أثـر كل من جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية والذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا لدى الطلاب

ا.م.د.محمد إبراهيم محمد محمد

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية – جامعة المنيا

الملخص :

هدف البحث إلى دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مستقلين والذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة كمتغيرين وسيطيين والتعلم الموجه ذاتيا كمتغير تابع تم استخدام خمسة مقاييس : مقياس جودة المناخ الجامعى المدرك ، مقياس الكفاءة الأكاديمية ، مقياس الذكاء الوجدانى ، مقياس وضوح نواتج التعلم المستهدفة ، مقياس التعلم الموجه ذاتيا حيث تم التطبيق على عينة تكونت من (935) طالبا وطالبة ، **توصلت نتائج الفرض الأول** إلى وجود علاقات إرتباطية طردية بين متغيرات البحث موضع الدراسة . **وتوصلت نتائج الفرض الثانى** إلى وجود تأثيرات مباشر موجبة لكل من : الكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم ، وجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم، والذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم ، ووضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا . وجود تأثيرات غير المباشر موجبة لكل من : الكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم والتعلم الموجه ذاتيا ، وجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم والتعلم الموجه ذاتيا ، والذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا ، توافر حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار ،.**وتوصلت نتائج الفرض الثالث** إلى أن النوع متغير معدل لكل من تأثيرات :

الكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى ، ووضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا ، ولكنه ليس متغيرا معدلا لتأثيرات كل من : جودة المناخ المدرك على الذكاء الوجدانى ، والذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم ، والكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم ، وجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم ، نموذج الذكور أفضل مطابقة من نموذج الإناث .

الكلمات المفتاحية : جودة المناخ الجامعى ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، وضوح نواتج التعلم المستهدفة ، التعلم الموجه ذاتيا.

The Effect of the Quality of the University Climate, Academic Self-efficacy, Emotional Intelligence, and Clarity of the Intended Learning Outcomes on Students' Self-directed Learning

Mohamad Ibrahim Mohamad, PhD

Associate professor of Educational Psychology

Faculty of Education , Minia University

Abstract

This research aimed at investigating the direct and indirect effects of the perceived quality of university climate, academic self-efficacy (as independent variables), emotional intelligence, clarity of intended learning outcomes (as mediator variables), and self-directed learning (as dependent variable). The perceived quality of the university climate scale, the academic self-efficacy scale, the emotional intelligence scale, the clarity of intended learning outcomes scale, and the self-directed learning scale were applied to a sample of (935) male and female students. The results of the first hypothesis revealed that there were direct correlative relationships between the current research variables. The results of the second hypothesis

indicated that there are direct positive effects of each: academic self-efficacy on the emotional intelligence and clarity of learning outcomes, the quality of the perceived quality of university climate on emotional intelligence and clarity of learning outcomes, emotional intelligence on the clarity of learning outcomes, and clarity of learning outcomes on self-directed learning. Besides, there were positive indirect effects for each: academic self-efficacy on the clarity of learning outcomes and self-directed learning, the perceived quality of university climate on the clarity of learning outcomes and self-directed learning, and the emotional intelligence on self-directed learning, as there was a well-matched path analysis model. In addition, the third hypothesis concluded that gender is moderated variable for the effects of each of academic self-efficacy on emotional intelligence and the clarity of learning outcomes on self-directed learning, but it is not a moderated variable for the effect of each of the perceived quality of university climate on emotional intelligence, the emotional intelligence on the clarity of learning outcomes, academic self-efficacy on the clarity of learning outcomes, and the perceived quality of university climate on the clarity of learning outcomes, whereas the male model achieved more fitness than the female model.

Keywords: quality of the university climate, academic self-efficacy, emotional intelligence, clarity of the intended learning outcomes, self-directed learning

مقدمة :

الجامعات المصرية لها دورا مهما وكبيرا في تنمية وتطوير المجتمع المصرى ، حيث إن للجامعات دور الريادة فى التطوير الاقتصادى والعلمى والبحثى وكافة المجالات ، الجامعات خرجت للمجتمع القيادات والعلماء والسياسيين ، من منطلق دورها فى بناء الشباب علميا وأكاديميا ودينيا لتخريج قادة ، وأكاديميين، وعلماء قادرين على البناء والتطوير ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الإعداد الجيد القائم على إنتاج أفراد يتسمون بالكفاءة الأكاديمية ، والذكاء الوجدانى للتفاعل مع الذات والمجتمع ، وذلك فى ظل تبنى معايير **وضوح النواتج التعليمية** clarity of the intended learning outcomes التى تتطلب توافر مناخ جامعى معرفى متطور وتربوى شامل ينهض بالطالب ويدفعه نحو التعلم الذاتى والتعلم الموجه ذاتيا .

إن **التعلم الموجه ذاتيا** Self-Directed Learning ذلك الشكل من التعلم الذى يمتلك فيه المتعلم المسؤولية الأساسية عن تعلمه ، المتعلم هو المسئول عن التخطيط والتطبيق لعملية تعلمه ثم تقييم جهوده المبذولة (Hemistra,1994) ، حيث يشير (Costa and Kallick ,2003) أن التعلم الموجه ذاتيا يمثل الرغبة الذاتية للمتعلم بالاندماج فى الأنشطة التعليمية ، والوعى بنواتج التعلم ، والإدراك الحقيقى للمعلومات الضرورية للتعلم .

ويرى الباحث فى ضوء التعريفات السابقة للتعلم الموجه ذاتيا إنه يتطلب وجود رغبة ذاتية لدى المتعلم تدفعه نحو التعلم الذاتى ، والمشاركة فى الإنشطة التعليمية ، ولن يتأتى ذلك إلا فى ظل مناخ تعليمى توفره الجامعة لطلابها ، ذلك المناخ التعليمى يسهم فى إتاحة المجال للمشاركات الفعالة فى الأنشطة وتنمية الشخصية السوية للطلاب وتنمية مهاراته فى التعلم الموجه ذاتيا من خلال تقوية الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتحسين المعتقدات الذاتية لديهم حول قدراتهم وإمكاناتهم على التعلم وتحقيق الأهداف والوصول إلى انجاز نواتج التعلم المستهدفة .

ذلك المناخ التعلمي يشمل كل من ما يحيط بالطالب داخل الجامعة أى البيئة التعليمية من حوله التى عندما تكون تتسم بمناخ تعليمى محفز ومثير ، تدفع الطالب نحو أن يكون مسئولا عن تعلمه (Haywood, Tzuriel & Vaught,1992) ، ويرى الباحث أن **المناخ الجامعى** the university climate يمثل البيئة المحيطة بالطالب ذات الأهمية الكبرى فى نجاحه الأكاديمى وتنمية الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الطالب فى

المستقبل ، ذلك الطالب الذى يعد الركيزة الأساسية فى العملية التعليمية ، والذى من أجله تم بناء الجامعات .

اتجهت النظرة المعاصرة للتعلم من التركيز على المعلم باعتباره الملقن ، والمالك الوحيد إلى المعرفة إلى التركيز على المتعلم باعتباره المسئول عن تعلمه ، تلك النظرة التى غيرت دور المتعلم من متلقى سلبى للتعلم إلى متعلم نشط ايجابي يشعر بالمسئولية عن تعلمه حيث التركيز يكون موجها نحو المتعلم بدلا من المعلم .(Tessmer , Wedman &,1995)

والتعلم الموجه ذاتيا يركز على المتعلم محققا التوجهات الحديثة فى مجال التعلم ، حيث يتصف المتعلمون الموجهون ذاتيا بوضعهم فى الاعتبار جميع العوامل التى تؤثر فى تعلمهم ، وقدرتهم على الرجوع إلى المصادر المتعددة ، واسترجاع خبراتهم التعليمية ، وتقديم الحجج والبراهين للدفاع عن أرائهم ومناقشتها والاستفادة من التغذية الراجعة .(Azer,2008,Chee,Divaharan,Tan and Mun,2011)

وتشكل الجامعات المصرية منظومة ذات ريادة فى التعلم حيث تسهم بالعديد من الوظائف المتكاملة ، وتسعى إلى زيادة درجة التفاعل التربوى بداخلها الذى يعد مؤشرا لمدى قدرة الجامعات على القيام بأداء وظيفتها على نحو سليم ، حيث تسعى الجامعات لتحقيق التوافق والانسجام والتكامل بين جميع أطراف العملية التعليمية .(رانيا قدرى أحمد مرجان ، 2010)

ويرى الباحث أن منظومة المناخ الجامعى لاقت تطورا ملحوظا فى السنوات الأخيرة ، بعد توجه الجامعات المصرية نحو الرقمنة فى مجال التعلم ، حيث توجهت نحو تحقيق الرقمنة فى التعليم والتعلم الالكترونى والتعلم الهجين ، وبدأت فعليا الرقمنة فى الخدمات الجامعية التى تقوم بها الجامعة فى استخراج المرتبات ، والتعامل المالى ، والخدمات الطلابية ، والكتاب الالكترونى ، والاختبارات الالكترونية ، وبنوك الأسئلة ، وبالتالى ظهرت البيئة والمناخ الالكترونى الخدمى والتعليمى والإدارى الذى ساهم بشكل ملحوظ فى تسهيل التعلم الذاتى ، وتوجه الطلاب نحو الاعتماد على أنفسهم .

يعتقد الباحث أن الجامعات ليست فقط مناخ يهتم بدور التعليم ، بل إن مهامها تتسع لتشمل تحقيق نواتج تعليمية متعددة على المستوى التعليمى ، والشخصى ، والمجتمعى ، والتكنولوجى ، حيث أشار (محمود أبو سمرة ، و محمد الطيطى ، 2008) أن الجامعات ليست مكانا لتعليم واكتساب المهارات الأكاديمية فقط ، وإنما هى مجتمع مصغر يتفاعل فيه

جميع أعضائه ، ويؤثرون ويتأثرون ببعضهم البعض من خلال التفاعل الاجتماعى ، والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس ، وبين الطلاب وبعضهم البعض ، مما يؤثر تأثيرا كبيرا فى كل من الجو الاجتماعى الجامعى ، ونواتج التعليم ، لذا يجب توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتهيئة البيئة المناسبة لهم .

هذه الوسائل والامكانات ، والخدمات والعلاقات تشكل ما يسمى بالمناخ الجامعى ، والمناخ الجامعى الذى يحقق رغبات ، وطموحات ، وآمال الطلاب ، سوف يساعدهم ويمكنهم من التعلم والإبداع ، كما يساعدهم على تحقيق أهدافهم ويؤدى إلى التوافق الشخصى و الاجتماعى .(فارس محمد عوض القحطانى ، 2018)

المناخ الجامعى يهدف إلى زيادة جودة نواتج التعلم وزيادة مهارات الطلاب حيث لم تعد النظرة إلى التعلم قاصرة على أن التعلم عملية اكتساب المعرفة فقط بل تتعدى ذلك فى كيفية تعامل الفرد مع مواقف التعلم الفعلية (Marton &Booth ,1997) ، وتشير نواتج التعلم إلى كل من المعارف والمهارات والقدرات التى حققها الطالب نتيجة مشاركته ومروره بالتجارب والخبرات المتضمنة فى المقررات والبرامج الدراسية ، وتعرف أيضا بأنها مجموعة من العبارات والاجراءات التى تحدد بدقة ما سوف يعرفه المتعلم ، ويكون قادرا على القيام به نتيجة لأنشطة التعلم .(Stephen,2015)

إن المناخ الجامعى الذى يقابل احتياجات الطلاب ويحقق توقعاتهم ، سوف يؤدى إلى تحقيق التوافق الدراسى (عبد الله طه الصافى ، 2001) ، فجودة المناخ الجامعى تتحقق نتيجة لنوعية وطبيعة العلاقات الأكاديمية ، والإدارية ، والتنظيمية ، والاجتماعية السائدة بين أفراد المجتمع الجامعى ، حيث أن المناخ الجامعى ذو الجودة المرتفعة يساعد على تحقيق احتياجات وتطلعات الطلاب المستقبلية ، كما يحقق الرضا ، ويؤدى إلى زيادة الإنجاز .(سالم سليم الغنبوصى ، 2009)

وبالتالى فالتوجه نحو جودة المناخ الجامعى بما يتضمنه من جوانب أكاديمية وتنظيمية واجتماعية وخدمية ، يساهم فى تحسين البيئة الجامعية بما تحتويه من مبانى وخدمات ومرافق وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والمناهج وما يحدث بينها من تفاعلات ، تهدف إلى ايجاد مناخ ملائم ذو جودة عالية ، يساعد على تحقيق نجاح وتميز العملية التعليمية والتربوية . (فارس محمد عوض القحطانى ، 2018)

ومن منطلق أن التعليم الجامعى لا يستهدف فقط الجانب المعرفى ، بل يهتم أيضا بالجوانب الانفعالية ، حيث يشير أحمد محمد شبيب حسن (2016) إلى أهميتها فى تحديد سلوك الأفراد ، وكيف يتفاعلون فى مختلف المجالات ، بحيث يكون لديهم القدرة غلى إدراك المشاعر الشخصية ، ومراعاة مشاعر الآخرين ، وإدارة العواطف لأنفسهم وفى علاقاتهم بالآخرين ، كما أشار (Sowmay & Betsur , 2010) على أنه يمكن للفرد تطوير مهاراته الانفعالية ؛ ليكون أكثر نجاحا فى الحياة ، وذلك من خلال اكتساب مهارات الذكاء الوجدانى، الذى يساعد فى فهم وتوقع أداء الفرد فى العمل والمنزل والمدرسة (Kaur , 2010)

والمجال الوجدانى للتعلم يمكن التعبير عنه من خلال **الذكاء الوجدانى** Emotional Intelligence الذى يعد أفضل منبئ بالنجاح فى الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفى ، حيث إن الأذكياء وجدانيا يتسمون بالتوافق والمثابرة والتفائل والتمتع بالصحة الوجدانية .(Pellitteri , 2002) ، حيث من خصائص الذكاء الوجدانى أن يشعر الشخص بالمسئولية عن تمتعه بالصحة النفسية ، وحسن القيام بالأعمال ، والنجاح فى العمل والتوافق مع النفس والآخرين .(دانيال جولمان ، 2000)

أشار (Goleman , 1998) إلى أن الذكاء الوجدانى أكثر أهمية من الذكاء العقلى ، حيث إن النجاح الدراسى يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية ، ويجب أن يقوم المعلمون والآباء بمساعدة التلاميذ على تنمية الذكاء الوجدانى لديهم بشكل مبكر ، ليساعد الطلاب على امتلاك مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية ؛ لحل المشكلات الراهنة ، والقدرة على الانسجام بينهم ، والفاعلية .(Pfeiffer , 2001)

ويتوقع أن تقوم برامج التعليم بتطوير الكفاءات من أجل تلبية احتياجات العمل والمجتمع ، وذلك من خلال تنقيح المناهج أو إلغاء المناهج التى عفى عليها الزمن وتطوير برامج جديدة لتلبية متطلبات العمل (سعيد عبد الغنى سرور ، 2011)

يرى الباحث أن المناخ الجامعى يجب أن يساعد الطالب على تنمية مهاراته الشخصية متمثلة فى الذكاء الوجدانى ، وتحسين جودة نواتج التعلم ؛ لرفع الكفاءات وتتمحور تلك الكفاءات حول ما يسمى "**الكفاءة الذاتية الأكاديمية** " Academic Self Efficiency .

حيث يعرفها (Drago, Rheinheimer, & Detweiler,2018) بأنها تمثل طريقة للتفكير فى معتقدات الطلاب حول كفاءاتهم. فهى اعتقاد أو ثقة الطالب بأنه يمكنه تحقيق هدف أكاديمى محدد أو تحقيق نتيجة معينة فى مهمة أكاديمية محددة ، وتشير الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تساهم فى التعلم المنظم ذاتيا والتنظيم الذاتى وترتبط بالنجاح فى الواجبات المنزلية والامتحانات .

وترجع الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى الكفاءة الذاتية التى من المفاهيم الأساسية التى اقترحها باندورا 1977 فى إطار نظرية متكاملة للكفاءة الذاتية ، التى تؤكد أن الدوافع الكامنة التى تقف وراء اختلاف أراء الأفراد فى المجالات المختلفة ، وأن إدراك الفرد للكفاءة الذاتية من المحددات الأساسية للسلوك ، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية ، والثقة ، والقدرة على ضبط النفس ، والتحدى والمثابرة فى المواقف الصعبة من أجل الانجاز .(علاء محمود الشعراوى ، 2000)

وتقوم النظرية على أن سلوك المبادرة والمثابرة يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ، ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة التى تلعب دورا مهما فى التكيف النفسي وعلاج المشكلات الوجدانية السلوكية .(نزيه حمدى وداود نسيمة ، 2000) ، حيث إن معتقدات الفرد حول قدرته وأنه يمتلك القوة لإنجاز هدف ما يجعله يحاول تحقيق هذه الأهداف فعلا ، ومن ثم فالكفاءة الذاتية تمثل المعتقدات الافتراضية التى يمتلكها الفرد حول قدرته .(Pfeiffer,2001)

ويعتقد الباحث أن المناخ الجامعى ذو الجودة العالية والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب سوف يساعدان على تنمية الذكاء الوجدانى للطلاب ووضوح نواتج التعلم اللذان سوف يؤديان بدورهما إلى تحسين مهارات التعلم الموجه ذاتيا .

مشكلة البحث :

فى ظل جائحة كورونا حدثت العديد من التغيرات فى التعليم الجامعى ليحاول تخطى تلك الجائحة وآثارها الجانبية ، من تلك الآثار الجانبية ما كان ايجابيا ومنها ما كان سلبيا ، فظهر على الساحة العلمية مفهوم "التعلم الهجين" الذى يعتمد على التعليم عن بعد والتعلم الالكترونى ، وقد لاحظ الباحث افتقار الطلاب والطالبات لمتطلبات ومهارات التعامل مع التعليم الهجين والتعلم عن بعد لأسباب عديدة ، قد ترجع إلى عدم تجهيز المناخ الجامعى للتعامل مع ذلك النمط من الأزمات مسبقا ، افتقار الطلاب لمهارات التعلم الموجه

ذاتيا ، عدم معرفة الطالب بنواتج التعلم المستهدفة . ويرى الباحث أن تمكن الطالب الجامعى من مهارات التعلم الذاتى وتنمية مهارات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا حلا أمثل للتعامل مع أزمة جائحة كورونا ، كما أنه يساعد الطالب على تنمية ذاته علميا وثقافيا وأكاديميا ، ويحتاج الطالب لتحقيق ذلك إلى منظومة جامعية متكاملة تدفعه نحو ذلك وتدعمه تكنولوجيا ومعرفيا وثقافيا ومهاريا ، تلك المنظومة المتكاملة تحت مظلة المناخ الجامعى التربوى والنفسي والإدارى والخدمى .

شعر الباحث فى بداية ظهور جائحة كورونا بوجود مشكلة لدى عناصر المناخ الجامعى التى تتعلق بالجانب الإدارى والخدمى والتعليمى ، جاءت تلك المشكلة نتيجة للتوجه نحو التعلم عن بعد والتعلم الهجين ، حيث ترتب عليها حاجة الطالب أن يعتمد على نفسه فى التعلم ، وجمع المعلومات ، والمتابعة للمحاضرات عبر الانترنت ، والتفاعل مع أساتذة المقررات والأبحاث العلمية عبر الانترنت ، كذلك القيام بالخدمات والاستعلامات عن طريق الانترنت ، كل ذلك تطلب توافر مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى المتعلم ، وهنا يسأل الباحث ما العوامل التى تسهم فى تيسير أو دفع الطالب نحو التعلم الموجه ذاتيا ؟ هل هى عوامل ترجع لشخصية الطالب مثل : ذكائه الوجدانى والكفاءة الأكاديمية ، أم عوامل ترجع للمؤسسة مثل : المناخ الجامعى ،ووضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

المناخ الجامعى فى الميدان التربوى مهما جدا لفعالية وكفاءة الأداء ، حيث يساعد على النمو والتطور وتعزيز الانتاجية إذا كان المناخ ايجابي ، أما إذا كان المناخ سلبي فيؤدى إلى الهدم والتدمير سواء على المستوى الشخصى أو الانجازى (سعيد عايض محمد آل كديم ، 2015) ، لذلك من المهم الاهتمام بالبيئات التعليمية بشكل متكامل وخاصة الجانب الوجدانى من أجل تحقيق نواتج تعلم أفضل من حيث تحسين الأداء الأكاديمي ، وتنمية الشخصية السوية ، حيث أن الجانب الوجدانى أكثر أهمية لاكسابهم المهارات الاجتماعية والانفعالية الضرورية لحياة علمية ناجحة ، حيث أوضحت الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الأكاديمى (Katteker,2010; Zeidner , Matthews, & Roberts,2004 ; Malekari&Mohanty,2011)

ويساهم الذكاء الوجدانى للطالب باعتباره مجموعة المهارات والقدرات التى تساعده على تحقيق التوافق مع البيئة وتحقيق النجاح ، حيث إن الطلاب ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع

تتوافر لديهم المواهب والقدرات للحصول على المعلومات ، وتجعل الحياة لديهم ممتعة تتسم بالنجاح فى جوانب الحياة المختلفة .(Golemam,1998)

كما أن المناخ الجامعى يجب أن يضع فى اعتباره تنمية الجانب الوجدانى نحو ثقة الطالب فى قدراته وإمكاناته ؛ لرفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم ، حيث تشير الكفاءة الذاتية إلى ثقة الأفراد فى قدراتهم على الأداء فى مختلف المجالات ، وترتبط بالرغبة لدى المتعلم والاستعداد لبذل الجهد ومواجهة الصعوبات .

