيح.
- تقع قيمة المؤشرين (RMR, RMSEA) كذلك في المدى المثالي لهذين المؤشرين وهو من صفر إلى 0.1.
- إن قيم المؤشرات (CACI, AIC, ECVI) أقل من القيم المناظرة لها للنموذج المشبع.

ويوضح الجدول (23) مؤشرات جودة التطابق للنموذج المفترض (حسن، 2008) على النحو التالي:

**جدول (23): مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض لدى طلاب وطالبات الجامعة**

| المؤشر | القيمة | المؤشر | القيمة |
|---|---|---|---|
| كا2 (x2) | 27.96 | NFI | 0.441 |
| درجة الحرية (df) | 23 | PGFI | 0.390 |
| مستوى الدلالة Sig | 0.217 | AGFI | 0.812 |
| RFI | 0.098 | GFI | 0.920 |
| IFI | 0.566 | CACI | 125.94 |
| CFI | 0.403 | AIC | 42 |
| PNFI | 0.225 | ECVI | 0.873 |
| NNFI | 0.173 | RMR | 0.153 |
| RMSEA | 0.103 | | |

ومن الجدول (23) وفي ضوء مطابقة النموذج المفترض للبيانات بشكل جيد، فانه يمكن قبول هذا النموذج، والشكل(3) يوضح المسار التخطيطي لنموذج المعادلة البنائية الافتراضي بعد حساب البارامترات التي يتضمنها على النحو التالي:




**شكل (3) المسار التخطيطي بعد حساب البارامترات لمسار العلاقات القائمة بين كل من: التعلم الموجه ذاتياً والذكاء الوجداني، ومهارات إدارة الذات**

ومن الشكل (3) يمكن الإشارة إلى مايلي:

تؤثر المتغيرات المستقلة المختلفة محور اهتمام الدراسة في المتغيرات التابعة، ويمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

**أولاً:** تأثيرات مهارات التعلم الموجه ذاتياً: (وضع الأهداف، التخطيط، التطبيق، الإدارة، التقويم، التأمل، والتجديد) كمتغيرات مستقلة في كل من: درجة الذكاء الوجداني طبقاً لمفهوم بارن-أون: (الذكاء الشخصي، الذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، والمزاج العام)، ومهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات) كمتغيرات تابعة على النحو التالي:-

1) توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمهارات التعلم الموجه ذاتياً: (وضع الأهداف، التخطيط، التطبيق، الإدارة، التقويم، التأمل، والتجديد) في درجة الذكاء

الوجداني طبقاً لمفهوم بارن-أون: (الذكاء الشخصي، الذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، والمزاج العام) يمكن توضيحها على النحو التالي:-

أ. يوجد تأثير مباشر موجب ( مسار موجب) دال إحصائياً لبعد وضع الأهداف كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في كلاً من: الذكاء الشخصي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، ولا توجد تأثيرات له في كل من: الذكاء الإجتماعي والمزاج العام.

ب. يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) دال إحصائياً لبعد التخطيط كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في كلاً من: الذكاء الشخصي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، ولا توجد تأثيرات له في كل من: الذكاء الإجتماعي والمزاج العام.

ج. يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) دال إحصائياً لبعد التطبيق كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في بعد القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، ولا توجد تأثيرات في كل من: الذكاء الشخصي، والذكاء الإجتماعي، والمزاج العام.

د. يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) دال إحصائياً لبعد الإدارة كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في كلاً من: الذكاء الشخصي، والمزاج العام، ولا توجد تأثيرات في كل من: الذكاء الإجتماعي، والقدرة على التكيف وإدارة الضغوط.

ه. يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) دال إحصائياً لبعد التقويم كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في جميع أبعاد الذكاء الوجداني: الذكاء الشخصي، المزاج العام، الذكاء الإجتماعي، والقدرة على التكيف وإدارة الضغوط.

و.يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) دال إحصائياً لبعد التأمل والتجديد كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في كلاً من: الذكاء الشخصي، المزاج العام، ولا توجد تأثيرات له في كل من: الذكاء الإجتماعي والقدرة على التكيف وإدارة الضغوط.

2) توجد تأثيرات دالة إحصائياً مهارات التعلم الموجه ذاتياً: (وضع الأهداف، التخطيط، التطبيق، الإدارة، التقويم، والتأمل والتجديد) في مهارات إدارة الذات:

(الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات) يمكن توضيحها على النحو التالي:-

أ. يوجد تأثير مباشر موجب (مسار موجب) دال إحصائياً لبعد وضع الأهداف كأحد أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في جميع مهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات).