حيث يشير (Bandura,1982) إلى الآثار الايجابية لارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية التى تنعكس بصورة واضحة فى المواقف المختلفة ، حيث يقبل الفرد الأهداف التى تتوافق مع قدراته وإمكاناته ، ويتجنب ما لا يتوافق مع قدراته وإمكاناته ،

وأشارت دراسة (Manzano-Sanchez, Outley, Gonzalez, and Matarrita Cascante,,2018) إلى وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمى ، حيث أن يميل الطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة إلى تحقيق كفاءة أكبر فى انجاز الأهداف مقارنة بمن يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية ، حيث يتمتع ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة بتوافر الدافع لديهم بسبب الاعتقاد الايجابي بقدرتهم على الانجاز وتحقيق الأهداف وهو ما يتفق مع دراسة (Zajacova , Lynch & Espenshade,2005) .

كما أظهرت دراسة (Parker , Hogan , Eastabrook , Oke & Wool,2006) وجود علاقة بين متفاوتى الإنجاز الأكاديمي ومهارات الذكاء الوجدانى ، كما أظهرت وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانجاز الأكاديمي والذكاء الوجدانى ، حيث يرى (Greem et al.,2004) أن الكفاءة الذاتية عاملا رئيسا فى تحسين الأداء الأكاديمى ، ويتفق ذلك مع نتائج (Bandura,2000) أن الذكاء الوجدانى يلعب دورا مهما فى تحسين الأداء الأكاديمى ، وهو ما اشارت إليه دراسة (Chung, Ehrhart, Holcombe Ehrhart, Hattrup, and Solamon,2010) ودراسة (Adeymo,2007) ، كما أشارت دراسة كل من (Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon, & Bower,2009) لوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية .

أما بالنسبة لوضوح نواتج التعلم المستهدفة ، فقد لاحظ الباحث وجود أوجه قصور فى وضوح وتحديد نواتج التعلم ، بالاضافة إلى ضعف مهارات الطلاب فى حل المشكلات

والتفكير الناقد والابداعى ، حيث انحصر الأداء الأكاديمى ونواتج التعلم المقاسة فى قدراتهم على حفظ واستظهار المعلومات (Stone,2000) ، كما تعانى نواتج التعلم من ضعف المعايرة (ايمان صلاح محمد ضحا ، 2020)

أشارت دراسة عماد عطا شحرورى (2013) إلى إمتلاك الطلاب إلى درجة متوسطة لمهارات تطبيق استراتيجات ومهارات التعلم الموجه ذاتيا ، وأوصت بتخصيص برامج تدريبية لتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا ، كما توصلت دراسة (سعيد عبد الغنى سرور ،2011) إلى توافر الإسهام النسبي لكل من أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية فى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا ، ووجود تأثير للبيئة المدركة للفصل على التعلم الموجه ذاتيا .

أشارت دراسة (ثنوا مزيد ومروة حسين ، 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعلم الموجه ذاتيا والذكاء الوجدانى ، كما توصلت دراسة (Kenneth,2013) من خلال سعيها إلى دراسة العلاقات بين التعلم الموجه ذاتيا والذكاء الوجدانى إلى وجود علاقة طردية دالة بين الذكاء الوجدانى والتعلم الموجه ذاتيا ، ووجود فروق فى التعلم الموجه ذاتيا ترجع لمستوى الذكاء الوجدانى .

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Boyatzis , Stubbs & Taylor,2012) من وجود علاقة موجبة بين التعلم الموجه ذاتيا وجميع أبعاد الذكاء الوجدانى فيما عدا بعد القدرة على التكيف ، وتشير العديد من الدراسات أن الذكاء الوجدانى من المداخل المهمة لتنمية كفاءة الذات ، حيث يوجد ارتباط بين أبعاد الذكاء الوجدانى : الوعى بالذات ، وإدارة الانفعالات ، والدافعية الذاتية ، والتعاطف ، والتعامل مع العلاقات الاجتماعية ، والكفاءة الذاتية فى ضوء نظرية باندورا (Chemiss , et al.,2000) ، حيث إن اعتقادات الطلاب فى قدراتهم لها تأثير عميق فى هذه القدرات بمعنى أن من لديه احساس بالكفاءة الذاتية يمكنهم تحقيق النجاح بعد الفشل ومعالجة الأمور والمشاكل أكثر من التسليم للاحساس بالقلق (دانيال جولمان ، 2000) .

وتوصلت دراسة (Cho,2012) إلى وجود علاقة طردية بين أبعاد الذكاء الوجدانى : (الوعى بالذات ، الدافعية الذاتية ، مقاومة الاندفاع ، وإدارة وتفهم الوجدان) وكل من أبعاد التعلم الموجه ذاتيا : (الوعى الاجتماعى ، إدارة العلاقات ، الوعى بالذات الوجدانية ، وإدارة الذات الوجدانية) ، أما دراسة (Wang & He,2002) فقد أظهرت وجود فروق فى كفاءة

الذات ترجع إلى النوع لصالح الذكور ، ووجود علاقة طردية بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات ، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Wang,2002) ، ودراسة (Hartsfield,2003) التى أشارت إلى أن الذكاء الوجدانى منبئ بالكفاءة الذاتية ،

كما خلصت دراسة (Gundlach, Martinko & Douglas, 2003) إلى أهمية الذكاء الوجدانى فى تنمية مهارات الكفاءة الذاتية ، أما دراسة (Okech,2004) فقد أظهرت وجود فروق فى الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ترجع إلى الخبرة والعمر لصالح الأكثر خبرة والأكبر عمرا ، كما وجدت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية فى ضوء النوع ، فالإناث أكثر تعاطفا من الذكور ، بينما الذكور أكثر كفاءة ذاتية من الإناث .

وتوصلت نتائج دراسة أمانى عبد التواب (2004) إلى وجود تأثير ايجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجدانى على نمو كفاءة الذات ، وأوضحت دراسة (Easton,2004) وجود علاقة طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات ، وتوصلت دراسة (Chan,2004) إلى إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية نحو مساعدة الآخرين من الأبعاد المختلفة للذكاء الوجدانى لدى المعلمين .

وأظهرت دراسة (DiFabio et al.,2007) وجود فروق فى كل من الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ترجع إلى النوع والعمر، حيث جاءت الفروق لصالح الذكور فى البعد غير الشخصى ، بينما جاءت لصالح الإناث فى البعد الشخصى ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية للمعلمين .

أما دراسة محمد محمد السيد القللى (2015) فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين أبعاد الذكاء الوجدانى : التعاطف وتنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعى وإدارة الانفعالات والمعرفة الانفعالية والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى و أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلاب : تنظيم الذات والثقة بالذات وتفضيل المهام والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية .

بالاضافة لما تناولته الدراسات السابقة والأدبيات ، فقد اتضح للباحث من خلال الملاحظة للطلاب والطالبات فى بدايات ظهور جائحة كورونا عدم تمكنهم من التعامل مع متطلبات التعلم الهجين ، ولم تقتصر تلك المعاناة على الطالب الجامعى فقط ، بل امتدت لتشمل أعضاء هيئة التدريس أيضا ، حيث تطلب التعلم الهجين اعتماد أعضاء هيئة التدريس على أنفسهم فى إعداد المحاضرات الالكترونية ورفعها صوتيا أو فيديوهات وكتب

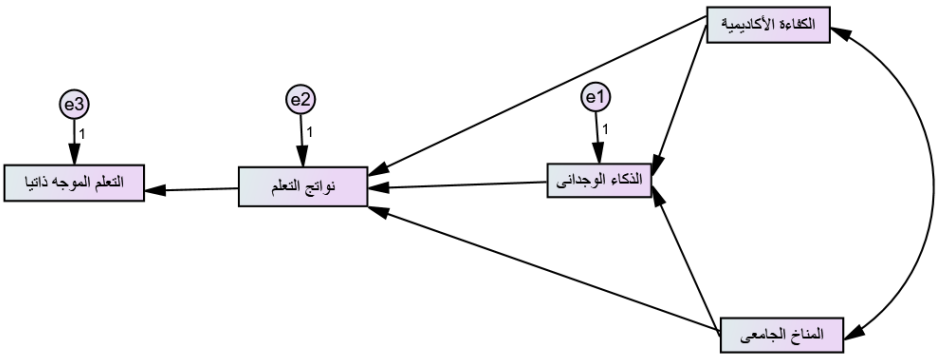
إليكترونية ، مما شكل صدمة فى بدايته لعدم استعداد البعض المسبق لذلك وعدم التدريب الكافى ، كما شملت الأزمة المناخ الجامعى حيث لا تتوافر بنية تكنولوجيه وخبرات إدارية تكفى لتغطية متطلبات التعلم الهجين ، لذا تسارعت الجامعات نحو تصميم وبناء المنصات الالكترونية والتدريب على إعاداد الاختبارات الالكترونية والتصحيح الالكترونى والتدريبات الالكترونية .

يعتقد الباحث أن جائحة كورونا أثرت على المناخ الجامعى بجميع عناصره ، والطالب من حيث الكفاءة الأكاديمية لديه ، ومن حيث قدرته على التأقلم النفسي مع الجائحة ومتطلباتها من ناحية أخرى ، كما أن العديد من الطلاب لم تكن واضحة لديهم نواتج التعلم ، فوجود نشر توصيفات المقررات للطلاب ، وعدم إلمام الطالب بنواتج التعلم المستهدفه ، يفقده القدرة على توجيه ذاته نحو التعلم .

وقد سعت الدولة نحو توفير قواعد بيانات مثل : بنك المعرفة المصرى ، ووفرت العديد من مصادر التعلم ، وكذلك الجامعة سعت تصميم منصات إليكترونية للتعلم الهجين ، لكن هذا المناخ المتضمن العديد من المصادر لن يستفاد منه الطالب الاستفادة المنشودة دون وضوح نواتج التعلم المستهدفه لديه.

لذا تشكلت المشكلة فى المتغيرات التى يمكن أن تحسن وتنمى من التعلم الموجه ذاتيا لدى الطالب الجامعى ، فى ظل عالم يتجه نحو المتعلم مركزا عليه ، والمعلم هو المرشد والموجه للطالب ، حيث طرح الباحث تساؤلا حول ما المتغيرات التى من المتوقع أن تؤثر على التعلم الموجه ذاتيا لطالب الجامعة ؟ ، وجد الباحث من خلال الدراسات السابقة العديد من المتغيرات درست بشكل جزئي مثل : المناخ الجامعى ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، وضوح مخرجات النعلم ، هذه المتغيرات درست بشكل جزئي مع الأداء الأكاديمى ، و مع التعلم الموجه ذاتيا ، ولكنها لم تدرس معا فى حدود علم الباحث ، وما اتيح له من خلال البحث على قواعد البيانات وبنك المعرفة المصرى .

استشعر الباحث أهمية دراسة تلك المتغيرات لتفسير التعلم الموجه ذاتيا لطالب الجامعة ، وذلك لأن التعلم الموجه ذاتيا يعد التوجه الأمثل للتعامل مع جائحة كورونا ، والتوجه المعاصر فى ظل الثورة الرقمية والتوجه نحو رقمنة العملية التعليمية بجميع عناصرها



ويمكن تمثيل المشكلة فى محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

1- ما العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث (جودة المناخ الجامعى المدرك ، الكفاءة الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، نواتج التعلم ، التعلم الموجه ذاتيا)؟

2- ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث : جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية متغيران مستقلان ، الذكاء الوجدانى ونواتج التعلم متغيران وسيطان ، التعلم الموجه ذاتيا متغير تابع ؟

والذى تنبثق منه عدة تساؤلات فرعية كما يلى :

2 . 1. ما التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى ؟

2. 2 . ما التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى ؟

2 . 3. ما التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

2. 4. ما التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا ؟

2 . 5. ما التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

2. 6. ما التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

2. 7. ما التأثير غير المباشر لجودة الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة عبر الذكاء الوجدانى ؟

2. 8 . ما التأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم المستهدفة عبر الذكاء الوجدانى ؟

2. 9 . ما التأثير غير المباشر للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

2. 10. ما التأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

2. 11. ما التأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم بيتا اللامعيارية للتأثيرات المباشرة بين المتغيرات فى نموذج تحليل المسار المقترح ترجع إلى النوع ؟

وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هى :

- هل توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى؟
- هل توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى ؟
- هل توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟
- هل توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟
- هل توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ؟
- هل توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يلى :

- دراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث (المناخ الجامعى المدرك ، الكفاءة الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، وضوح نواتج التعلم المستهدفة ، التعلم الموجه ذاتيا)

- تفسير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث (المناخ الجامعى المدرك ، الكفاءة الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، وضوح نواتج التعلم المستهدفة ، التعلم الموجه ذاتيا)
- الكشف عن دور النوع كمتغير معدل للعلاقات المباشرة بين المتغيرات موضع الدراسة فى نموذج تحليل المسار المقترح .

أهمية البحث :

تبدو أهمية البحث الحالى فى دراسة العوامل المؤثرة على التعلم الموجه ذاتيا لدى الطالب الجامعى حيث شمل البحث تغطية لدراسة جودة المناخ الجامعى بكافة مكوناته ، والكفاءة الأكاديمية للطلاب ، والذكاء الوجدانى ، ومدى وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

حيث يعد التعلم الموجه ذاتيا من أهم التوجهات الحديثة فى التربية والتعليم حيث ينصب الاهتمام على المتعلم ، فالوطن يحتاج من أجل المستقبل طالبا نشيطا قادرا على التعلم الذاتى ، ولديه مبادرة فى التعلم مستغلا لوقت فراغه من أجل تنمية وتطوير ذاته وتعلمه ، ويعتمد ذلك على عوامل ترجع لشخصية المتعلم نفسه مثل الذكاء الوجدانى للمتعلم والكفاءة الأكاديمية لديه ، وعوامل ترجع للمؤسسة مثل : جودة المناخ الجامعى المدرك ومدى وضوح نواتج التعلم للطلاب .

تبدو الأهمية النظرية من خلال تقديم البحث لعدد من المتغيرات المفسرة للتعلم الموجه ذاتيا ومدى إدراك الطلاب للمناخ الجامعى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة لديهم والكفاءة الأكاديمية ، حيث يقدم البحث دراسة للأدبيات والأطر النظرية التى تناولت تلك المتغيرات ويستند إلى نظريات علمية موثوق بها فى التخصص واستعراض للدراسات السابقة ونتائجها مع التعليق والتعقيب حول تلك الدراسات والأدبيات .

كما تتضح الأهمية التطبيقية من خلال تناول الباحث لتلك المتغيرات معا فى بحث مستقل ، فلم يتم تناول تلك المتغيرات معا فى بحث سابق فى حدود علم الباحث ، كما لم يتم دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث موضع الدراسة على التعلم الموجه ذاتيا ، ومن ثم فقد قدم البحث دراسة تطبيقية تتسم بقدر ما من الجدة ، وقام بترجمة وتعريب بعض المقاييس اللازمة لقياس تلك المتغيرات والتحقق من شروطها السيكومترية على البيئة المصرية ، كما استعرض البحث لنتائج ذات أهمية فى مجال التعلم ، وخاصة فى ظل جائحة كورونا .

المصطلحات :

جودة المناخ الجامعى المدرك:

يمثل المناخ الجامعى البيئة التى تحيط بالمتعلم داخل الجامعة ، ويؤثر ويتأثر بها من جميع النواحى المادية والمعنوية والإدارية والعلمية والاجتماعية السائدة داخل الجامعة .(سامية محمد لادن ، 2001) ، أى أنه الجو العام الذى يحيط بالمتعلم وماله من تأثيرات فى شخصياتهم ويتمثل فى المناهج الدراسية وأساليب واستراتيجيات التدريس والإدارة والعلاقات بين المعلمين والمتعلمين من ناحية ، والمتعلمين وبعضهم البعض من ناحية أخرى ، والمرافق والخدمات والأبنية ، وكافة النشاطات الأدبية والعلمية والترفيهية والفنية والرياضية التى توفرها الجامعة .(عبد الجليل الزوبعى ، ومهدى السامرائى ، 1993) ، ويمكن وصفه بأنه كافة الظروف والعوامل الاجتماعية والبيئية التى تحيط بعملية التعلم وما تتضمنه من علاقات اجتماعية وبيئية وإدارية التى تؤثر على المناخ السائد داخل الجامعة .(رانيا قدرى أحمد مرجان ، 2010)

الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يقصد بها الأحكام أو التوقعات التى يكونها المتعلم عن أدائه والتى تنعكس على اختيار الأنشطة أثناء عملية التعلم وتؤثر على الجهد المبذول ومواجهة الصعوبات ، حيث تشير حنان محمد ربيع (2018) أنها اعتقاد المتعلم وحكمه على قدرته على أداء المهام التعليمية بنجاح ، ويشير أحمد يحي الزق (2009) أنها معتقدات المتعلم حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج ايجابية أثناء الدراسة الجامعية .أى أنها كما يشير راشد مرزوق راشد ، و عصام على الطيب (2010) تمثل المشاعر لدى الفرد حول قدرته لكى يكون ناجحا أكاديميا ، فهى تمثل (فى : حوراء كرماش ، 2016) المعتقدات التى يمتلكها الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وانجاز أهدافه "

الذكاء الوجدانى :

ويقصد به قدرة المتعلم على الوعى والفهم انفعالاته وتأثيرها عليه ، وقدرته على تنظيم وتوجيه انفعالاته وانفعالات الآخرين (Mayer & Salovey,1997)

وضوح نواتج التعلم المستهدفة :

تشير إلى مجموعة المعارف والمهارات التى تضعها الجامعة للبرنامج التعليمي والمقررات الدراسية حيث تصف الأداء المتوقع من الطالب نتيجة لمروره بخبرة تعليمية

وتتضمن معلومات قائمة على المعرفة والفهم ، و مهارات ذهنية و مهارات مهنية ومهارات عامة انتقالية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى ، 2009)

التعلم الموجه ذاتيا :

يقصد به العملية التى من خلالها يضع الطالب الأهداف ، ويراقب التعلم ، ويتحكم فيه (Bembenutty,2006) أى أنها تمثل نشاطات الطالب العقلية الهادفة والتى تتضمن مجموعة من الأنشطة السلوكية مثل : تحديد المعلومات والمعارف والقدرة على البحث عنها فى نطاق تحمل الطالب مسئولية التعلم واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك .(العتيبى ، 2015) كما يقصد به أيضا قدرة المتعلم على التخطيط ووضع الأهداف التعليمية ، والاحتفاظ بالسجلات ، ومراقبة تعلمه ، والاستذكار وطلب المساعدة من الآخرين .(عبد الناصر الجراح ، 2010)

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

المحور الأول : جودة المناخ الجامعى المدرك

التعريف :

المناخ الجامعى هو مجموعة العوامل والخصائص والقواعد والأساليب التى توجه وتحكم سلوك الأفراد داخل الجامعات .(محمد محمود الذنيبات ، 1999) ، كما يعرفه على هلال (1993) بأنه " مجموعة القواعد والسياسات والإجراءات والنظم واللوائح التى تحدد كيفية سير العمل فى الجامعة ." ويرى الباحث أن التعريف الأول تناول المناخ الجامعى على أنه يهدف إلى التوجيه لسلوك الأفراد داخل الجامعة والتحكم فيه بصفة عامة ، بينما التعريف الثانى يركز على كيفية سير العمل فى الجامعة ، ويعتقد الباحث أن المناخ الجامعى أشمل وأعم من التعريفين المذكورين .

كما عرفه محمد أحمد الجوفى (2000) بأنه الانطباع العام الناتج من العلاقات والتفاعلات بين عناصر المناخ الجامعى فى الجامعة والذى يمكن إدراكه من خلال الرضا العام للأفراد العاملين داخل الجامعة حيال تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية ". كما عرفه عبد الجليل الزوبعى ، ومهدى السامرائى (1993) بأنه الجو الجامعى العام المحيط بالطلاب وماله من تأثيرات فى شخصياتهم ويتمثل فى المناهج وأساليب التدريس والإدارة والعلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة وأنفسهم والمرافق والخدمات والأبنية

ومجموعات النشاطات العلمية والأدبية والفنية والرياضية والترفيهية التى يوفرها الجو الجامعى العام ".

يعتقد الباحث أن تعريف محمد أحمد الجوفى (2000) وتعريف عبد الجليل الزوبعى ، ومهدى السامرائى (1993) أشمل من التعريفين السابقين حيث ركز التعريف الأول على أن المناخ يمثل الانطباع العام الناتج من العلاقات بين عناصر المناخ الجامعى والتفاعلات بين تلك العناصر لذا شمل ذلك التعريف تغطية لجميع العناصر والعلاقات والتفاعلات بينهما ، ذلك الانطباع يتمثل فى الرضا العام عن تحقيق الأهداف المرجوه بكفاءة وفاعلية أما التعريف الثانى فقد تناول المناخ الجامعى على أنه المحيط العام بالطلاب وهنا اهتم ذلك التعريف بالطالب الجامعى وعلاقة التأثير والتأثر الناتجة عن التفاعلات بين الطالب وعناصر المناخ الجامعى وجاء التعريف بسرد لعناصر المناخ الجامعى التى تؤثر فى شخصية الطالب الجامعى ومن ثم يرى الباحث أن التعريف الثانى أكثر شمولية .

من خلال التعريفات الأربعة يرى الباحث أن المناخ الجامعى هو كل ما يحيط بالطالب الجامعى من عناصر البيئة الجامعية من جوانب إدارية وخدمية وتعليمية وإبداعية تؤثر فى الطالب وتتأثر فيه ، وجودة المناخ الجامعى تتمثل فى الدقة والسرعة فى إتاحة المناخ الجامعى للخدمات الطلابية والجوانب الإدارية والإتاحة والتمكين للطالب الجامعى لإنجاز المهارات الإبداعية وتدفعه نحو الابتكار وتنمية الشخصية .أما المناخ الجامعى المدرك فيتعلق بمدى إدراك الطالب الجامعى بالمناخ الجامعى فى ظل التطور المعرفى والتكنولوجى ، ومدى معرفته بالخدمات التى تقدم له من قبل التفاعل مع عناصر ذلك المناخ الجامعى والرضا عن تلك الخدمات التعليمية والإدارية والخدمية والإبداعية .

مكونات المناخ الجامعى وأهميته :

أشار محمود أبو سمرة ، و محمد الطيطى (2008) إلى أربعة مكونات للمناخ الجامعى هى : **البعد الأكاديمى** الذى يشمل أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم ومدى تأهليهم العلمى وأساليب التدريس المستخدمة ، وجودة المعامل المتخصصة ، ومصادر المعرفة وقواعد البيانات فى الجامعة ، **البعد الإدارى** الذى يشمل أنظمة الجامعة المختلفة من شئون الطلاب وشئون الدراسات العليا والجهاز الإدارى وما يتبعه من نظم القبول والتسجيل والجداول والمقررات الدراسية ووضوح الأنظمة والقواعد والإجراءات والتسهيلات ، **البعد الاجتماعى** الذى يشمل العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بين منسوبى الجامعة ، واهتمام إدارة الجامعة

وأعضاء هيئة التدريس بمشاعر الطلاب واتجاهاتهم وإقامة الأنشطة الطلابية بمختلف المجالات ، ومراعاة ذوى الاحتياجات الخاصة وتقديم الدعم والمساندة لهم ، **البعد الخدمى** الذى يتضمن توفير الجامعة للقاعات التدريسية المناسبة ، والمرافق الصحية ، والاهتمام بالنظافة فى جميع مرافق الجامعة ، وتوفير أماكن للطلاب خاصة بالاستراحة وممارسة الأنشطة الطلابية .(فارس محمد عوض القحطانى ، 2018)

أشار صابر إسماعيل الكندرى ، و أحمد السيد أحمد (2010) أن المناخ الأكاديمى الجيد يساهم فى إحداث تطور فكرى للطلاب ، وينمى قدراتهم البحثية والمعرفية ، وهو ما تسعى إدارة الجامعة ومسؤوليها للوصول إليه .

ويعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأساس فى الجانب الأكاديمي حيث إذا كانوا يتمتعون بالقدرة والتميز فى الأداء فإن الجودة التعليمية تزداد ، بينما إذا كان أداؤهم منخفضا فإن جودة التعليم تنخفض أيضا ، علاوة على أن تحقيق الجودة فى الجامعة واستمراريتها تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس .(فارس محمد عوض القحطانى ، 2018)

حيث أشار محمد حسنين العجمى (2003) إلى أن الجامعة تضعف إذا اعتمدت على أعضاء هيئة تدريس ضعفاء ، لإنها لن تنتج إلا طلابا ضعفاء أيضا ، فالأستاذ القوى المجدد والمطور يؤدى إلى جامعة رائدة .

كما تعد المكتبة من مكونات الجانب الأكاديمى ذات الأهمية الكبيرة فى العملية التعليمية لما تقدمه من مساهمة فى تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية فى الجامعات ، وتوفير بيئة تعليمية متكاملة يستطيع الطالب من خلالها القيام بالتعلم الذاتى الايجابي ، والذى يمثل القاعدة الرئيسة للتنمية البشرية .(حسين كامل بهاء الدين ، 1997 ، 120)

فالمكتبة بالكلية والجامعة تعد الشريان الرئيس الحيوى للجامعة ، وذلك نظرا لدورها الحيوى الفعال فى عملية التحصيل الأكاديمى والبحث العلمى .(فراس عدنان عباس ، 2006)

كما أن المناخ الإدارى له دور كبير فى نجاح المؤسسة حيث يشير عمر سيد خليل (2007) إلى أن مما يساهم فى تحسين العمل الإدارى فى الجامعات ضبط وتطوير النظام الإدارى فى الجامعة ، ورفع مستوى الأداء للعاملين بها من خلال إلحاقهم بالدورات والورش والترابط والتكامل بينهم ، والعمل بروح الفريق الواحد ، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة ، والاهتمام بشكاوى الطلاب ووضع حلولا لها .

ويعتمد نجاح العمل الإدارى فى الجامعة بدرجة كبيرة على القيادة لإنها المسئولة فى الدرجة الأولى عن توفير سبل الإدارة الحديثة وتوفير رؤية واضحة للمؤسسة ، وتحديد الأهداف التى تسعى للوصول إليها ، وتوضيح الخطط لمنسوبيها ، والايمان بقدراتهم فى تنفيذها .(الجوهرة إبراهيم بوبشيت ، 2013)

ومما يساهم فى نجاح المؤسسة بجانب المناخ الإدارى الاهتمام بالمناخ الاجتماعى الايجابي ، حيث يشير على نواوى فلمبان (2001) إلى أن المناخ الاجتماعى الايجابي يؤثر فى انتاجية الفرد ، ويؤدى إلى رفع مستوى كفاءة التعلم ، ويساهم فى تحقيق أهداف الجامعة ونجاحها ، كما أشار محمود عز الدين عبد الهادى (2005) أن الأنشطة الطلابية لها دور كبير فى تحقيق الأهداف التعليمية والارتقاء بمستوى الجودة ، لذا لاقت اهتماما كبيرا وتركيزا عليها فى معايير تحقيق الجودة فى التعليم العالى .

يتضح من ذلك العرض أن المناخ الجامعى يشمل جميع العناصر فى البيئة الجامعية التى تساعد الطالب الجامعى على التقدم العلمى والنمو الشخصى والابداعى وتيسر له العملية التعليمية والابداعية والخدمية .

العوامل التى تساهم فى جعل المناخ الجامعى إيجابى :

أشارت سامية محمد لادن (2001) إلى عدد من العوامل التى تساهم فى جعل المناخ الجامعى ايجابى تتمثل فى : الاحترام حيث يشعر الطالب باحترام ارائه واستفساراته ، الثقة من خلال الصدق فى التعامل بين أفراد المؤسسة ، التجديد حيث تسعى الجامعة نحو تجديد الخدمات لاشباع حاجات الطلاب ، الاهتمام حيث تقدم الجامعة الدعم للطلاب لمساندتهم ومساعدتهم فى حل المشكلات ، استمرارية النمو التعليمى والاجتماعى حيث تعمل الجامعة على زيادة الجانب المعرفى فى العلاقات الاجتماعية .

كما حدد مصلح أحمد الصالح (1996، 79) إلى ثلاثة عوامل تساعد فى تحسين المناخ الجامعى تتمثل فى إشباع حاجات الطلاب ، إقامة العلاقات الاجتماعية التى تسودها الألفة والتعاون ، الثقة المتبادلة وتحمل المسؤولية حيث يتم تكليف الطلاب بمهام الندوات واللقاءات وتنظيم الأنشطة الطلابية بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس .

تعقيب الباحث :

ويرى الباحث أن العوامل التى تؤثر فى المناخ الجامعى مدى وضوح عناصر المناخ الجامعى للطالب ، والتكامل بين عناصر المناخ الجامعى المتعددة ، وقدرة الأفراد داخل المناخ الجامعى على إنجاز الأهداف بالفاعلية والكفاءة العالية ، توافر التكنولوجيا فى المناخ الجامعى مثل : المكتبة الرقمية ، والبيئة الالكترونية من منصات تعليمية وشبكات إنترنت تتيح للطالب سرعة التواصل وإنجاز الخدمات .

قياس المناخ الجامعى :

اهتمت العديد من الدراسات بتوفير وإعداد مقاييس للمناخ الجامعى منها : دراسة اعتدال عباس حسانين (2004) حيث قامت بإعداد مقياس المناخ الجامعى الذى يتكون من (70) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد : البعد التعليمي ، البعد الاجتماعى ، البعد التنظيمى ، تم تطبيقه على عدد (180) طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية ، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بالصدق الظاهرى والتلازمى ، وبلغ معامل الثبات بمعامل ألفا لكرونباخ (0.76) ، وإعادة التطبيق (0.77) .

كما توجهت دراسة محمود أبو سمرة ، و محمد الطيطى (2008) إلى إعداد مقياس المناخ الجامعى الذى يتكون من (34) مفردة موزعة على أربعة أبعاد : البعد الأكاديمى ، البعد الإدارى ، البعد الاجتماعى ، البعد الخدماتى ، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (642) طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية ، وتوصلت النتائج إلى توافر الصدق الظاهرى والاتساق الداخلى للمقياس ، وبلغت قيمة الثبات بمعادلة ألفا لكرونباخ (0.88) ، والتجزئة النصفية (0.79) .

كما توجهت دراسة جاسر الرفاعى (2007) إلى إعداد مقياس المناخ التنظيمى الذى يتكون من (52) مفردة موزعة على خمسة أبعاد : السياسات والإجراءات ، اتخاذ القرارات ، الاتصال ، حوافز العمل ، النمو المهنى ، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (352) من أعضاء هيئة التدريس ، وتمتع المقياس بالصدق الظاهرى ، وبلغت قيمة الثبات بمعامل ألفا لكرونباخ (0.93) .

وقامت دراسة رانيا قدرى أحمد مرجان (2010) بإعداد مقياس المناخ الجامعى الذى يتكون من (21) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هى : بعد الاتصال ، بعد اتخاذ القرار ، بعد العقد النفسي ، بعد الالتزام الوظيفى ، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (80) عضوا

من أعضاء هيئة التدريس تم التحقق من الصدق الظاهرى ، وصدق المقارنة الطرفية ، وبلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.88) .

كما هدفت دراسة فارس محمد عوض القحطانى (2018) إلى إعداد مقياس جودة المناخ الجامعى حيث تم إعداد مقياس يتكون من (39) مفردة موزعة على : البعد الأكاديمى (11) مفردة ، البعد الإدارى (10) مفردات ، البعد الاجتماعى (9) مفردات ، البعد الخدمى (9) مفردات . تم التطبيق على عينة مكونة من (600) طالبا وطالبة بجامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، تم التحقق من الصدق من خلال صدق المحتوى ، والاتساق الداخلى ، وتم التحقق من الثبات بمعادلة ألفا لكرنباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة حيث تراوحت قيم الثبات من (0.779 إلى 0.844) .

تعقيب الباحث :

من خلال الاطلاع على الدراسات المتاحة للباحث والتى قامت بإعداد مقاييس للمناخ الجامعى يلاحظ الباحث تعدد أبعاد ومحاور تلك المقاييس حيث إن دراسة محمود أبو سمرة ، و محمد الطيطى (2008) و دراسة فارس محمد عوض القحطانى (2018) تناولتا أربعة أبعاد للمناخ الجامعى هم : البعد الأكاديمى ، البعد الإدارى ، البعد الاجتماعى ، البعد الخدماتى ، أما دراسة جاسر الرفاعى (2007) تناولت خمسة أبعاد : السياسات والإجراءات ، اتخاذ القرارات ، الاتصال ، حوافز العمل ، النمو المهنى ، بينما دراسة رانيا قدرى أحمد مرجان (2010) تناولت أربعة أبعاد هى : بعد الاتصال ، بعد اتخاذ القرار ، بعد العقد النفسي ، بعد الالتزام الوظيفى . حيث ركزت تلك الدراسات على المناخ الجامعى فى حد ذاته وليس على مدى إدراك الطالب الجامعى لجودة المناخ الجامعى ، تناولت تلك الدراسات عينات من طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بينما البحث الحالى يقتصر على الطالب الجامعى .

المحور الثانى : الكفاءة الذاتية الأكاديمية :

تعد الكفاءة الذاتية من المكونات الرئيسة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التى وصفها باندورا ، حيث يرى أن عملية التعلم تتفاعل مع العوامل المعرفية مثل : التوقعات ، والاعتقادات ، والادراكات الذاتية ، والتأثيرات الاجتماعية للنماذج (محمود إبراهيم ، محمد السيد ، 2015)

يعتقد باندورا أن معتقدات الفرد فى كفائته الذاتية تظهر من خلال الادراك المعرفى للقدرات الشخصية ، والخبرات المتعددة ، وتعكس قدرة الفرد على التحكم فى معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التى يقوم بها ، والثقة بالنفس فى مواجهة ضغوط الحياة ، وأن الكفاءة الذاتية عبارة عن ثقة الفرد بنفسه وقدرته على انجاز مهمة محددة بنجاح ، حيث يتكون لدى الفرد تصور لقدرته فى أداء المهام التعليمية المعينة بصورة فاعلة ، حيث تؤدى المعتقدات لدى الطلاب دورا مهما فى سلوكياتهم التعليمية ودافعيتهم ونجاحاتهم التعليمية ، حيث تشير الكفاءة الأكاديمية المدركة إلى تصور الطلبة عن قدراتهم لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة وتحقيق النجاح ، وللكفاءة الأكاديمية المدركة دورا مهما وتأثيرا كبيرا على جهود الطلاب وقوة الذاكرة والتذكرة والأداء والانجاز التعليمى .(فى : حمد حمود الغافرى ، أمل سليم ، و ليلى خميس ، ولمياء يوسف ، 2020)

ومن ثم يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تمثل معتقدات الطالب حول قدرته وثقته فى نفسه فى الجانب الأكاديمى ، حيث اعتقاده بفاعليته فى الأداء الأكاديمى للمهام التعليمية والتحصيل الأكاديمى وثقته فى قدراته على التذكر والاستيعاب والتعلم والانجاز .

جوانب تأثير الكفاءة الذاتية فى السلوك والمعرفة :

تؤثر الكفاءة الذاتية طبقا للنظرية المعرفية الاجتماعية على جوانب عديدة لدى الطلاب مثل : **اختيار الأنشطة** حيث يميل الأفراد إلى اختيار الأنشطة التى يعتقدون فى قدراتهم على النجاح فيها ، كما **تؤثر على الأهداف** حيث يميل الأفراد ذوى الكفاءة العالية إلى وضع أهداف عالية لأنفسهم على مستوى الدراسة والطموح حيث تعزز الكفاءة الذاتية عندما يرى الفرد تقدمه نحو تحقيق وانجاز الهدف ، كما **تؤثر على الجهد والمثابرة** حيث يكون الأفراد الأكثر كفاءة أكثر قدرة على بذل الجهد والمثابرة عند أداء مهمة ما ، فالطلاب الأكثر كفاءة تكون لديهم قدرات ابداعية عالية للتغلب على العقبات التى تواجههم ، كما تسهم الكفاءة الذاتية **فى التعلم والانجاز** حيث يميل الطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة نحو المثابرة وبذل الجهد فى التعلم وتحقيق الانجاز مقارنة بالطلاب ذوى الكفاءة المنخفضة ، ومن ثم يرى باندورا أن الطلاب الذين يتم تعليمهم مهارات التعلم الذاتى ينمو لديهم الكفاءة الأكاديمية المدركة .(جاين أورمراد ، 2016)

يتضح أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر على قرارات الطالب الجامعى وقدرته وطاقته فهى تؤثر على تحديد الطالب لأهدافه (نواتج التعلم) ، واختيار الأنشطة المناسبة لتلك

الأهداف ، والعمليات التى يتخذها الطالب لتحقيق التعلم والانجاز ، وتمنح الطالب الجهد والمثابرة لاتمام وتحقيق أهدافه ، وتؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا من خلال تأثيرها على مهارات التعلم الذاتى .

العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية :

أشار باندورا إلى أربعة عوامل تتأثر بها الكفاءة الذاتية هى :

1- **النجاحات والاخفاقات السابقة :** حيث تؤثر تجارب الطلاب السابقة من نجاح وفشل فى كفاءتهم الأكاديمية ، حيث تزيد خبرات النجاح من الاعتقادات المتعلقة بالفعالية ، وتوجد عدة عوامل تؤثر على مساهمة الخبرات فى الكفاءة الأكاديمية مثل : تصور الطالب لقدراته ، والصعوبة المدركة للمهمة ، والجهد المطلوب للنجاح ، وتفسير الطلاب للتجربة (Bandura,1997; Satici, and Can, 2016)

2- **الحالة الوجدانية والفسيولوجية :** حيث تؤثر الحالة الوجدانية للطالب مثل : المزاج العام والقلق والتوتر على الكفاءة الأكاديمية لديهم ، ومستوى الاستثارة أيضا يؤثر على الكفاءة الأكاديمية .(رفعة الزغبى ، و حيدر ظاظا ، 2016)

3- **نجاحات واخفاقات الآخرين :** حيث يكتسب الناس قدراتهم على النجاح من خلال مراقبتهم لسلوكيات الآخرين أى تتأثر الكفاءة الأكاديمية من خلال المقارنة الاجتماعية حيث يتوقع الطالب الكفاءة عندما يشاهد أمثاله يحققون النجاحات (أنيتا ولفولك ، 2010)

4- **الاقناع اللفظى أو الحث الاجتماعى :** حيث أن التغذية الراجعة والحديث النشط يؤثران على معتقدات الكفاءة الأكاديمية للطلاب ، والحث الاجتماعى يدفع الطالب نحو بذل المزيد من الجهد . (أنيتا ولفولك ، 2010)

يرى الباحث أن العوامل الأربعة التى تؤثر فى الكفاءة الذاتية جميعها ترتبط بالذكاء الوجدانى حيث أن الحالة الوجدانية وما تشكل لدى الطالب من معتقدات عن نفسه من النجاحات السابقة والاخفاقات والمشاعر التى شكلها الطالب عن الآخرين ، والقدرة على الاقناع والحث الاجتماعى كلها مهارات تتعلق بالجانب الوجدانى ، ومن ثم يعتقد الباحث أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عندما تكون مرتفعة تؤثر على الحالة الوجدانية للطالب وقدرته على التفاعل مع نفسه والآخرين .

المحور الثالث : الذكاء الوجدانى

توسع جاردنر Gardener فى النظر إلى الذكاء حيث افترض أن له أبعاد أخرى مختلفة عن النواحى المعرفية حيث اعتبر الذكاء الوجدانى نوعا من أنواع الذكاءات المتعددة ، كما أصدر دانيال جولمان (1995) كتابة " الذكاء الوجدانى " الذى لاقى انتشارا واسعا فى الأوساط العلمية حيث ركز على الوسائل التى تؤثر بها المهارات الوجدانية للفرد على نجاح الفرد فى الحياة .(Crosby , 2017; Branagan,2017)

تعددت تعريفات الذكاء الوجدانى بتعدد النظريات والنماذج التى حاولت تفسيره حيث عرفه (Mayer & Salovey ,1997,5) بأنه قدرة الشخص على إدراك انفعالاته والتعبير عنها والوصول إليها ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالى والعقلى للشخص .كما عرفه (Bar-on ,2006) بأنه تنظيم يتضمن مكونات مهارية وكفاءات شخصية ووجدانية واجتماعية تؤثر فى قدرة الشخص على التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط . وعرفه (George ,2000) بأنه القدرة على إدراك الفرد للمشاعر من خلال التفكير والفهم للمعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر حتى يستطيع التأثير فى الآخرين ، وقد عرفه (Cherniss & Goleman ,2001) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها ، وفهم الانفعالات ودورها فى التفكير ، وتنظيم وإدارة انفعالات الذات وانفعالات الآخرين والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة وفقا لذلك .

ويرى الباحث أن التعريف الأخير الأشمل والأعم ، ركزت التعريفات على أن الذكاء الوجدانى قدرة لدى الفرد تتثمل فى قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ، وقدرته على إدراك انفعالات الآخرين ، والقدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات الشخصية ، والقدرة على تنظيم وإدارة انفعالات الآخرين ، والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة والضغوط .