ب. لايوجد تأثيرات مباشرة ذات دلاله إحصائياً لباقى أبعاد التعلم الموجه ذاتياً في مهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات).

**ثانيا:** توجد تأثيرات مباشرة موجبة لجميع أبعاد الذكاء الوجداني طبقاً لمفهوم بارن-أون: (الذكاء الشخصي، الذكاء الإجتماعي، القدرة على التكيف وإدارة الضغوط، والمزاج العام) كمتغيرات مستقلة في جميع مهارات إدارة الذات: (الملاحظة الذاتية، الاختيار الذاتي للمعايير، وتوجيه الذات) كمتغيرات تابعة.

### ❖ مناقشة النتائج

تعكس النتائج السابقة دقة النموذج المفترض في التعرف على مسار العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة بعضها البعض.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: ( Cho, 2012; Boyatzis, et al., Kenneth, 2013; 2012; Radnitzer, 2012) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعادة المختلفة، والتعلم الموجه ذاتيا.

كما تتفق تلك النتيجة ودراسة كلاً من: (Peer ,2012; Kim, 2013) والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الموجه ذاتياً ومهارات إدارة الذات، كما تتفق دراسة (Levchuk, 2012) والتي توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المفحوصين مرتفعي القدرة على التعلم الموجه ذاتياً ومنخفضي القدرة في مهارات إدارة الذات لصالح مرتفعي القدرة على التعلم الموجه ذاتياً، ودراسة استيورت (Stewart,2013) إلى أن التعلم الموجه ذاتياً يؤثر بمسارات موجبة دالة إحصائياً مباشرة في مهارات إدارة

الذات. كذلك تتفق تلك النتائج ودراسة كل من: ( Burrus, Betancourt,Holtzman and Minsky, 2012; Ugoji, 2012) والتي توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في مهارات إدارة الذات لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، ودراسة كل من: (Batlis, 2012) والتي توصلت إلى أن مهارات إدارة الذات تؤثر بمسارات مباشرة ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني، في حين توصلت دراسة (Lustman, et al., 2012) إلى أنه لا توجد مسار مباشرة ذات دلالة إحصائية ما بين الذكاء الوجداني المدرك ومهارات إدارة الذات، ودراسة Adeoye & (Nigeria, 2012) والتي توصلت إلى أن هناك علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من: مهارات إدارة الذات والذكاء الوجداني.

**توصيات الدراسة:**

1) يجب الإهتمام بعقد المزيد من الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية الهادفة إلى اكساب الطلبة والطالبات والمعلمين والمعلمات كل على حدة على مهارات إدارة ذواتهم وتحسين قدرتهم على استخدام مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

2) الإهتمام بإعداد البرامج الإرشادية والتربوية المناسبة الهادفة إلى تحسين الذكاء الوجداني ومهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعات.

3) ضرورة توفير الدورات التدريبية والتأهيلية لأعضاء هيئة التدريس بداخل الجامعات على استخدام وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

4) يجب إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول الطبيعية النفسية والاجتماعية لطلبة الجامعة من خلال التعرف على البروفيلات النفسية في إطار مجموعة من السمات الشخصية والقدرات العقلية والمعرفية لطلبة الجامعة، في ظل ندرة الدراسات والبحوث العربية.

5) تشجيع المؤسسات التعليمية المختلفة سواء المدارس أو الجامعات على تحفيز الطلبة وتشجيعهم على أن يكونوا أفراد صالحين أسوياء في المجتمع، من خلال جعل التعلم قائماً على الاتقان بدل من البحث عن الدرجة.

❖ مقترحات الدراسة:

**من خلال ماتم تقديمه من إطار نظري ودراسات سابقة، وماتم التوصل إليه من نتائج يوصى بإجراء الدراسات والبحوث التالية:**

1) إعداد بحث يهدف إلى إعداد برنامج قائم على الذكاء الوجداني في مهارات إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الجامعية.

2) إعداد بحث يهدف إلى إعداد برنامج قائم على مهارات التعلم الموجه ذاتياً في مهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعة.

3) إعادة البحث الحالي على عينة من ذوي صعوبات التعلم ومقارنة النتائج بالبحث الحالي.

4) إجراء دراسات عبر ثقافية للتعرف على مهارات إدارة الذات ومهارات التعلم الموجه ذاتياً ومقارنة النتائج بالدراسة الحالية.