النظريات المفسرة للذكاء الوجدانى :

نظرية ماير وسالوفى (Mayer & Salovey Theory)

منذ عام (1990) اهتم ماير وسالوفى بالذكاء الوجدانى حيث قام بإعداد العديد من الأدوات ويرى أن الذكاء الوجدانى يتكون من أربع قدرات هى : القدرة على الوعى بالانفعالات والتعبير عنها بدقة : وتتمثل فى قدرة الفرد على إدراك المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين ، والتعرف عليها وتقيمها والتعبير عنها بدقة ، القدرة على استخدام الانفعالات

لتسهيل عملية التفكير وتتمثل فى قدرة الفرد على استخدام وتوظيف انفعالاته حيث يستطيع وصف الأحداث الانفعالية وتوليد الانفعالات ، والقدرة على فهم الانفعالات وتحليلها وتتمثل فى قدرة الفرد على فهم المعلومات الانفعالية وتقدير معانى الانفعالات والمعرفة الانفعالية وطرق توظيفها وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقات بينها وتفسيرها وفهم الانفعالات المعقدة ، القدرة على إدارة الانفعالات وهى أعلى المستويات وتتمثل فى القدرة على إدراك الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين وتقبل المشاعر السارة وغير السارة ، والاقتراب والابتعاد عن انفعالات محددة . (Al-Tamimi and Al-Khawaledeh,2016)

نظرية جولمان Goleman Theory

يرى أن الذكاء الوجدانى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين وتحفيز نفسه وإدارة الانفعلات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال ويتكون الذكاء الوجدانى من خمس مكونات هى : المكون الأول الوعى بالذات يتمثل فى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره وإدراك تأثيرها على المواقف المختلفة وحل المشكلات من خلال الوعى بالذات وتقييم الذات والثقة بالنفس ، المكون الثانى إدارة المشاعر والتنظيم الذاتى وتتمثل فى قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وتحويلها من السلبية إلى الايجابية من خلال التحكم الذاتى والنزاهة والثقة والاعتماد على النفس والتكيف والابتكار والتجديد ، المكون الثالث الدافعية الذاتية يتمثل فى قدرة الفرد على توجيه انفعالاته لخدمة هدف ما ، والدافعية حتى يصل إلى الابداع الايجابى من خلال دافع الانجاز ، والتفاؤل ، والمبادرة ، والالتزام ، المكون الرابع التعاطف وتفهم انفعالات الآخرين تتمثل فى قدرة الفرد على استشعار انفعالات الآخرين من خلال فهم الآخرين ، تطوير الآخرين ، التوجه نحو خدمة الآخرين ، تنوع الفعالية للآخرين ، استشعار انفعالات الآخرين ، المكون الخامس التعامل مع الآخرين أو العلاقات الاجتماعية حيث قدرة الفرد على التأثير الايجابى فى الآخرين وبناء الثقة وتكوين علاقات ناجحه معهم من خلال الاتصال والتعاون وإدارة الصراعات والأزمات وتدعيم الروابط الاجتماعية والمهارات الجماعية وإحداث التغيير والقيادة والتأثير .(سحر فاروق عبد المجيد علام ، 2001 ، على محمد بيومى ، 2016)

نظرية بار – أون Bar – on Theory

يرى أن الذكاء الوجدانى يتكون من خمسة أبعاد : الذكاء الشخصى فهم الذات الداخلية والقدرة على التعبير عن الانفعالات والأفكار والمعتقدات وذلك من خلال الوعى بالذات

وتوكيد الذات وتقدير الذات وتحقيق الذات واستقلالية الذات ، والبعد الثانى الذكاء الاجتماعى يتمثل فى قدرة الفرد على تكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعى من خلال المسؤلية الاجتماعية والتعاطف والعلاقات مع الآخرين ، والبعد الثالث القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة حيث قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الصعبة والنجاح فى تفهم المشكلة وابتكار الحلول بفاعلية من خلال إدراك الواقع ، اختيار الواقع ، المرونة ، حل المشكلات ، البعد الرابع القدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها حيث قدرة الفرد على مواجهة الضغوط بدون فشل أو انهيار حيث يتسم الشخص بضبط الاندفاع ، وتحمل الضغوط ، والبعد الخامس المزاج العام حيث نظرة الفرد للحياة والتمتع بالصحة الوجدانية والشعور بالرضا عن الذات والآخرين من خلال التفاؤل والسعادة .(Bar-on , 2006)

المحور الخامس : نواتج التعلم المستهدفة

The Intended Learning Outcomes (ILOs)

تعد نواتج أو مخرجات التعلم من المفاهيم ذات الأهمية فى العملية التعليمية التى لاقت اهتماما واسعا ، حيث تدور حول ما يمكن أن يكتسبه أو يمتلكه الطالب من معارف ومهارات وقدرات فى نهاية عملية التعلم ، تساعد نواتج التعلم المعلم على التعرف على ما يجب أن يتعلمه الطالب أو ما يمكن للطالب القيام به بعد مروره بخبرة تعليمية ما .(خالد إبراهيم على التركى ، 2021)

حيث تشير نواتج التعلم إلى مجمل ما حققه الطالب من المعارف والمهارات والقدرات نتيجة مشاركته أو مروره بخبرات التعلم المتضمنة فى برامج التعلم ، ويعبر عنها بمجموعة من العبارات والإجراءات التى تحدد بدقه ما سيعرفه الطالب ويكون قادرا على القيام به نتيجة لأنشطة التعلم .(Stephen,2015)

ويتم وضع نواتج التعلم فى شكل هرمى تمثل القاعدة نواتج التعلم المستهدفة بشكل عام التى تبدو فى نواتج التعلم المستهدفة لبرامج الكلية ، ثم مقررات البرنامج التى توضع فى ضوء المعايير الأكاديمية المرجعية القومية ويتم توزيع نواتج التعلم للمقرر على الوحدات والدروس .(Ahmedani,2017)

تعقيب الباحث :

ومن ثم يرى الباحث أن نواتج التعلم هى مخرجات التعلم المشتهدفة التى يتوقع أن يكتسبها أو يحققها الطالب فى نهاية المحاضرة والمقرر الدراسى نتيجة لمرور الطالب

بخبرات التعلم ، ويتم صياغة نواتج التعلم فى شكل عبارات تأخذ شكل هرمى وتتسم بالوضوح ، والتحديد ، والتركيز على المتعلم ، وتكون بسيطة وليست مركبة ، ومن ثم فوضوح نواتج التعلم المستهدفة يركز على وضوح مخرجات التعلم لدى الطالب ومدى إلمامه المسبق بمخرجات التعلم من كل درس أو وحدة أو مقرر دراسى .

صياغة نواتج التعلم :

يتم صياغة نواتج التعلم فى عبارات تقريرية تتسم بالوضوح والتركيز على المتعلم والقابلية للقياس والملاحظة ، وذلك باستخدام أفعال إجرائية محددة وواضحة تعبر عن مستوى الأداء المتوقع أو السلوك المتوقع من الطالب .(Kennedy, Hyland, Ryan,2007)

أهمية نواتج التعلم :

تساعد نواتج التعلم على اتخاذ القرارات بشأن اعتماد الجامعة أو الكلية أو البرنامج من قبل هيئات الاعتماد ، تزود المتعلمين والمعلمين بالتغذية الراجعة التى تحدد جوانب القوة والضعف لديهم ، تساعد فى فهم مدى نجاح المتعلمين فى المقررات التعليمية ، مرجعية يمكن الاعتماد عليها عند تقييم البرامج التعليمية .(مجدى وأحلام ، 2009 ، أسامة حسن عارف ، و محمد حمزة عبد الحميد ، ومحمد أبو الفضل حجازى ، 2018 ، سعيد سعد القحطانى ، و فاطمة شعبان عسيرى ، 2018)

يشير (David, Gerard, Filip, & Piet, 2005) أن نواتج التعلم المستهدفة المعدة بوضوح وتتسم بالشفافية تساعد المتعلم على الاندماج فى التعلم بشكل فعال وأن يتحمل المتعلم مسئولية تعلمه ، ومن ثم فهى وسيلة للتركيز على إنجاز الطالب الفعلى ، ويشير محمود إبراهيم ، ومحمد السيد (2015) إلى أن نواتج التعلم تتبع التعلم المتمحور نحو المتعلم ، حيث ساعدت على الانتقال من التعلم المتمركز على المعلم إلى التعلم المتمركز على الطالب مما أدى إلى نقله كبيرة من استراتيجيات وطرق التدريس التقليدية إلى استراتيجيات وطرق تدريس أكثر حداثة حيث الانتقال من التركيز على المحتوى إلى التركيز على الأداء والمنتج ، حيث تستهدف أن يكون المتعلم نشيطا ، يشارك بشكل فعال فى تعلمه ويشعر بالمسئولية عن تعلمه وانجازه ، وتخطيطه وإداراته للتعلم وتطوير مستواه ، حيث يعتمد الطالب على ذاته فى التعلم ويتمتع بدرجة كبيرة من الاستقلالية بحيث يكون مدركا أن التعلم مدى الحياة .

يتضح من ذلك أهمية نواتج التعلم المستهدفة فى تطوير عملية التعلم حيث أن لها تأثير على تصميم المناهج وانتقاء استراتيجيات التدريس وعمليتى التعليم والتعلم ،وأساليب التقويم ، كما أنها لها أهمية فى توكيد الجودة ، علاوة على أنها تساعد فى التركيز على الإجابة عن بعض الأسئلة مثل : ماذا؟ وكيف ؟ وأين ؟ ومتى يتم التعلم والتقييم ؟ ومن ثم فهى تساعد على الربط التصميم والتنفيذ والقياس للتعلم .(ايمان صلاح محمد ضحا ، 2020)

مدخل التعلم القائم على نواتج التعلم

Outcome Based Learning Approach (OBL)

تعد نواتج التعلم المستهدفة ذات أهمية فى مدخل التعلم القائم على نواتج التعلم الذى يشير إلى أن المحتوى وطرق التدريس والتقييم ينبغى أن يتماشى مع نواتج التعلم المستهدفة للمقرر الدراسى .(Biggs, 1996)

يشير (Spady , 1994 ; Spady & Marshall,1991) إلى أن مدخل التعلم المعتمد على نواتج التعلم يقوم على أربع مقدمات منطقية هى :

- تحديد نواتج التعلم المستهدفة من الطلاب نتيجة مرورهم بخبرة أكاديمية .
- تقييم كيف حقق الطلاب فعليا نواتج التعلم المستهدفة بشكل فعال .
- استخدام نتائج التقييم لتحسين الخبرة الأكاديمية .
- دعم الطلاب لتحقيق مستويات عليا من الأداء الأكاديمى .

نموذج المحاكاة لبيجز (Biggs , 2003)

يشير (Biggs , 2003) أنه عندما تتوازى مكونات النظام التعليمي وخاصة مهام التقييم مع الأنشطة التعليمية ، فهذا يساعد على الوصول إلى نواتج التعلم المستهدفة بسهولة ، حيث تتحقق المحاذاه التفاعلية من خلال توفير بيئة تعليمية تعكس أنشطة التعلم والتقييم نواتج التعلم المستهدفة .ويتم قياس نواتج التعلم المستهدفة مباشرة من خلال تقديم الأدلة على أدائهم من مشاريع ودرجات المقرر وبشكل غير مباشر من خلال التعلم المدرك من قبل المتعلمين بواسطة الاستبيانات والتحليلات الكيفية ومعدلات التقدير التراكمية .(Ahmedani , 2017, ايمان صلاح محمد ضحا ، 2020)

من ثم يعتقد الباحث تأثير البيئة التعليمية أو المناخ الجامعى على الوصول إلى نواتج التعلم المستهدفة ، حيث إن توفير المناخ الجامعى للأنشطة التعليمية ، والخدمات التعليمية ، والتشجيع على الابداع يساعد الطالب على انجاز وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة .

المحور السادس : التعلم الموجه ذاتيا

التعلم الموجه ذاتيا يلعب دورا رئيسا فى توجيه سلوك الطلاب ، وتعزيز عملية التعلم حيث تقع مسئولية التعلم على المتعلمين أنفسهم ، وخاصة فى ظل جائحة كورونا حيث التوجه من التعلم وجها لوجه إلى التعلم عن بعد ، مع العلم أن التعلم عن بعد لن يحقق نجاحا إلا إذا تحلى الطلاب بالكفاءة فى استخدام التعلم الموجه ذاتيا ، حيث يكون الطالب مسئولا عن تعلمه ، وتحديد أهدافه ، وتبنى أنشطة واستراتيجيات التعلم المناسبة ، والاعتماد على نفسه فى تقييم نواتج التعلم ، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات ، والتفاعل والتعاون مع الزملاء ، والتمتع بأنماط عليا من التفكير.(Mentz , De Beer and Bailey , 2019)

يعد التعلم الموجه ذاتيا عاملا مهما لتحسين جودة تعلم الطلاب فى الجامعة من أجل إعدادهم بشكل جيد للمستقبل ، النجاح فى الجامعة يتطلب أن يطور الطلاب مهاراتهم نحو التعلم الموجه ذاتيا ، وتتضمن تلك المهارات : تحديد أهداف التعلم (النواتج المستهدفة) ، والتخطيط اعتمادا على التقييم ، التعلم الموجه ذاتيا يقصد به مشاركة الطلاب فى عملية التعلم التى يقومون بتحديدها بأنفسهم (English & Kitsantas , 2013) حيث يتحمل الطالب مسئولية تعلمه من خلال التخطيط والتنفيذ والتقييم حيث يختار الطالب ما يجب تعلمه ، وكيفية التعلم ، والاستمرارية ، وموعد الإنتهاء من العمل .(Carter , 2015) ، ويعرف (Knowles,1975) التعلم الموجه ذاتيا بأنه يمثل العملية التى يقوم بها الطالب بنفسه أو بمعاونة الآخرين فى تحديد احتياجاته التعليمية ، وتحديد أهدافه ، وتحديد المصادر التى يحتاجها فى تحقيق التعلم ، واختيار وتبنى استراتيجيات التعلم المناسبة ، وتقييم مخرجات التعلم التى حصل عليها (In: Mentz , De Beer & Bailey , 2019)

يتطلب التعلم الموجه ذاتيا تمتع الطلاب بعدد من السمات الايجابية منها : المبادرة ، الاستقلالية ، الثقة فى النفس ، المثابرة ، التنظيم الذاتى للتعلم ، الرغبة القوية فى التعلم ، تحمل مسؤولية تعلمه ، التعامل مع المشكلات على أنها تحديات وليست عقبات ، التنظيم الجيد للوقت ، مهارات الاستذكار ، التخطيط ، الاستمتاع بالتعلم والتوجه نحو الهدف .

(Jossberger, Brand – Gruwel, Boshuizen, & Wiel,2010)

دواعى الاهتمام بالتعلم الموجه ذاتيا فى ظل جائحة كورونا :

يشير خالد ناهس الرقاص العتيبي (2020) إلى المكاسب التى يحققها الطالب من ممارسة التعلم الموجه ذاتيا وهى : تشجيع وتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية ، تعزيز المسئولية عن التعلم ، تعدد الممارسات التى تجعل الطالب ايجابيا وفعالا ، التعلم الموجه ذاتيا تعلم تشاركى يساعد على تبادل الأفكار بين المتعلمين لتحقيق جودة التعليم ، حيث أن التعلم التشاركى أحد المهارات الأساسية لمواجهة التحديات فى القرن الحادى والعشرين (Peen & Mohammad,2014) ، التعلم الموجه ذاتيا يساعد الطالب على إدارة الوقت بحكمة ، بيئة التعلم الموجه ذاتيا بيئة ايجابية حيث تساعد على خفض العجز المتعلم بصوره الثلاثة : توقع الفشل أثناء التعلم ، انخفاض القدرة على التحكم فى معوقات التعلم ، انخفاض الدافعية ، كما يساعد التعلم الموجه ذاتيا على خفض التهديدات للمتعلمين ، يحفز التعلم الموجه ذاتيا القدرات النقدية والابداعية .

مهارات التعلم الموجه ذاتيا :

أشار (Williamson,2007) إلى مهارات التعلم الموجه ذاتيا على أنها تلك المهارات والكفايات اللازمة للتعلم ، كي يوجه تعلمه ذاتيا ، وحدد خمس مهارات أساسية تتمثل فى : مهارة الوعى ، مهارة استخدام استراتيجيات التعلم ، مهارة تنفيذ أنشطة التعلم ، مهارة التقييم الذاتى ، المهارات البينشخصية (مهارات التعامل مع الآخرين) .

ويوضح (Jossberger et al.,2010) أن هذه المهارات لا تنمو ولا تتطور بشكل تلقائي ، حيث تتطلب توافر الدعم من أعضاء هيئة التدريس ، لتحديد احتياجات التعلم ، وصياغة الأهداف التعليمية ، والتخطيط للتعلم ، ومن ثم فإن مقدار نمو التعلم الموجه ذاتيا يعتمد على مقدار الدعم والمساندة المقدمة لهم .

ويعدد (Yuhui & Homgxin ,2014) مهارات التعلم الموجه ذاتيا : وضع أهداف التعلم الخاصة ، انتقاء استراتيجات التعلم المناسبة ، القدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة ، التكامل بين المادة ومصادر التعلم ، إدارة الوقت ، رصد مدى تحقيق نواتج التعلم .

نماذج التعلم الموجه ذاتيا :

نموذج لونج للتعلم الموجه ذاتيا :

Long's self-directed learning instructional model (1989)

يرى أن التعلم الموجه ذاتيا يقوم على التفاعل بين التحكم التدريبي والتحكم الدافعى ، التحكم التدريبي يشير إلى درجة الحرية المتاحة إلى المتعلمين فى تحديد الأهداف التعليمية ، وتحديد المصادر للتعلم ، وأساليب تقييم نواتج التعلم ، أما التحكم الدافعى يتعلق بإرادة المتعلم ، والدافعية نحو التعلم النشط ، ودعم أنشطة التعلم (Bosch , Mentz , & Goede,2019)

نموذج كاندى للتعلم الموجه ذاتيا :

Candy's self-directed learning model (1991)

يرى كاندى أن التعلم الموجه ذاتيا يتكون من أربعة مكونات رئيسة هى : توجيه الذات ، الاستقلالية الذاتية ، إدارة الذات وإدارة تعلمه ، ضبط التعلم حيث يراقب الطالب تعلمه ويتحكم فيه .(Bosch , Mentz , & Goede,2019)

نموذج مسؤولية توجيه الذات :

Responsibility Orientation model (1991)

يرجع ذلك النموذج إلى كل من (Brockett and Hiemstra) حيث يشيرا أن التعلم الموجه ذاتيا مجموعة من الأنشطة التى يقوم بها المتعلم مثل : تحديد الاحتياجات للتعلم ، الوصول إلى مصادر التعلم ، تنفيذ أنشطة التعلم ، والنموذج يختوى على مكونين رئيسيين هما : العملية تتعلق بامتلاك المتعلم لمهارات التخطيط والتطبيق والتقييم ، الأهداف تتعلق بتحمل الطالب مسؤولية تعلمه والقدرة على إدارة الذات .(فى : خالد ناهس الرقاص العتيبي ،2020)

نموذج جاريسون Garrison's model

يرى أن المتعلم يتحمل المسؤلية عن التحكم والمراقبة للتعلم حتى يصل إلى نواتج التعلم المستهدفة ، ويتكون النموذج من ثلاثة مكونات : إدارة الذات حيث يحدد المتعلم الأهداف والمصادر ويدعم التعلم ، المكون الثانى المراقبة الذاتية حيث يتحمل الطالب مسئولية تعلمه والتحكم فيه ، المكون الثالث الدافعية يتعلق بوجود التحفيز للشروع فى بدء المهام .(Bosch , Mentz , & Goede,2019)

نموذج أوزوالت Oswalt's model

استفاد (Oswalt's model,2013) من النماذج السابقة وتوصل إلى تسعة مبادئ لتحقيق النجاح فى التعلم الموجه ذاتيا تتمثل فى : الفرص ، المساندة ، التعاون ، الدافعية ،

السياق المحيط بالفرد (المناخ) ، المهارات المعرفية ، مهارات تحليل المحتوى ، مهارات التعلم الموجه ذاتيا ، الرغبة فى التحكم فى التعلم .ويرى أن تلك المبادئ يمكن أن تنتظم فى ثلاثة مجموعات كبرى هى : موقف التعلم ويتضمن الفرص والمساندة والتعاون ، والمجموعة الثانية مكونات التعلم وتشمل السياق والمهارات المعرفية والدافعية ، والمجموعة الثالثة وتشمل تحليل المحتوى والتعلم الموجه والرغبة فى التحكم .ويرى أن نموذجه يقوى ويدعم التعلم الموجه ذاتيا إذا توافرت البيئة التعليمية الايجابية (المناخ المناسب) الذى يتسم بالانفتاح والثقة اللذان يدعمان أنشطة التعلم الجماعية ، وتشجيع الطلاب نحو طرح الأسئلة ، والمشاركة فى الأنشطة والمناقشات الجماعية ، التعلم التعاونى .(فى : خالد ناهس الرقاص العتيبي ،2020)

توصلت دراسة خالد ناهس الرقاص العتيبي (2020) إلى توجيهات لآليات تطبيق التعلم الموجه ذاتيا فى ظل جائحة كورونا تتمثل فى : التدريب على استراتيجيات الوعلى بالذات ، استخدام استراتيجيات التعلم الذاتى ، تطبيق أنشطة التعلم ، القدرة على بناء نواتج التعلم ، إدارة العلاقات الشخصية مع الآخرين ، تعزيز السياق النفسي والاجتماعى ، تعزيز الدافعية الداخلية للتعلم.

المحور السادس : الدراسات السابقة

هدفت دراسة عماد عطا شحرورى (2013) إلى التعرف على مدى امتلاك طلاب الجامعة لمهارات التعلم الموجه ذاتيا حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (200) طالبا وطالبة ، أسفرت النتائج عن توسط درجة امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتيا ، عدا الوعى بالذات جاءت منخفضة وأوصت الدراسة بتخصيص برامج تدريبية على مهارات التعلم الموجه ذاتيا ، وإثارة وعى الطلاب بأهميتها .

كما هدفت دراسة سعيد عبد الغنى سرور (2011) إلى الكشف عن محددات الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا فى ضوء البيئة الجامعية المدركة ومتغيرات التحصيل ومعتقدات الطلاب ، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (323) طالبا وطالبة ، وأسفرت النتائج عن وجود إسهام نسبي للبيئة الجامعية المدركة والتحصيل ومعتقدات الطلاب فى الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا ، وجود تأثير للبيئة الجامعية المدركة والاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا .

دراسة ثنوا مزيد ومروة حسين (2017) إلى التوصل لأفضل نموذج بنائي لنمذجة العلاقات بين مهارات التعلم الموجه ذاتيا والذكاء الوجدانى ومهارات إدارة الذات حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (440) طالبا وطالبة ، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة بين أبعاد التعلم الموجه ذاتيا وأبعاد الذكاء الوجدانى .

هدفت دراسة (Kenneth,2013) إلى دراسة العلاقات بين التعلم الموجه ذاتيا والذكاء الوجدانى لدى مديرى الرعاية الصحية حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (109) من المدراء ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجدانى والتعلم الموجه ذاتيا ، وجود فروق فى التعلم الموجه ذاتيا بين مرتفعى ومنخفضى الذكاء الوجدانى لصالح مرتفعى الذكاء الوجدانى .

أما دراسة (Boyatzis , Stubbs & Taylor ,2012) فقد سعت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتعلم الموجه ذاتيا لدى المدراء حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (45) مديرا بمتوسط (45.6) عاما ، ومتوسط سنوات الخبرة (19.5) عاما ، اسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية جوهرية بين التعلم الموجه ذاتيا وأبعاد الذكاء الوجدانى : الذكاء الشخصى ، الذكاء الاجتماعى ، إدارة الضغط ، المزاج العام ما عدا القدرة على التكيف.

اما دراسة (Cho,2012) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والتعلم الموجه ذاتيا لدى المدراء بالصين ، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (85) مديرا بمعدل خبرة بلغ (6) سنوات ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والتعلم الموجه ذاتيا .

هدفت دراسة (Wang & He,2002) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (161) طالبا ، و عدد (148) من الطالبات بالمرحلة الثانوية بالصين ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية .

أما دراسة (Wang , 2002) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى وكفاءة الذات . حيث تم التطبيق على عدد مكون من (228) ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية .

ودراسة (Hartsfield , 2003) هدفت لمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (124) من القيادات الأمريكية ، وأسفرت النتائج أن الذكاء الوجدانى متغير منبئ بالكفاءة الذاتية .

هدفت دراسة (Gundlach , et al.,2003) إلى معرفة أثر الذكاء الوجدانى فى تنمية الكفاءة الذاتية ، حيث شملت عينة مكونة من (30) من العاملين ، وأسفرت النتائج أهمية الذكاء الوجدانى فى تنمية الكفاءة الذاتية .

كما هدفت دراسة (Okech , 2004) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (180) معلما للمرحلة الابتدائية بأمريكا ، وأسفرت النتائج وجود علاقة ايجابية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية .

أجرى كل من (Martin, Easton, Wilson, Takemoto, & Sullivan,2004) دراسة للعلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ، شملت العينة (140) طالبا جامعيا ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ، إمكانية التنبؤ بكفاءة الذات من مستويات الذكاء الوجدانى .

أجرت أمانى عبد التواب (2004) دراسة لمعرفة فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى على تنمية الكفاءة الذاتية لدى المراهقات وشملت العينة (60) طالبا وطالبة ، أسفرت النتائج عن وجود تأثير ايجابي لبرنامج تنمية الذكاء الوجدانى على الكفاءة الذاتية .

هدفت دراسة (Easton , 2004) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ، شملت العينة (118) طالبا جامعيا ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية .

كما هدفت دراسة (Chan ,2004) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ، شملت العينة عدد (158) طالبا بالمرحلة الثانوية ، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين أبعاد الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية ، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية بمعلومية الذكاء الوجدانى .

ودراسة (DiFabio & Palazzeschi .,2008) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية للمعلمين بإيطاليا ، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (169) معلما ، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية للمعلمين .

كما هدفت دراسة محمد محمد السيد القللى (2015) إلى دراسة العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأبعاد الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة بدمياط ، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (248) طالبا وطالبة ، أظهرت النتائج وجود علاقات طردية دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الوجدانى وأبعاد الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة .

هدفت دراسة منى محمد الجزار (2008) إلى التعرف على أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعلم الالكترونى فى تحقيق بعض نواتج التعلم لدى طلاب الجامعة وتوصلت النتائج لوجود أثر لبيئة التعلم الالكترونى على بعض نواتج التعلم مثل : التحصيل الفورى والمؤجل لدى الطلاب المعلمين .

هدفت بسمة عبد اللطيف أمين عبد الوهاب (2021) إلى تحديد دور الموارد التعليمية المفتوحة فى تحقيق نواتج التعلم بكليات الخدمة الاجتماعية من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس ، حيث تم التطبيق على عينة قوامها (138) من أعضاء هيئة التدريس ، أظهرت النتائج أن الموارد التعليمية المفتوحة تسهم فى تحقيق نواتج التعلم بدرجة كبيرة .

المحور السابع: التعقيب على الدراسات السابقة والإطار النظرى :

من خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة حول متغيرات البحث ، وجد الباحث أن تلك الدراسات تناولت العلاقات بين تلك المتغيرات بشكل جزئي ، حيث لم يتم دراستهم معا فى بحث مستقل ، حيث أوضحت الدراسات السابقة وجود علاقة طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والتعلم الموجه ذاتيا ، كما أوضحت بعض الدراسات الأخرى وجود علاقة طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وأوضحت دراسات أيضا وجود تأثير لبيئة التعلم الجامعى على نواتج التعلم المستهدفة ، حيث تسهم البيئة التعليمية ومواردها فى تحسين وتحقيق نواتج التعلم على نحو متميز .

كما لاحظ الباحث ندرة الدراسات التى تناولت تلك المتغيرات معا على البيئة التعليمية الجامعية فى مصر ، رغم انتشار دراسة تلك المتغيرات بشكل جزئي وليست معا فى البحوث المطبقة على عينات أمريكية وصينية ، لذا شعر الباحث بالفجوة البحثية التى جعلته يطرح تساؤلا عن تأثير تلك المتغيرات معا على التعلم

الموجه ذاتيا ، حيث أسهم الإطار النظرى فى تكوين قناعات لدى الباحث بأهمية التعلم الموجه ذاتيا لإنه توجه معاصر فى النظرة نحو المتعلم والمعلم والمناخ التعليمى من ناحية ، ولإنه أصبح ضرورة فى ظل انتشار جائحة كورونا وما نتج عنمها من اتباع الإجراءات الاحترازية التى بلغت ذروتها فى التأثير على المدارس والجامعات بأن تم غلق الجامعات والمدارس مؤقتا ، والاقتصار على التعلم الهجين والتعلم عن بعد .

فى ظل الحاجة إلى التعلم الهجين والتعلم عن بعد يعتقد الباحث وجود أهمية لاكساب الطالب الجامعى التعلم الموجه ذاتيا الذى يعد توجها معاصرا فى التعلم القائم على التعلم الذاتى والتنظيم الذاتى للتعلم ، ويعتقد الباحث من خلال الاطلاع على الاطار النظرى والأدبيات والدراسات السابقة وجود تأثير للمناخ الجامعى والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب على الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة وتأثيرهم جميعا على التعلم الموجه ذاتيا من خلال افتراض الباحث للفروض التالية .

الفـروض :

1- توجد علاقات ارتباطية بين متغيرات البحث (جودة المناخ الجامعى المدرك ، الكفاءة الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، وضوح نواتج التعلم المستهدفة ، التعلم الموجه ذاتيا).

2- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات البحث : جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية متغيران مستقلان ، الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة متغيران وسيطان ، التعلم الموجه ذاتيا متغير تابع.

والذى تنبثق منه عدة فروض فرعية كما يلى :

2 . 1. يوجد تأثير مباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى.

2. 2 . يوجد تأثير مباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى .

2 . 3. يوجد تأثير مباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم المستهدفة.

2. 4. يوجد تأثير مباشر لوضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا .

2 . 5. يوجد تأثير مباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

2. 6. يوجد تأثير مباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم المستهدفة.

2. 7. يوجد تأثير غير مباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة عبر الذكاء الوجدانى .

2. 8 . يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم المستهدفة عبر الذكاء الوجدانى .

2. 9 . يوجد تأثير غير مباشر للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

2. 10. يوجد تأثير غير مباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

2. 11. يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم بيتا اللامعيارية للتأثيرات المباشرة بين المتغيرات فى نموذج تحليل المسار المقترح ترجع إلى النوع .

3 .1. لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى.

3. 2. لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى .

3. 3. لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

3. 4. لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

3. 5. لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة.

3. 6. لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا .

إجراءات البحث :

منهجية البحث : اعتمد البحث المنهج الوصفى الارتباطى حيث تم التعرف على متغيرات البحث وصفيا ، ثم ايجاد العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث ، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تحليل المسار ، ومقارنة نموذج تحليل المسار لدى الذكور والإناث من حيث التشبعات والانحدارات اللامعيارية ومؤشرات المطابقة .

عينة البحث : تكونت عينة البحث الاستطلاعية من عدد (480) طالبا وطالبة بمتوسط عمرى (20.3) وانحراف معيارى (0.71) وفيما يلى توزيع العينة الاستطلاعية .

جدول رقم (1)

توزيع العينة الاستطلاعية

الشعب	الفرقة الأولى	الفرقة الرابعة	العدد الكلى
اللغة العربية	20	31	51
اللغة الانجليزية	29	31	60
اللغة الفرنسية	20	21	41
تعليم أساسى عربي	30	21	51
تعليم أساسى انجليزى	28	23	51
تعليم أساسى علوم	50	44	94
الكيمياء	20	29	49
البيولوجى	20	33	53

الشعب	الفرقة الأولى	الفرقة الرابعة	العدد الكلى
علم النفس	15	15	30
العدد الكلى	232	248	480

أما **العينة الأساسية** فقد تكونت من (935) طالبا وطالبة موزعين كالتالى : (430) من الذكور ، و (505) من الإناث بمتوسط عمرى (20.7) وانحراف معيارى (0.77) تم التطبيق على فصلين دراسيين أون لاين عبر جوجل فورم ، والجدول رقم (2) يوضح توزيع العينة الأساسية .

جدول رقم (2)

توزيع العينة الأساسية

الشعب	الفرقة الأولى	الفرقة الرابعة	العدد الكلى
اللغة العربية	55	45	100
اللغة الانجليزية	70	45	115
اللغة الفرنسية	30	50	80
تعليم أساسى عربي	50	50	100
تعليم أساسى انجليزى	49	51	100
تعليم أساسى علوم	95	85	180
الكيمياء	50	45	95
البيولوجى	60	45	105
علم النفس	30	30	60
العدد الكلى	489	446	935

أدوات البحث :

مقياس جودة المناخ الجامعى المدرك : إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد مقياس جودة المناخ الجامعى المدرك بعد الإطلاع على الأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة فى مجال المناخ الجامعى وجودة المناخ الجامعى ، حيث استعان الباحث أثناء الإعداد بعدة مقاييس مثل : مقياس الرضا عن المناخ الجامعى إعداد اعتدال عباس حسانين (2004) ، مقياس المناخ الجامعى إعداد أبو سمرة والطيطي (2008) ، مقياس المناخ التنظيمى أعداد جاسر الرفاعى (2007) ، مقياس المناخ

الجامعى إعداد رانيا قدرى أحمد مرجان (2010) ، مقياس المناخ الجامعى إعداد فروج محمد (2012) ، مقياس جودة المناخ الجامعى إعداد فارس محمد عوض القحطانى (2018) .

قام الباحث اعتمادا على المقاييس والتطورات فى مجال المناخ الجامعى بإعداد مقياس يتكون من (26) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هى : البعد الأكاديمى ويتضمن (7) مفردات ، والبعد الإدارى الخدمى يتكون من (10) مفردات ، والبعد الثالث الابداعى التنظيمى ويتكون من (9) مفردات ، المفردات ذات تدريج ليكارت الخماسى .

الخصائص السيكومترية :

صدق المحتوى :

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عدد (10) من الخبراء فى تخصص علم النفس التربوى والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وأصول التربية ، وذلك لإبداء الرأى حول مدى انتماء المفردات للبعد الذى تقيسه ، والسلامة اللغوية ، ومدى مناسبتها للطلاب) ، وقد تم حساب نسبة صدق المحتوى لكل مفردة ، ومؤشر صدق المحتوى للمقياس ككل اعتمادا على معادلات صدق المحتوى (محمد إبراهيم محمد ، 2016) ، وقد تراوحت مؤشرات صدق المحتوى للمفردات (من 0.80 إلى 1) كذلك صدق المحتوى للابعاد تراوح (من 0.85 إلى 0.95) ، وبلغت قيمة مؤشر صدق المحتوى للمقياس ككل (0.90) وجميعها قيم مرتفعة .

الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق :

تم ايجاد العلاقة بين درجات المفردات والأبعاد ثم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للسمة ، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة من درجة البعد وفيما يلى قيم معاملات الارتباط ودلالتها .

جدول رقم (3)

الاتساق الداخلى لمقياس جودة المناخ الجامعى المدرك

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
المناخ الاكاديمى 1	**0.86	9	**0.77	17	**0.81	25	**0.85
2	**0.83	10	**0.79	المناخ الابداعى	**0.85	26	**0.84

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
				18			
3	0.87**	11	0.84**	19	0.86**	المناخ الأكاديمى	0.97
4	0.81**	12	0.83**	20	0.82**	المناخ الإدارى	0.98
5	0.82**	13	0.82**	21	0.83**	المناخ الابداعى	0.95
6	0.81**	14	0.81**	22	0.86**		
7	0.84**	15	0.87**	23	0.84**		
المناخ الادارى 8	0.83**	16	0.82**	24	0.8**		

** دال عند مستوى (0.01)

المناخ الأكاديمى :

يتكون المقياس الفرعى المناخ الأكاديمى من عدد (7) مفردات تراوحت معاملات الارتباط لها من (0.81 إلى 0.87) ، وجميعها دالة عند مستوى (0.01) . وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.97).

المناخ الإدارى الخدمى :

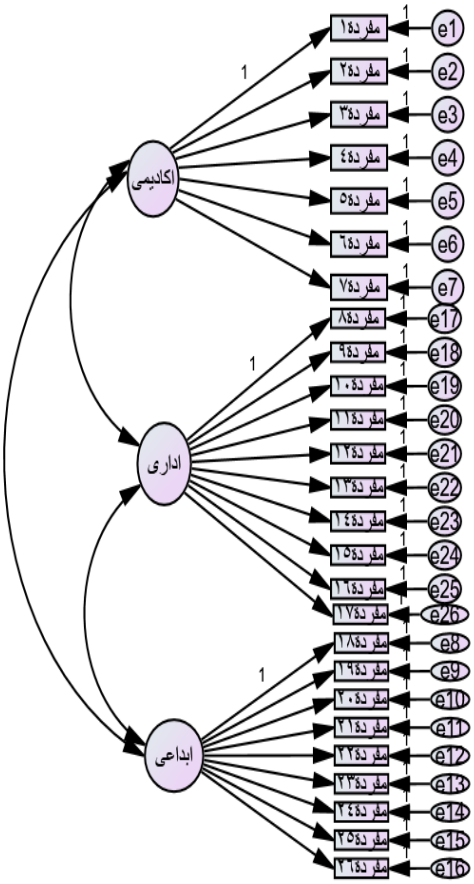
يتكون المقياس الفرعى المناخ الإدارى من عدد (10) مفردات تراوحت معاملات الارتباط لها من (0.77 إلى 0.84) ، وجميعها دالة عند مستوى (0.01). وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.98).

المناخ الإبداعى التنظيمى:

يتكون مقياس المناخ الإبداعى من عدد (9) مفردات تراوحت معاملات الارتباط من (0.80 إلى 0.86) ، وجميعها دالة عند مستوى (0.01) ، وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.95)

التحليل العاملى التوكيدى :

قام الباحث باستخدام برنامج الأموس لإجراء التحليل العاملى التوكيدى حيث تم رسم النموذج على ثلاثة مقاييس فرعية (المناخ الأكاديمى ، المناخ الإدارى ، المناخ الإبداعى) حيث يتكون المقياس من عدد (24) مفردة ، حيث تم رسم نموذج تحليل عاملى توكيدى من الدرجة الأولى كما يتضح من الشكل رقم (1)



شكل رقم (1) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس جودة المناخ الجامعى المدرك

تم استخراج التشبعات العاملية للمقاييس الفرعية مع مفرداتها كما يتضح من الجدول رقم (4)

جدول رقم (4)

التشبعات لمقياس المناخ الجامعى المدرك

البعد	المفردات	التشبعات
المناخ الأكاديمى	1	0.828
	2	0.781
	3	0.821
	4	0.803
	5	0.799
	6	0.79
	7	0.825
المناخ الإدارى	8	0.791
	9	0.81
	10	0.724
	11	0.844
	12	0.858
	13	0.85
	14	0.819
	15	0.86
	16	0.828
	17	0.806
المناخ الابداعي	18	0.746
	19	0.775
	20	0.835
	21	0.803
	22	0.809
	23	0.776
	24	0.849
	25	0.762
	26	0.783

يتضح من الجدول رقم (4) قيم التشبعات العاملية لكل مفردة على كل عامل من العوامل الفرعية الثلاثة المكونة للمقياس ، المناخ الأكاديمى تراوحت التشبعات لمفرداته ما بين (0.78 إلى 0.828) أما مقياس المناخ الإدارى فقد تراوحت التشبعات لمفرداته ما بين (0.72 إلى 0.86) ، وبالنسبة لمقياس المناخ الإبداعى فقد تراوحت التشبعات لمفرداته ما بين (0.746 إلى 0.849) ، ثم تم استخراج مؤشرات المطابقة للمقياس كما بالجدول رقم (5)

جدول رقم (5)

مؤشرات المطابقة لمقياس جودة المناخ الجامعى المدرك

المؤشرات	مربع كاى	**درجة الحرية**	**الدلالة**	**مربع كاى / درجة الحرية**	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	**1014.74**	**296**	**0.01**	**3.4**	**0.92**	**0.94**	**0.93**	**0.94**	**0.07**

يتضح من الجدول رقم (5) ان قيمة مربع كاى بلغت (1014.74) وهى قيمة دالة إحصائيا ونظرا لحساسية مربع كاى لحجم العينة تم الاعتماد على مؤشرات أخرى مثل : مؤشر مربع كاى / درجة الحرية وقد بلغت قيمته (3.4) وهو مطابق نظرا لعدم تجاوزه الحد (5) ، ومؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) وقد بلغت قيمهم (0.92 ، 0.94 ، 0.93 ، 0.94) وجميعها بلغت القيم المثالية لجودة المطابقة ، أما مؤشر (RMSEA) فقد بلغت قيمته (0.07) وهى قيمة مناسبة لإنها أقل من (0.08) ومن ثم فالنموذج المقترح مطابق .

الثبات :

تم استخراج الثبات اعتمادا على قيم التشبعات العاملية المستخرجة من التحليل العاملى التوكيدى بواسطة معادلة ثبات أوميجا حيث بلغت قيمة ثبات أوميجا للمناخ الأكاديمى (0.93) ، وبلغت قيمة أوميجا للمناخ الإدارى (0.95) ، كما بلغت قيمة معامل ألفا للمناخ الابداعى (0.94)

مقياس الكفاءة الأكاديمية : من إعداد الباحث

تم بناء مقياس الكفاءة الأكاديمية بعد الاطلاع على الاطار النظرى والدراسات السابقة والمقاييس الأجنبية فى ذلك المجال ، حيث اطلع الباحث على مقياس الكفاءة الأكاديمية ضمن قائمة مقاييس Patterns of Adaptive Learning Scales من إعداد (Midgley and Urdan, 1995; PALS; Midgley et al., 2000) وقائمة الكفاءة الذاتية للجامعة College Self-Efficacy Inventory (CSEI; Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel, & Davis, 1993) ، ومقياس الكفاءة الذاتية للأطفال Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C; Muris, 2001) ومقياس Academic Behavioral Confidence من إعداد (ABC; Sanders & Sanders, 2009) ، مقياس الكفاءة الذاتية العام General Self-Efficacy Scale (GSE) إعداد (Jerusalem & Schwarzer, 1992) ، تم بناء مقياس خماسى التدريج طبقا لتدريج ليكارت الخماسى يتكون من (11) مفردة لقياس الكفاءة الأكاديمية كعامل عام استنادا على مقياس (Midgley and Urdan, 1995; PALS; Midgley et al., 2000) ومقياس (Jerusalem & Schwarzer, 1992) .