## ❖ مراجع البحث:

**أولاً: المراجع العربية**


1. إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). **إدارة الذات في مجتمع المعرفة**. عمان: دار الشروق.
2. أحمد، عبدالمنعم. (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: الانجلو المصرية.
3. بار- أون. (1997). **قائمة الذكاء الوجداني**. ترجمة: صفاء الأعسر. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
4. حسن، عزت عبدالحميد. (2008). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل**. بنها: دار المصطفي للطباعة والترجمة.
5. ربيع، مسعد و الشيزاوي، عبدالغفار. (2000). **مقياس مهارات إدارة الذات**. القاهرة: مكتبة المصطفى.
6. العبدلي، عادل. (2008). **إدارة الذات في حياتك الشخصية**. الرياض: الدار الحديثة للنشر.
7. المهيري، عبدالله محمد. (2009). إدارة الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. **مجلة دراسات تربوية وإجتماعية بكلية التربية- جامعة حلوان، 12**(3)، 193-234.


**ثانيا: المراجع الأجنبية:**


8- Adeoye, H & Nigeria, I. (2012). Emotional intelligence and human relationship Management as predictors of organizational Commitment. *Ife PsychologIA, 19*(2), 212- 228.

9- Bar –on. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress, an application of emotional quotient inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences, 28*, 1107-1118.

10- Bar-one. (1997). Training tomorrow's leaders: enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business, 75*(6), 331-337.

11- Batlis, C. (2011). Job involvement and self management as moderators of role perception: individual-outcome relationships. *Journal of Psychological Reports, 13*(2), 26-40.

12- Boyatzis, E., Stubbs, C. & Taylor, N. (2012). Self-Directed Learning learning and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy Journal of Management Learning and Education, 1*(2), 150-162.

13- Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S. & Minsky, J. (2012). Emotional Intelligence Relates to Well-Being: Evidence from the Situational Judgment Test of Emotional Management. *Journal of Applied Psychology, 4*(2), 151–166.

14- Cho, D., (2012). The connection between self-directed learning and emotional intelligence. *Journal of Human Resource Development Quarterly, 13*(2), 467-470.

15- Gebhardt, F. & Brosschot, S. (2002). **Critical Thinking, Metacognition and Epistemological Beliefs** (Unpublished Ph.D Thesis). University of Phoenix.

16- Goleman, D. (1995). **Working with emotional intelligence**. New York: Batman Books.

17- Kenneth, M. (2013). **Emotional Intelligence and Self-Directed Learning learning** (Unpublished Ph.D Thesis). Florida Atlantic University at Boca Raton, Florida.

18- Kim , R.(2013). **Self-Directed Learning Management System: Enabling Competency and Self-Efficacy in Online Learning Environments** (Unpublished Ph.D Thesis). university of California.

19- Levchuk, J.(2012). **Pharmacist self-management of self-directed Learning projects** (Unpublished Ph.D Thesis). The University of Arizona.

20- Mayer, D., Caruso, R., & Salovey, P. (2013). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence and self management. *Journal of Intelligence, 27*(2). 267- 298.

21- Mayer, J. & Salovey, p. (1990). Emotional intelligence, Imagination. *Cognition and Personality, 9*, 185-211.

22- McDougall. S. (2008). Validity and Reliability of a Shortened, Revised Version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Journal of Learning Environments Research, 7*, 65−80.

23- Peer R, (2012). **Self-Directed Learning and Self-Management, Symposium**. Paper presented at Conference Proceedings (Honolulu, Hawaii), 27- 40.

24- Radnitzer, K. (2012). **Emotional Intelligence and Self-Directed Learning Readiness among College Students Participating in a Leadership Development Program** (Unpublished Ph.D Thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign.

25- Samar, N. (2012). **The relationship among emotional intelligence, self Management And glycolic control in individuals with type 1 Diabetes** (Unpublished Ph.D Thesis). University o f Massachusetts Worcester.

26- Schmitz, M.A. & Katulak, N., and Bergman, W. (2006). **Self mangement in the class room: skill based training for teacher and student's**. New York: Psychology Press /Taylor & Francis.

27- Steven, Middleton, M. & Midgley, C. (2006). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Unexpected Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.

28- Stewart , J.(2013). Investigating the link between self directed learning readiness and project-based learning outcomes: the case of international Masters students in an engineering management course. *European Journal of Engineering Education, 32*( 4), Pp. 453–465

29- Ugoji. N. (2012). Perceived Emotional Intelligence and self Management among Undergraduate Students. *Ife Psycholog IA, 20*(2), 102- 109.

30- William , A., Eisenberg, N. ; Wentzel, N. ; Michelle, H. & Jerry, D. (2003). The role of emotionality and regulation in self mangment. *School Psychology Review, 27* (4), 506-516.

31− William Glasser, (1965). Self management in: Kenneth, M. (2013). **Emotional Intelligence and Self-Directed Learning learning** (Unpublished Ph.D Thesis). Florida Atlantic University at Boca Raton, Florida.