الخصائص السيكومترية :

صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على عدد (10) من أعضاء هيئة التدريس فى أقسام علم النفس التربوى والصحة النفسية والمناهج وطرق الندريس وأصول التربية ، وذلك لإبداء الرأى حول مدى انتماء المفردات للبعد الذى تقيسه ، والسلامة اللغوية ، ومدى مناسبتها للطلاب) ، وقد تم حساب نسبة صدق المحتوى لكل مفردة ، ومؤشر صدق المحتوى للمقياس ككل اعتمادا على معادلات صدق المحتوى (محمد إبراهيم محمد ، 2016) ، أوصى المحكمون باستبعاد (4) مفردات ، ومن ثم تم الاحتفاظ بعدد (7) مفردات ، تراوحت مؤشرات صدق المحتوى للمفردات (من 0.90 إلى 1) ، وبلغت قيمة مؤشر صدق المحتوى للمقياس ككل (0.95) وجميعها قيم مرتفعة .

الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق:

تم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس المكون من (7) مفردات وذلك بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية ، والجدول رقم (6) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لسمة الكفاءة الأكاديمية .

جدول رقم (6)

الاتساق الداخلى لمقياس الكفاءة الأكاديمية

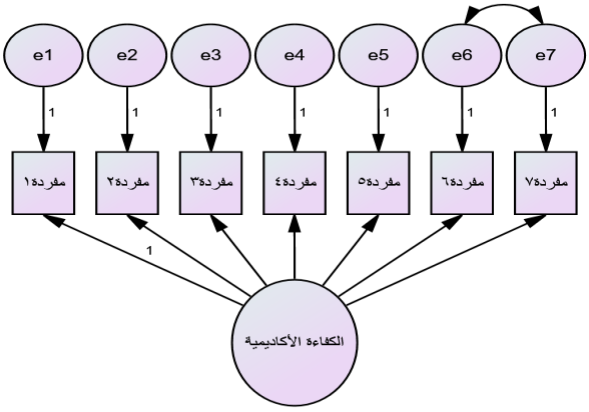
المفردات	معامل الارتباط
1	0.81**
2	0.81**
3	0.85**
4	0.86**
5	0.76**
6	0.87**
7	0.80**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول () أن قيم معاملات الارتباط للمقياس قد تراوحت ما بين (0.76) إلى (0.87) وجميعها قيم مرتفعة بالإضافة إلى أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) .

التحليل العاملى التوكيدى :

تم الاستعانة ببرنامج الأموس فى رسم نموذج المقياس الذى يتكون من سبعة مفردات تتشبع على عامل عام هو الكفاءة الأكاديمية كما أوضحت الدراسات الأجنبية ، والشكل رقم (2) يوضح نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الكفاءة الأكاديمية .



شكل رقم (2) التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الكفاءة الأكاديمية

تم استخراج التشبعات العاملية من معاملات الانحدار المعيارية التى يقدمها برنامج الأموس والجدول رقم (7) يوضح التشبعات العاملية المقابلة لمفردات المقياس .

جدول رقم (7)

التشبعات لمقياس الكفاءة الأكاديمية

المفردات	التشبعات
1	0.738
2	0.763
3	0.863
4	0.873
5	0.703
6	0.832
7	0.711

يتضح من الجدول رقم (7) أن التشبعات العاملية للمفردات السبعة المكونة للمقياس تراوحت بين (0.703 إلى 0.87) ، وهى قيم جميعها مرتفعة تفيد بتحقق الصدق التقاربي للمقياس . وقد تبع تلك الخطوة استخراج مؤشرات جودة المطابقة كما فى الجدول رقم (8)

جدول رقم (8)

مؤشرات المطابقة لمقياس الكفاءة الأكاديمية

المؤشرات	مربع كاى	درجة الحرية	الدلالة	مربع كاى / درجة الحرية	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	51.49	13	0.01	3.9	0.97	0.98	0.97	0.98	0.08

يتضح من الجدول رقم (8) ان قيمة مربع كاى بلغت (51.49) وهى قيمة دالة إحصائيا ونظرا لحساسية مربع كاى لحجم العينة تم الاعتماد على مؤشرات أخرى مثل : مؤشر مربع كاى / درجة الحرية وقد بلغت قيمته (3.9) وهو مطابق نظرا لعدم تجاوزه الحد (5) ، ومؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) وقد بلغت قيمهم (0.97 ، 0.98 ، 0.97 ، 0.98) وجميعها بلغت القيم المثالية لجودة المطابقة ، أما مؤشر (RMSEA) فقد بلغت قيمته (0.08) وهى قيمة مناسبة لإنها لم تتجاوز (0.08) ، ومن ثم فالنموذج المقترح مطابق .

الثبات :

تم استخراج الثبات اعتمادا على قيم التشبعات العاملية المستخرجة من التحليل العاملى التوكيدى بواسطة معادلة ثبات أوميجا حيث بلغت قيمة ثبات أوميجا للمقياس (0.92) .

مقياس الذكاء الوجدانى : Emotional Intelligence Scale (EIS)

قام الباحث بترجمة مقياس الذكاء الوجدانى إعداد (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998) استنادا على نموذج (Salovey and Mayer ,1990) فى تفسير الذكاء الوجدانى ، حيث يتكون المقياس من (33) مفردات ذات تدريج خماسى ، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بعد عكس التصحيح للمفردات السالبة أرقام :(5 ، 28 ، 33) ، وتتراوح الدرجة على المقياس من (33 إلى 165) ، والدرجة المرتفعة تشير إلى تمتع الطالب بدرجة عالية من الذكاء الوجدانى .

وقد أوضحت الدراسات السابقة البنية العاملية للمقياس من خلال استخدام التحليل العاملى أن المقياس يتكون من عامل عام ، وأربعة عوامل فرعية (Petrides and

Furnham (2000), Ciarrochi, Chan, & Bajgar. (2001), and Saklofske, Austin, & Minski, (2003)

أبعاد المقياس :

يتكون المقياس من أربعة أبعاد هى : إدراك المشاعر perception of emotions، إدارة المشاعر الخاصة (مشاعر الذات) managing emotions in the self ، إدارة مشاعر الآخرين social skills or managing others' emotions ، استعمال المشاعر utilizing emotions ، ويتراوح الاتساق الداخلى للمقياس من (0.85 إلى 0.93) (Zhoc, Li, and Webster,2017)

أشارت دراسة (Ciarrochi et al.,2001) إلى كيفية تصحيح المقياس : البعد الأول إدراك المشاعر مفرداته : 5 ، 9 ، 15 ، 18 ، 19 ، 22 ، 25 ، 29 ، 32 ، 33 ، والبعد الثانى إدارة المشاعر الخاصة ومفرداته : 2 ، 3 ، 10 ، 12 ، 14 ، 21 ، 23 ، 28 ، 31 ، والبعد الثالث ادارة مشاعر الآخرين ومفرداته : 1 ، 4 ، 11 ، 13 ، 16 ، 24 ، 26 ، 30 ، والبعد الرابع استعمال المشاعر ومفرداته : 6 ، 7 ، 8 ، 17 ، 20 ، 27 .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق :

تم استخدام الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة المفردات لكل بعد من الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس ودرجة كل بعد ، ثم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية ، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة من البعد على مستوى المفردات ، واستبعاد درجة البعد من الدرجة الكلية على مستوى الدرجة الكلية للمقياس ، والجدول رقم (9) يوضح العلاقات الارتباطية بين المفردات والأبعاد ثم العلاقات الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية .

جدول رقم (9)

الاتساق الداخلى لمقياس الذكاء الوجدانى

إدراك المشاعر **0.98		إدارة المشاعر الخاصة **0.98		إدارة مشاعر الآخرين **0.976		استعمال المشاعر **0.97	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
5	**0.82	2	**0.83	1	**0.78	6	**0.84
9	**0.79	3	**0.86	4	**0.82	7	**0.86
15	**0.84	10	**0.83	11	**0.82	8	**0.83
18	**0.82	12	**0.84	13	**0.85	17	**0.78
19	**0.84	14	**0.79	16	**0.85	20	**0.88
22	**0.84	21	**0.82	24	**0.81	27	**0.80
25	**0.82	23	**0.85	26	**0.84		
29	**0.8	28	**0.82	30	**0.79		
32	**0.81	31	**0.79				
33	**0.79						

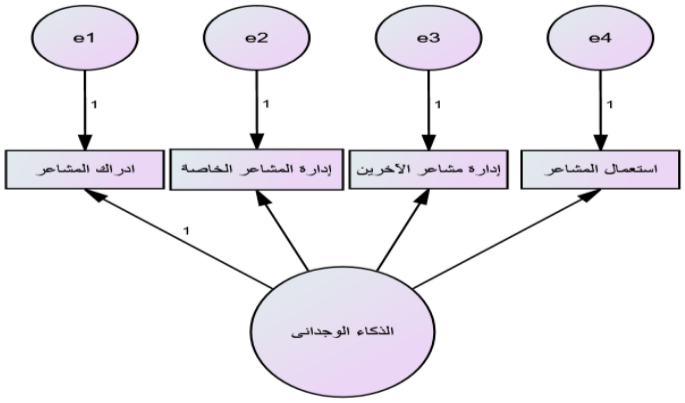
**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (9) إن البعد الأول وهو إدراك المشاعر يتكون من عشرة مفردات تراوحت معاملات الارتباط لمفرداته بين (0.79 إلى 0.84) وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.98) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، والبعد الثانى إدارة المشاعر الخاصة يتكون من تسعة مفردات تراوحت معاملات ارتباطها بالبعد بين (0.79 إلى 0.86) وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.98) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، والبعد الثالث إدارة مشاعر الآخرين يتكون من ثمانية مفردات تراوحت معاملات ارتباطها بالبعد بين (0.78 إلى 0.85) وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.976) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، والبعد الرابع استعمال المشاعر يتكون من ستة مفردات تراوحت معاملات الارتباط لها بين (0.78 إلى 0.88)

وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.97) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) .

التحليل العاملى التوكيدى :

تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى للتحقق من صدق البناء للمقياس حيث تم رسم نموذج للذكاء الوجدانى مع الأبعاد الأربعة المكونة له كما يتضح من الشكل رقم (3) .



شكل رقم (3) التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الذكاء الوجدانى

تم استخراج التشبعات العاملية لتشبع الأبعاد الأربعة على الذكاء الوجدانى من خلال الاعتماد على قيم معاملات الانحدار المعيارية كما بالجدول (10)

جدول (10)

التشبعات لمقياس الذكاء الوجدانى

العامل	التشبعات
إدراك المشاعر	0.972
إدارة المشاعر الخاصة	0.975
إدارة مشاعر الآخرين	0.968
استعمال المشاعر	0.958

يتضح من الجدول (10) أن تشبع عامل إدراك المشاعر بلغ (0.972) وإدراك المشاعر الخاصة بلغ (0.975) ، وتشبع عامل إدراك مشاعر الآخرين بلغ (0.968) ، وبلغ تشبع

العامل الرابع استعمال المشاعر (0.958) ، ثم تم استخراج مؤشرات المطابقة للنموذج المقترح بعد التأكد من مناسبة التشبعات كما بالجدول (11)

جدول (11)

مؤشرات المطابقة لمقياس الذكاء الوجدانى

المؤشرات	مربع كاى	**درجة الحرية**	**الدلالة**	**مربع كاى / درجة الحرية**	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	**1.53**	**2**	**0.46**	**0.77**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0.00**

يتضح من الجدول (11) ان قيمة مربع كاى بلغت (1.53) وهى غير دالة إحصائيا مما يدل على مطابقة النموذج ، و مؤشر مربع كاى / درجة الحرية بلغت قيمته (0.77) وهو مطابق نظرا لعدم تجاوزه الحد (5) ، ومؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) وقد بلغت قيمهم (1) وجميعها بلغت القيم المثالية لجودة المطابقة ، أما مؤشر (RMSEA) فقد بلغت قيمته (0.00) وهى قيمة مناسبة لإنها لم تتجاوز (0.08) ، ومن ثم فالنموذج المقترح مطابق .

الثبات :

تم استخراج الثبات بواسطة معادلة ثبات أوميجا حيث بلغت قيمة ثبات أوميجا لإدراك المشاعر (0.94) ، وبلغت قيمة أوميجا لبعد إدارة المشاعر الخاصة (0.94) ، كما بلغت قيمة معامل ألفا لبعد إدارة مشاعر الآخرين (0.93) ، وبلغت قيمة ثبات أوميجا لبعد استعمال المشاعر (0.92)

مقياس نواتج التعلم المستهدفة Learning Outcomes Scale (LOS)

يتكون مقياس نواتج التعلم المستهدفة من (15) مفردة تهدف لقياس نواتج التعلم من خلال إجراء الطلاب للتقويم الذاتى لأنفسهم حول المخرجات التعليمية التى تم تحصيلها من الدراسة الجامعية ، والمقياس يتماشى مع الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم المؤسسية لطلاب الليسانس والبكالوريوس بالجامعات ، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هى : نواتج التعلم المعرفية ، نواتج التعلم الاجتماعية ، نواتج التعلم النمائية ، وقد أوضحت نتائج التحليل العاملى التوكيدى توزيع مفردات المقياس على العوامل الفرعية الثلاثة ، وحسن مطابقة

المقياس ، أما الثبات فأظهرت نتائج الاتساق الداخلى باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ تراوح معامل الثبات بين (0.83 إلى 0.87) للمقاييس الفرعية الثلاثة (Zhoc, , Chung & King,2018)

قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضه على خبراء فى علم النفس واللغة الانجليزية ، وقد تم مراجعة المفردات للتأكد من جودة الترجمة طبقا لتوجيهاتهم حتى تم الخروج بالنسخة النهائية المتفق عليها من قبلهم .

الخصائص السيكومترية للمقياس

الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق :

تم استخدام الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة المفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس ودرجة كل بعد ثم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية وذلك بعد استبعاد درجة المفردة من البعد على مستوى المفردات ، واستبعاد درجة البعد من الدرجة الكلية على مستوى الدرجة الكلية للمقياس والجدول (12) يوضح العلاقات الارتباطية بين المفردات والأبعاد ثم العلاقات الارتباطية بين الأبعاد والدرجة الكلية .

جدول (12)

الاتساق الداخلى لمقياس نواتج التعلم المستهدفة

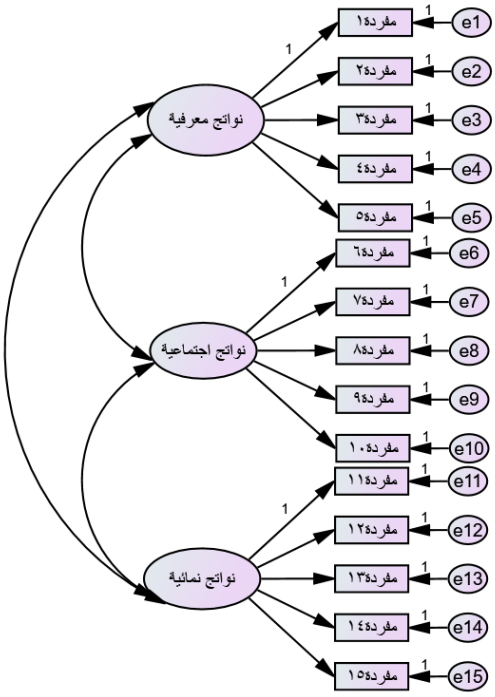
نواتج التعلم المعرفية **0.95		نواتج التعلم الاجتماعية **0.95		نواتج التعلم النمائية **0.947	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
1	**0.79	6	**0.84	11	**0.82
2	**0.90	7	**0.88	12	**0.85
3	**0.84	8	**0.86	13	**0.88
4	**0.88	9	**0.86	14	**0.85
5	**0.82	10	**0.83	15	**0.85

يتضح من الجدول (12) إن البعد الأول وهو نواتج التعلم المعرفية يتكون من خمسة مفردات تراوحت معاملات الارتباط لمفرداته بين (0.79 إلى 0.90) وبلغت قيمة معامل

الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.95) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، والبعد الثانى نواتج التعلم الاجتماعية يتكون من خمسة مفردات تراوحت معاملات ارتباطها بالبعد بين (0.83 إلى 0.88) وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.95) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، والبعد الثالث نواتج التعلم النمائية يتكون من خمسة مفردات تراوحت معاملات ارتباطها بالبعد بين (0.82 إلى 0.88) وبلغت قيمة معامل الارتباط للبعد بالدرجة الكلية (0.947) وجميع معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى دلالة (0.01) .

التحليل العاملى التوكيدى :

تم الاستعانة ببرنامج الأموس لإجراء التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى حيث تم رسم المفردات (15) متوزعة على ثلاثة أبعاد هى : نواتج التعلم المعرفية ، نواتج التعلم الاجتماعية ، نواتج التعلم النمائية كما بالشكل رقم (4)



شكل رقم (4) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس نواتج التعلم المستهدفة

تم استخراج التشبعات العاملية لمفردات كل بعد على بعدها وذلك من خلال استخراج معاملات الانحدار المعيارية كما بالجدول (13).

جدول (13)

التشبعات لنواتج التعلم المستهدفة

البعد	المفردات	التشبعات
نواتج التعلم المعرفية	1	0.733
	2	0.869
	3	0.80
	4	0.877
	5	0.762
نواتج التعلم الاجتماعية	6	0.786
	7	0.861
	8	0.816
	9	0.823
	10	0.789
نواتج التعلم النمائية	11	0.75
	12	0.802
	13	0.853
	14	0.817
	15	0.818

يتضح من الجدول (13) أن المقياس يتكون من خمسة عشر مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد : نواتج التعلم المعرفية بلغت خمسة مفردات تراوحت تشبعاتها بين (0.73 إلى 0.877) ، البعد الثانى نواتج التعلم الاجتماعية تكون من خمسة مفردات تراوحت تشبعاتها بين (0.786 إلى 0.861) ، والبعد الثالث نواتج التعلم النمائية تكون من خمسة مفردات تراوحت تشبعاتها (0.75 إلى 0.853) . بعد التأكد من مناسبة التشبعات العاملية تم استخراج مؤشرات المطابقة كما بالجدول (14)

جدول (14)

مؤشرات المطابقة لمقياس نواتج التعلم المستهدفة

المؤشرات	مربع كاى	**درجة الحرية**	**الدلالة**	**مربع كاى / درجة الحرية**	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	**245.42**	**87**	**0.01**	**2.82**	**0.96**	**0.97**	**0.96**	**0.97**	**0.06**

يتضح من الجدول (14) ان قيمة مربع كاى بلغت (245.42) وهى دالة إحصائيا ونظرا لحساسيتها لحجم العينة تم الاعتماد على مؤشرات أخرى مثل : مؤشر مربع كاى / درجة الحرية بلغت قيمته (2.82) وهو مطابق نظرا لعدم تجاوزه الحد (5) ، ومؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) وقد بلغت قيمهم (0.96 ، 0.97 ، 0.96 ، 0.97) وجميعها بلغت القيم المثالية لجودة المطابقة ، أما مؤشر (RMSEA) فقد بلغت قيمته (0.06) وهى قيمة مناسبة لإنها لم تتجاوز (0.08) ، ومن ثم فالنموذج المقترح مطابق .

الثبات :

تم استخراج الثبات اعتمادا على قيم التشبعات العاملية المستخرجة من التحليل العاملى التوكيدى بواسطة معادلة ثبات أوميجا حيث بلغت قيمة ثبات أوميجا لنواتج التعلم المعرفية (0.90) ، وبلغت قيمة أوميجا لنواتج التعلم الاجتماعية (0.91) ، كما بلغت قيمة معامل ألفا لنواتج التعلم النمائية (0.90)

مقياس التعلم الموجه ذاتيا (SDLS) Self-Directed Learning Scale

يتكون مقياس التعلم الموجه ذاتيا من عشرة مفردات أحادية البعد ، قام بإعداد (Lounsbury and Gibson ,2006) ، والمفردات مصممة باستخدام تدريج ليكارت الخماسى تتراوح البدائل على كل مفردة من (غير موافق بشدة) ويقدر لها درجة (1) إلى موافق بشدة ويقدر لها درجة (5) ، والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع درجة التعلم الموجه ذاتيا لدى الطالب ، أشارت دراسة (Lounsbury et al., 2009) أن معامل ثبات ألفا لكرونباخ للمقياس تراوح بين (0.84 إلى 0.87) أثناء تطبيقه على عينات من طلاب الجامعة متعددة.

الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق :

تم استخدام الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة المفردات والدرجة الكلية وذلك بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية ، والجدول (15) يوضح العلاقات الارتباطية بين المفردات والدرجة الكلية .

جدول (15)

الاتساق الداخلى لمقياس التعلم الموجه ذاتيا

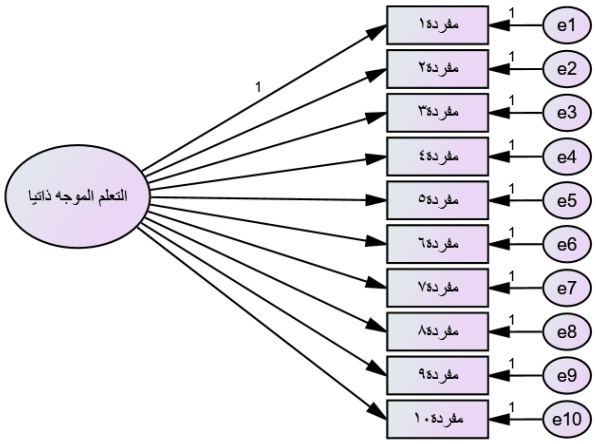
المفردات	معامل الارتباط
1	0.80**
2	0.83**
3	0.82**
4	0.82**
5	0.81**
6	0.84**
7	0.80**
8	0.87**
9	0.80**
10	0.82**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من أن قيم معاملات الارتباط للمفردات العشرة المكونة للمقياس تراوحت بين (0.80 إلى 0.87) ، حيث جاءت جميعها أعلى من (0.3) ، وجاءت دالة عند مستوى (0.01) .

التحليل العاملى التوكيدى :

تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى بواسطة برنامج الأموس للتأكد من الصدق البنائي للمقياس الذى يتكون من عشرة مفردات أحادية البعد كما بالشكل رقم (5) حيث تم رسم النموذج يتكون من عشرة مفردات تتشبع على عامل عام واحد هو التعلم الموجه ذاتيا .



شكل رقم (5) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التعلم الموجه ذاتيا

تم استخراج التشبعات العاملية للمفردات العشرة المكونة لمقياس التعلم الموجه ذاتيا من خلال الاعتماد على قيم الانحدار المعيارية المستخرجة من برنامج الأموس ، والجدول (16) يوضح التشبعات العاملية للمفردات العشرة .

جدول (16)

التشبعات لمقياس التعلم الموجه ذاتيا

المفردات	التشبعات العاملية
1	0.774
2	0.812
3	0.796
4	0.801
5	0.788
6	0.832
7	0.773
8	0.864
9	0.777
10	0.79

يتضح من الجدول (16) تشبع المفردات العشرة على العامل العام التعلم الموجه ذاتيا حيث تراوحت تشبعاتها بين (0.773 إلى 0.864) ، ثم تم استخراج مؤشرات المطابقة بعد التأكد من مناسبة التشبعات ، والجدول (17) يوضح مؤشرات المطابقة للنموذج المقترح .

جدول (17)

مؤشرات المطابقة لمقياس التعلم الموجه ذاتيا

المؤشرات	مربع كاى	**درجة الحرية**	**الدلالة**	**مربع كاى / درجة الحرية**	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	**133.64**	**35**	**0.01**	**3.81**	**0.96**	**0.97**	**0.96**	**0.97**	**0.07**

يتضح من الجدول (17) ان قيمة مربع كاى بلغت (133.64) وهى دالة إحصائيا ونظرا لحساسيتها لحجم العينة تم الاعتماد على مؤشرات أخرى مثل : مؤشر مربع كاى / درجة الحرية بلغت قيمته (3.81) وهو مطابق نظرا لعدم تجاوزه الحد (5) ، ومؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) وقد بلغت قيمهم (0.96 ، 0.97 ، 0.96 ، 0.97) وجميعها بلغت القيم المثالية لجودة المطابقة ، أما مؤشر (RMSEA) فقد بلغت قيمته (0.07) وهى قيمة مناسبة لإنها لم تتجاوز (0.08) ، ومن ثم فالنموذج المقترح مطابق .

الثبات :

تم استخراج الثبات اعتمادا على قيم التشبعات العاملية المستخرجة من التحليل العاملى التوكيدى بواسطة معادلة ثبات أوميجا حيث بلغت قيمة ثبات أوميجا للمقياس (0.95) .

إجراءات التطبيق :

اتبع الباحث الخطوات التالية لإجراء التطبيق للتحقق من الفروض :

1- التطبيق للمقاييس الخمسة على عينة البحث الأساسية .
2- ايجاد مصفوفة الارتباطات بين متغيرات البحث موضع الدراسة .
3- التحقق من مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح على العينة الكلية .
4- استخراج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية .
5- التحقق من مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح على مجموعة الذكور على حدى ثم مجموعة الإناث على حدى
6- استخراج قيم بيتا اللامعيارية لكل من النموذجين (نموذج الذكور ، نموذج الإناث).

7- مقارنة قيم بيتا اللامعيارية لكل مسار فى النموذجين واستخراج القيم الحرجة ودلالتها .

8- مقارنة مؤشرات المطابقة لنموذجى الذكور والإناث وتحديد أفضلهما .

الأساليب الإحصائية :

يتم فى البحث الحالى استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل الارتباط لايجاد العلاقات الخطية بين متغيرات البحث والتحقق من الفرض الأول .
- تحليل مسار لتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات موضع الدراسة .
- اختبار الفروق بين معاملات الانحدار اللامعيارية للتحقق من الدور المعدل للنوع .

النتائج :

نتائج الفرض الأول : والذى ينص على أنه " توجد علاقات ارتباطية دالة بين متغيرات البحث (جودة المناخ الجامعى المدرك ، الكفاءة الأكاديمية ، الذكاء الوجدانى ، وضوح نواتج التعلم ، التعلم الموجه ذاتيا)."

جدول (18)

مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث

	الذكاء الوجدانى	وضوح نواتج التعلم	جودة المناخ الجامعى	الكفاءة الأكاديمية	التعلم الموجه ذاتيا
الذكاء الوجدانى	1				
نواتج التعلم	0.92**	1			
المناخ الجامعى	0.68**	0.71**	1		
الكفاءة الأكاديمية	0.61**	0.62**	0	1	
التعلم الموجه ذاتيا	0.89**	0.90**	0.70**	0.60**	1

يتضح من الجدول (18)

- وجود علاقة إرتباطية طردية وجوهرية بين الذكاء الوجدانى وكل من وضوح نواتج التعلم (ر=0.92) ، وجودة المناخ الجامعى المدرك (ر=0.68) ، والكفاءة الأكاديمية (ر=0.61) ، والتعلم الموجه ذاتيا (ر=0.89).
- وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين وضوح نواتج التعلم وكل من جودة المناخ الجامعى المدرك (ر=0.71) ، والكفاءة الأكاديمية (ر=0.62) ، والتعلم الموجه ذاتيا (ر=0.90).
- وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين جودة المناخ الجامعى المدرك وكل من التعلم الموجه ذاتيا (ر= 0.70) ، والذكاء الوجدانى (ر=0.68) ، ووضوح نواتج التعلم (ر=0.71).
- وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين الكفاءة الأكاديمية وكل الذكاء الوجدانى (ر=0.61) ، ووضوح نواتج التعلم (0.62) ، والتعلم الموجه ذاتيا (ر=0.60)، عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الأكاديمية والمناخ الجامعى .
- وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين التعلم الموجه ذاتيا وكل من الذكاء الوجدانى (ر=0.89) ، نواتج التعلم (ر=0.90) ، المناخ الجامعى (ر=0.70) ، والكفاءة الأكاديمية (ر=0.60)

نتائج الفرض الثانى :والذى ينص على أنه " توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات البحث : جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية متغيران مستقلان ، الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم متغيران وسيطان ، التعلم الموجه ذاتيا متغير تابع " تم استخدام تحليل المسار اعتمادا على برنامج الأموس حيث تم رسم النموذج الذى يتكون من المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مستقلين ، والذكاء الوجدانى ووضوح نواتح التعلم كمتغيرين وسيطين ، ثم التعلم الموجه ذاتيا كمتغير تابع ، وانبثق عن ذلك الفرض عدة فروض فرعية كالتالى :

- يوجد تأثير مباشر لجودة الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى .
- يوجد تأثير مباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى.
- يوجد تأثير مباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم .
- يوجد تأثير مباشر لنواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا .

– يوجد تأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم .

– يوجد تأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على نواتج التعلم .

– يوجد تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى.

– يوجد تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى.

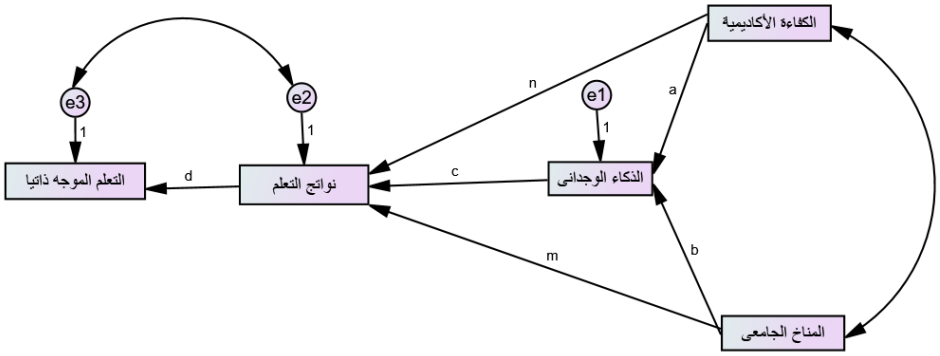
– يوجد تأثير غير المباشر للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم .

– يوجد تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم .

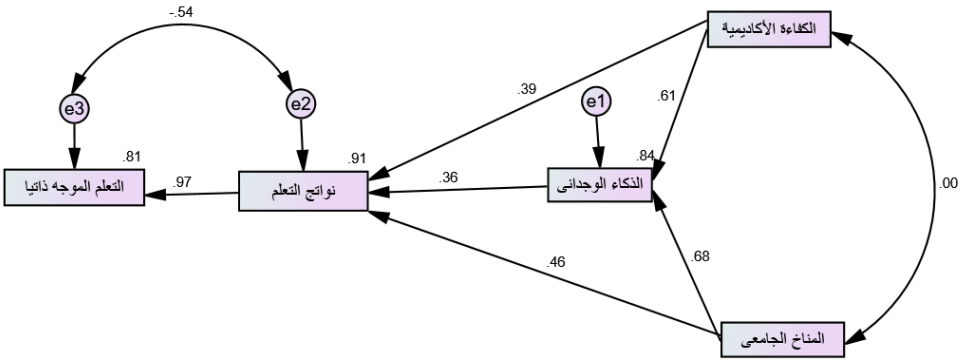
– يوجد تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم.

– يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم .

– يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم .



شكل رقم (6) نموذج تحليل المسار المقترح قبل التحليل



شكل رقم (7) نموذج تحليل المسار المقترح بعد التحليل

تم استخراج معاملات الانحدار اللامعيارية (التأثير المباشر اللامعيارى) والخطأ المعيارى لها والقيمة الحرجة ودلالتها ثم معاملات الانحدار المعيارية (التأثيرات المباشرة المعيارية) فى الجدول (19) الذى يوضح التأثيرات المباشرة

جدول (19)

التأثيرات المباشرة لنموذج تحليل المسار المقترح

	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعيارى	القيمة الحرجة	الدلالة	التأثيرات المباشرة المعيارية
يوجد تأثير مباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى.	0.86	0.018	46.639	0.01	0.611
يوجد تأثير مباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى .	0.937	0.018	52.123	0.01	0.683
يوجد تأثير مباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم .	0.371	0.022	17.052	0.01	0.364
يوجد تأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم .	0.562	0.022	25.013	0.01	0.392
يوجد تأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم .	0.647	0.024	27.205	0.01	0.463
يوجد تأثير مباشر لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا .	1.022	0.016	64.234	0.01	0.973

يتضح من الجدول (19) ما يلى :

– وجود تأثير مباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى حيث بلغت قيمة (بيتا اللامعيارية = 0.86 ، والقيمة الحرجة = 46.639 ، وهى دالة عند مستوى 0.01) وبلغت قيمة التأثير المباشر المعيارى (بيتا المعيارية = 0.611) .

– وجود تأثير مباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى حيث بلغت قيمة (بيتا اللامعيارية = 0.937 ، والقيمة الحرجة = 52.123 ، وهى دالة عند مستوى 0.01) وبلغت قيمة التأثير المباشر المعيارى (بيتا المعيارية = 0.683) .

– وجود تأثير مباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم حيث بلغت قيمة (بيتا اللامعيارية = 0.371 ، والقيمة الحرجة = 17.052 ، وهى دالة عند مستوى 0.01) وبلغت قيمة التأثير المباشر المعيارى (بيتا المعيارية = 0.364) .

– وجود تأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم حيث بلغت قيمة (بيتا اللامعيارية = 0.562 ، والقيمة الحرجة = 25.013 ، وهى دالة عند مستوى 0.01) وبلغت قيمة التأثير المباشر المعيارى (بيتا المعيارية = 0.392) .

– وجود تأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم حيث بلغت قيمة (بيتا اللامعيارية = 0.647 ، والقيمة الحرجة = 27.205 ، وهى دالة عند مستوى 0.01) وبلغت قيمة التأثير المباشر المعيارى (بيتا المعيارية = 0.463) .

– يوجد تأثير مباشر لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا حيث بلغت قيمة (بيتا اللامعيارية = 1.022 ، والقيمة الحرجة = 64.234 ، وهى دالة عند مستوى 0.01) وبلغت قيمة التأثير المباشر المعيارى (بيتا المعيارية = 0.973) .

بعد استخراج التأثيرات المباشرة تم استخراج التأثيرات غير المباشرة من خلال استخدام طريقة البوتستراب لاستخراج دلالة التأثيرات غير المباشرة وحدود الثقة كما فى الجدول (20)

جدول (20)

التأثيرات غير المباشرة لنموذج تحليل المسار المقترح

الفروض	التأثيرات غير المباشرة اللامعيارية	الحد الأدنى	الحد الأعلى	الدلالة
يوجد تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى .	0.319	0.276	0.366	0.001

الفروض	التأثيرات غير المباشرة اللامعيارية	الحد الأدنى	الحد الأعلى	الدلالة
يوجد تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى.	0.347	0.299	0.405	0.001
يوجد تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم.	0.575	0.506	0.636	0.003
يوجد تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم .	0.661	0.601	0.711	0.005
يوجد تأثير غير المباشر للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم	0.379	0.33	0.438	0.001
يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم .	0.326	0.283	0.375	0.001
يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم .	0.355	0.307	0.413	0.001

يتضح من الجدول (20) ما يلى :

- وجود تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.319 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.276 إلى 0.366 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)
- وجود تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.347 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.299 إلى 0.405 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)
- وجود تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.575 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.506 إلى 0.636 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)

- وجود تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.661 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.601 إلى 0.711 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)
- وجود تأثير غير المباشر للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.379 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.33 إلى 0.438 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)
- وجود تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.326 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.283 إلى 0.375 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)
- وجود تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم حيث بلغت (قيمة بيتا اللامعيارية = 0.355 ، وتراوحت حدود الثقة بين 0.307 إلى 0.413 ، وهى دالة عند مستوى 0.01)

تم استخراج التأثيرات الكلية وهى مجمل التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة على نمطين هما : التأثيرات الكلية المعيارية والتأثيرات الكلية اللامعيارية ودلالتها كما أظهرها برنامج الأموس فى الجدول (21)

جدول (21)

التأثيرات الكلية لنموذج تحليل المسار المقترح

نوع التأثيرات		الكفاءة الأكاديمية	جودة المناخ الجامعى المدرك	الذكاء الوجدانى	وضوح نواتج التعلم
التأثيرات اللامعيارية	الذكاء الوجدانى	0.86**	0.937**	0	0
	وضوح نواتج التعلم	0.881**	0.994**	0.371**	0
	التعلم الموجه ذاتيا	0.901**	1.016**	0.379**	1.022**
التأثيرات المعيارية	الذكاء الوجدانى	0.611**	0.683**	0	0
	نواتج التعلم	0.615**	0.712**	0.364**	0

نوع التأثيرات		الكفاءة الأكاديمية	جودة المناخ الجامعى المدرك	الذكاء الوجدانى	وضوح نواتج التعلم
	التعلم الموجه ذاتيا	0.598**	0.693**	0.354**	0.973**

يتضح من الجدول (21) ما يلى :

- وجود تأثير للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.86) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.611)، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.881) ، والتأثير الكلى المعيارى (0.615) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.901) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.598) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.937) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.683) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.994) ، والتأثير الكلى المعيارى (0.712)، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (1.016) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.693) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير للذكاء الوجداى على وضوح نواتج التعلم بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.371) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.364) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).
- وجود تأثير للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (0.379) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.354) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01) .
- وجود تأثير لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا بلغت قيمة التأثير الكلى اللامعيارى (1.022) ، والتأثير الكلى المعيارى(0.973) ، وكلاهما دالا عند مستوى (0.01).

تم استخراج مؤشرات المطابقة للتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح حيث تم استخراج مؤشرات : مربع كاى ، ومربع كاى مقسوما على درجة الحرية ، ثم مؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) ومؤشر (RMSEA) كما بالجدول (22) .

جدول (22)

مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح

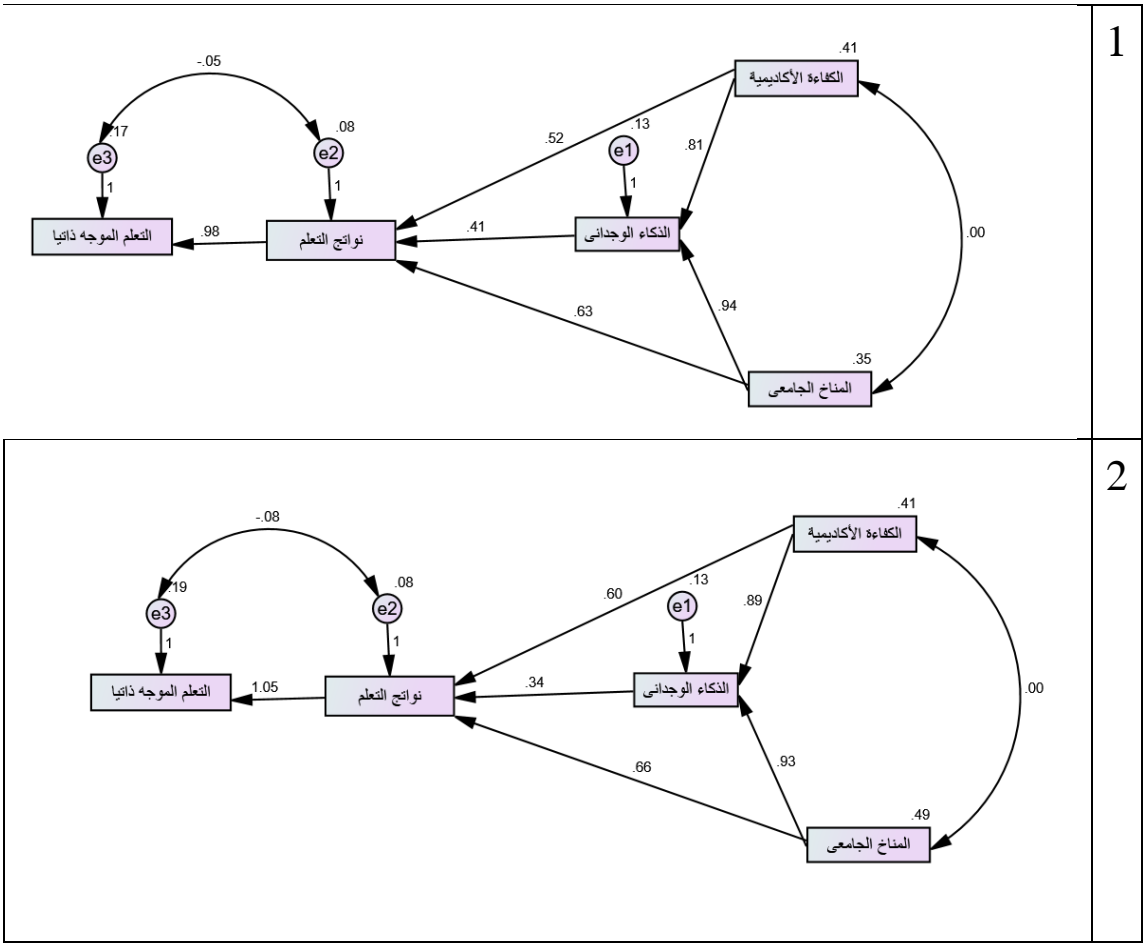
المؤشرات	مربع كاى	درجة الحرية	الدلالة	مربع كاى / درجة الحرية	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
القيمة	3.58	2	0.16	1.79	0.99	1	0.99	1	0.02

يتضح من الجدول (22) أن مؤشر مربع كاى بلغت قيمته (3.58) وهى غير دالة عند مستوى (0.05) ومن ثم فالنموذج مطابق ، كما بلغت قيمة مؤشر مربع كاى مقسوما على درجة الحرية (1.79) وهى أقل من القيمة (3) ومن ثم فالنموذج مطابق ، أما مؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) ، فقد بلغت على الترتيب (0.99 ، 1 ، 0.99 ، 1) وجميعها أعلى من القيمة (0.95) ، ومن ثم فالنموذج طبقا لهذه المؤشرات مطابق ، كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA قيمة (0.02) وهى أقل من (0.08) ، يتضح من تلك المؤشرات جميعا أن النموذج مطابق مطابقة مثالية .

نتائج الفرض الثالث : والذى ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم بيتا اللامعيارية للتأثيرات المباشرة بين المتغيرات فى نموذج تحليل المسار المقترح ترجع إلى النوع " للتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج الاموس فى استخراج نتائج تحليل المسار لنموذجين مقترحين هما : نموذج تحليل المسار لمجموعة الإناث ، ونموذج تحليل المسار لمجموعة الذكور . حيث تم اشتقاق

- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى.
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى .
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم .

- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم .
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم .
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا .



شكل رقم (8 ، 9) نموذج (1) للإناث ونموذج (2) للذكور

تم إجراء تحليل المسار لكل نموذج على حدى (نموذج الإناث ، نموذج الذكور) ثم تم استخراج التأثيرات المباشرة اللامعيارية (الوزن الانحدارى اللامعيارى) والقيمة الحرجة لكل مسار من المسارات (12 مسار موزعين 6 مسارات لكل نموذج) ، ثم تم استخراج القيمة الحرجة للفروق فى قيم بيتا اللامعيارية (الوزن الانحدار اللامعيارى) بين كل مسارين فى نموذج الذكور ونموذج الإناث وتحديد مستوى الدلالة لتلك القيم الحرجة مما يساعد فى

تحديد المسارات التى يكون للنوع فيها الدور المعدل ، والمسارات التى لا يكون للنوع فيها دور المتغير المعدل ، حيث أن اختلاف قيم بيتا اللامعيارية بين مسارين اختلافا جوهريا يدل على أن متغير النوع له دور معدل للعلاقة والتأثير بين المتغير المستقل والتابع اللذان يمثلناهما المسارين .

جدول (23)

نتائج الدور المعدل للنوع فى العلاقات بين متغيرات تحليل المسار

النوع	الفروض	التأثيرات المباشرة اللامعيارية B	القيمة الحرجة	اسم المسار	القيمة الحرجة	التأثيرات المباشرة المعيارية beta
إناث	لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى.	0.814	28.219**	م2	-2.11*	0.617
ذكور		0.893	37.338**	م8		0.609
إناث	لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى .	0.941	30.191**	م3	0.18	0.66
ذكور		0.934	42.674**	م9		0.696
إناث	لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم .	0.413	11.189**	م4	1.59	0.397
ذكور		0.341	13.006**	م10		0.339
إناث	لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم .	0.521	14.231**	م5	-1.68	0.38
ذكور		0.599	21.475**	م11		0.406
إناث	لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم .	0.633	15.255**	م6	-0.486	0.427
ذكور		0.658	23.255**	م12		0.487

النوع	الفروض	التأثيرات المباشرة اللامعيارية B	القيمة الحرجة	اسم المسار	القيمة الحرجة	التأثيرات المباشرة المعيارية beta
إناث	لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا .	0.975	**39.135	م7	-*2.301	0.952
ذكور		1.05	**50.81	م13		0.985

**** دال عند مستوى (0.01) ، * دال عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (23) ما يلى :

- توجد فروق دالة عندى مستوى (0.05) ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى ، بالنسبة لنموذج الإناث بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.814) والقيمة الحرجة (28.219) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، وبالنسبة لنموذج الذكور بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.893) والقيمة الحرجة (37.338) وهى دالة عندى مستوى (0.01)، ومن خلال مقارنة قيمتى بيتا اللامعيارية للمسارين فى النموذجين بلغت القيمة الحرجة للفروق بينهما (2.11) وهى دالة عند مستوى (0.05) .
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى ، بالنسبة لنموذج الإناث بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.941) والقيمة الحرجة (30.191) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، وبالنسبة لنموذج الذكور بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.934) والقيمة الحرجة (42.674) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، ومن خلال مقارنة قيمتى بيتا اللامعيارية للمسارين فى النموذجين بلغت القيمة الحرجة للفروق بينهما (0.18) وهى غير دالة عند مستوى (0.05)
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم ، بالنسبة لنموذج الإناث بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.413) والقيمة الحرجة (11.189) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، وبالنسبة لنموذج الذكور بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.341) والقيمة الحرجة (13.006) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، ومن خلال مقارنة قيمتى بيتا اللامعيارية للمسارين فى النموذجين بلغت القيمة الحرجة للفروق بينهما (1.59) وهى غير دالة عند مستوى (0.05)

- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم ، بالنسبة لنموذج الإناث بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.521) والقيمة الحرجة (14.231) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، وبالنسبة لنموذج الذكور بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.599) والقيمة الحرجة (21.475) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، ومن خلال مقارنة قيمتى بيتا اللامعيارية للمسارين فى النموذجين بلغت القيمة الحرجة للفروق بينهما (1.86−) وهى غير دالة عند مستوى (0.05)
- لا توجد فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم ، بالنسبة لنموذج الإناث بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.633) والقيمة الحرجة (15.255) وهى دالة عندى مستوى (0.01)، وبالنسبة لنموذج الذكور بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.658) والقيمة الحرجة (23.255) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، ومن خلال مقارنة قيمتى بيتا اللامعيارية للمسارين فى النموذجين بلغت القيمة الحرجة للفروق بينهما (0.486−) وهى غير دالة عند مستوى (0.05)
- توجد فروق دالة عند مستوى (0.05) ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا ، بالنسبة لنموذج الإناث بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (0.975) والقيمة الحرجة (39.135) وهى دالة عندى مستوى (0.01)، وبالنسبة لنموذج الذكور بلغت قيمة بيتا اللامعيارية (1.05) والقيمة الحرجة (50.81) وهى دالة عندى مستوى (0.01) ، ومن خلال مقارنة قيمتى بيتا اللامعيارية للمسارين فى النموذجين بلغت القيمة الحرجة للفروق بينهما (2.301) وهى دالة عند مستوى (0.05)

تم استخراج مؤشرات المطابقة لكل نموذج على حدى (نموذج الذكور ، نموذج الإناث) ، وذلك للتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح حيث تم استخراج مؤشرات : مربع كاى ، ومربع كاى مقسوما على درجة الحرية ، ثم مؤشرات (NFI، IFI، TLI، CFI) ومؤشر (RMSEA) كما بالجدول (24)

جدول (24)

مؤشرات المطابقة لنموذجى الذكور والإناث

	مربع كاى	**درجة الحرية**	**الدلالة**	**مربع كاى / درجة الحرية**	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
نموذج الإناث	**7.068**	**2**	**0.029**	**3.5**	**0.997**	**0.998**	**0.988**	**0.998**	**0.08**
نموذج الذكور	**2.163**	**2**	**0.33**	**1.08**	**0.999**	**1**	**1**	**1**	**0.01**

يتضح من الجدول (24) ما يلى :

بالنسبة لنموذج الإناث :

يتضح أن مؤشر مربع كاى بلغت قيمته (7.068) وهى دالة عند مستوى (0.05) مطابق ، كما بلغت قيمة مؤشر مربع كاى مقسوما على درجة الحرية (3.5) وهى أقل من القيمة (5) ومن ثم فالنموذج مطابق ، أما مؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) فقد بلغت على الترتيب (0.997 ، 0.998 ، 0.988 ، 0.998) وجميعها أعلى من القيمة (0.95) ومن ثم فالنموذج طبقا لهذه المؤشرات مطابق ، كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA قيمة (0.08) وهى لم تتجاوز (0.08) ، يتضح من تلك المؤشرات جميعا يتضح أن النموذج مطابق.

وبالنسبة لنموذج الذكور :

يتضح أن مؤشر مربع كاى بلغت قيمته (2.163) وهى غير دالة عند مستوى (0.05) ومن ثم فالنموذج مطابق ، كما بلغت قيمة مؤشر مربع كاى مقسوما على درجة الحرية (1.08) وهى أقل من القيمة (3) ومن ثم فالنموذج مطابق ، أما مؤشرات (NFI ، IFI ، TLI ، CFI) فقد بلغت على الترتيب (0.99 ، 1 ، 1 ، 1) وجميعها أعلى من القيمة (0.95) ومن ثم فالنموذج طبقا لهذه المؤشرات مطابق ، كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA قيمة (0.01) وهى أقل من (0.08) ، يتضح من تلك المؤشرات جميعا أن النموذج مطابق مطابقة مثالية .

مناقشة وتفسير النتائج :

هدف البحث الحالى إلى دراسة أثر كل من جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية والذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا لدى الطلاب ، حيث يعتقد الباحث أن اكتساب المتعلم لمهارات التعلم الموجه ذاتيا يتطلب توافر المناخ الجامعى الذى ينمى الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب ، ويساعد على تحسين الذكاء الوجدانى لديهم ، مناخ يساهم فى وضوح نواتج التعلم المستهدفه ، حيث أشار (مصلح أحمد الصالح ، 1996، 77) أن المناخ الجامعى يساعد على إشباع احتياجات الطلاب وتنمية قدراتهم الابداعية ، ذلك المناخ الذى يساهم فى التركيز على المتعلم بدلا من المعلم حتى يستطيع المتعلم اكتساب مهارات التعلم الموجه ذاتيا ، حيث أشار (Fisher , King and Tague , 2001) أن هذا النمط من التعلم تكون فيه المبادرة للمتعلم فى تحديد احتياجاته التعليمية ووضع أهدافه وتحديد مصادر التعلم والأنشطة المناسبة ، وتقييم نواتج تعلمه .

لذا قام الباحث بالتحقق من فرضين أساسيين للبحث ، يتضح من نتائج الفرض الأول وجود علاقة إرتباطية طردية وجوهرية بين الذكاء الوجدانى وكل من وضوح نواتج التعلم ، وجودة المناخ الجامعى المدرك ، والكفاءة الأكاديمية ، والتعلم الموجه ذاتيا ، وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين وضوح نواتج التعلم وكل من جودة المناخ الجامعى المدرك ، والكفاءة الأكاديمية ، والتعلم الموجه ذاتيا ، وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين جودة المناخ الجامعى المدرك وكل من التعلم الموجه ذاتيا ، والذكاء الوجدانى ، ووضوح نواتج التعلم.، وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين الكفاءة الأكاديمية وكل الذكاء الوجدانى ، ووضوح نواتج التعلم ، والتعلم الموجه ذاتيا ، عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الأكاديمية وجودة المناخ الجامعى المدرك ، وجود علاقة ارتباطية طردية وجوهرية بين التعلم الموجه ذاتيا وكل من الذكاء الوجدانى ، ووضوح نواتج التعلم ، وجودة المناخ الجامعى المدرك ، والكفاءة الأكاديمية .

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (سعيد عبد الغنى سرور ،2011) من وجود تأثير للبيئة المدركة للفصل على التعلم الموجه ذاتيا ، وتتفق مع نتائج دراسة (ثنوا مزيد ومروة حسين ، 2017) ودراسة (Kenneth,2013) ودراسة (Boyatzis , Stubbs & Taylor,2012) ودراسة (Cho,2012) من وجود علاقة طردية جوهرية بين التعلم الموجه ذاتيا والذكاء الوجدانى ، كما تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات

(Katteker,2010; Zeidner , et al.,2004 ; Malekari&Mohanty,2011) التى أشارت إلى وجود علاقات طردية بين الذكاء الوجدانى ونواتج التعلم (مقاسه هنا التحصيل الدراسى) ، وما أشار إليه (سعيد عايض محمد آل كديم ، 2015) من أهمية العناية بالمناخ التعليمى بجميع جوانبه وخاصة الجانب الوجدانى للوصول إلى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة ولحياة علمية متميزة

كما تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Manzano – Sanchez et al ,.2018) ودراسة (Zajacova , Lynch & Espenshade,2005) من وجود علاقة طردية جوهرية بين الكفاءة الذاتية ونواتج التعلم المستهدفة (مقاسة بالأداء الأكاديمى) ، فالطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة يتجهون نحو تحقيق كفاءة فى انجاز الأهداف مقارنة بمن يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية . كما يتفق مع نتائج دراسة (Carroll et.al., 2009,) حيث توصلتا إلى وجود علاقة طردية جوهرية بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية.

ويتضح من نتائج الفرض الثانى وجود تأثير مباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى ، وجود تأثير مباشر لجودة الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى ، وجود تأثير مباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم ، وجود تأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم ، وجود تأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم ، يوجد تأثير مباشر لوضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا . كما يتضح وجود تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى ، وجود تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم عبر الذكاء الوجدانى ، وجود تأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم ، وجود تأثير غير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم ، وجود تأثير غير المباشر للذكاء الوجدانى على التعلم الموجه ذاتيا عبر وضوح نواتج التعلم ، وجود تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم ، وجود تأثير غير مباشر للكفاءة الأكاديمية على التعلم الموجه ذاتيا عبر كل من الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم .

كما تتفق تلك النتائج مع نتائج دراستى منى محمد الجزار (2008) ، و بسمة عبد اللطيف أمين عبد الوهاب (2021) من وجود تأثير لبيئة التعلم الجامعى على تحسين نواتج

التعلم ، الدراسة الأولى توصلت إلى وجود أثر لبيئة التعلم الالكترونى على بعض نواتج التعلم مثل : التحصيل الفورى والمؤجل لدى الطلاب المعلمين .والدراسة الثانية توصلت إلى أن الموارد التعليمية المفتوحة تسهم فى تحقيق نواتج التعلم بدرجة كبيرة

ويتضح من نتائج الفرض الثالث وجود فروق دالة عندى مستوى (0.05) ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى ، عدم وجود فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على الذكاء الوجدانى ، عدم وجود فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم ، عدم وجود فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر للكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم ، عدم وجود فروق دالة ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لجودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم ، وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) ترجع إلى النوع فى التأثير المباشر لوضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا ، يبدى النموذج المقترح جودة مطابقة أفضل للذكور عن الإناث . ومن ثم فالنوع متغير معدل لتأثير الكفاءة الأكاديمية على الذكاء الوجدانى وكذلك متغير معدل لتأثير وضوح نواتج التعلم المستهدفة على التعلم الموجه ذاتيا ، ولكنه ليس متغيرا معدلا لتأثيرات جودة المناخ المدرك على الذكاء الوجدانى ، وتأثير الذكاء الوجدانى على وضوح نواتج التعلم المستهدفة ، وتأثير الكفاءة الأكاديمية على وضوح نواتج التعلم ، وتأثير جودة المناخ الجامعى المدرك على وضوح نواتج التعلم المستهدفة .

ويستخلص الباحث من تلك النتائج وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة ذات دلالة إحصائية لمتغيرى جودة المناخ الجامعى المدرك والكفاءة الأكاديمية كمتغيرين مستقلين على الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم كمتغيرات وسيطة ، والتعلم الموجه ذاتيا كمتغير تابع ، وأن النموذج يحقق حسن مطابقة على العينة الكلية ، وأن النوع متغير معدل للعلاقات بين الكفاءة الاكاديمية والذكاء الوجدانى لصالح الذكور ، ووضوح نواتج التعلم على التعلم الموجه ذاتيا لصالح الذكور فقط ، وأن نموذج تحليل المسار للذكور يحقق مؤشرات حسن مطابقة أفضل من نموذج تحليل المسار للإناث .

يتضح من تلك النتائج أن التعلم الموجه ذاتيا يمثل العملية التى يبدأ فيها الطلاب عمليات التوجيه والتفكير فى تعلمهم الخاص وإنه عنصرا مهما فى التعلم مدى الحياة ، فالتعلم الموجه ذاتيا يركز على المتعلم وليس المعلم حيث يعتمد على توجه الفرد نحو التعلم

الذاتى والتعلم المنظم ذاتيا ، والتعلم الموجه ذاتيا نتاج مهما لتحديات إدارة التعليم (Pintrich & De Groot,1990) .

كما يتضح أيضا أن التعلم الموجه ذاتيا هو العملية التى تكون فيها المبادرة للمتعلم فى تشخيص احتياجاته التعليمية وصياغة أهداف تعلمه وتحديد المصادر والأنشطة التعليمية اللازمة لذلك ، وقدرته على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وتقييم نتائج تعلمه (Fisher , King and Tague , 2001)

وتوضح النتائج أن جودة المناخ الجامعى تؤثر طرديا بشكل مباشر وغير مباشر على التعلم الموجه ذاتيا ، وهو ما تشير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(2009، 27) أن إدارة الجامعة تعد المسؤولة عن تقديم الخدمات الضرورية لتوفير بيئة آمنه صحية لطلابها ، ويجب أن تدرك الجامعة أن مسئوليتها ليست مقتصرة فقط على توفير البرامج التعليمية ، وإنما تتسع مهمتها لتشمل كل ما من شأنه تنمية طلابها ثقافيا واجتماعيا وأخلاقيا وبدنيا ، مع تقديم الدعم لطلابها فى تلك المجالات وفقا لاهتماماتهم واحتياجاتهم . حيث أشار (مصلح أحمد الصالح ، 1996، 77) أن توفير بيئة جامعية مناسبة للطلاب من قبل إدارة الجامعة يؤدى إلى إشباع حاجات الطالب الجامعى وتوفير جو جامعى يساعد على الإبداع.

استخلص الباحث أن المتعلم لكى يصل إلى جودة واتقان مهارات التعلم الموجه ذاتيا يحتاج إلى المناخ الجامعى التربوى والتكنولوجى والمعرفى الذى يسمح له بتكوين اعتقادات ايجابية عن نفسه ، كما يحتاج للذكاء الوجدانى الذى يجعله يفهم مشاعره ومشاعر الآخرين ويكون قادرا على إدارتها والتحكم فيها ، كما يحتاج أيضا لوضوح نواتج التعلم المستهدفه للطالب ، ويحتاج لوجود كفاءة ذاتية لدى المتعلم ، كل ذلك يعمل على تحسين التعلم الموجه ذاتيا حيث يكون لدى الطالب اعتقاد ايجابي عن نفسه وقدراته وكذلك لديه علم مسبق بالأهداف التعليمية ونواتج التعلم المستهدفة فى ظل مناخ جامعى يوفر له الأنشطة والمعارف والتسهيلات التى تعينه على إنجاز أهدافه ليتكامل ذلك فى التعلم الموجه ذاتيا .

التوصيات :

فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها وماتم عرضه من الأدبيات والدراسات السابقة يوصى البحث بما يلى :

- الاهتمام بجودة المناخ الجامعى فى ظل التطورات الحديثة والرقمنة وذلك لأهميته فى تنمية التعلم الموجه ذاتيا .
- الكفاءة الأكاديمية ومعتقدات المتعلم عن ذاته أكاديميا ذات أهمية كبيرة فى التعلم الموجه ذاتيا .
- تنمية مهارات الذكاء الوجدانى لدى الطلاب يؤدى إلى تحسين التعلم الموجه ذاتيا .
- نشر نواتج التعلم المستهدفة للمتعلمين بشكل واضح يؤثر طرديا فى التعلم الموجه ذاتيا .

المقترحات البحثية :

فى ضوء نتائج البحث الحالى يقترح الباحث دراسات مستقبلية فيما يلى :

- أثر تفاعل المناخ التعليمى المدرك والكفاءة الأكاديمية على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا عبر الذكاء الوجدانى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- اختلاف التعلم الموجه ذاتيا لدى الطلاب باختلاف مستويات إدراكهم للمناخ التعليمى ووضوح نواتج التعلم المستهدفة

المراجع :

المراجـع العربية :

أحمد محمد شبيب حسن (2016).التوافق الاكاديمى والكفاءة الذاتية والتحصيل الاكاديمي كمنبئات بمهارات الذكاء الوجدانى لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، 26 (90) ، 1 – 31.

أحمد يحي الزق (2009). الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي ، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والنفسية ، الجامعة الأردنية ، 10 (2)، 37 – 58.

أسامة حسن عارف ، و محمد حمزة عبد الحميد ، ومحمد أبو الفضل حجازى (2018). جودة مخرجات التعلم فى الجامعات السعودية ودورها فى تلبية متطلبات سوق العمل السعودى وفق رؤية 2030 ، مجلة البحث العلمى فى التربية ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، 4 (19) ، 683 – 741 .

اعتدال عباس حسانين (2004).أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعى كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيليا ، مجلة دراسات عربية ، رابطة الاخصائيين النفسيين (رانم) ، 3 (2) ، 59 – 106 .

أمانى عبد التواب صالح (2004). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر .

أنيتا ولفولك (2010). علم النفس التربوى (ترجمة : صلاح الدين محمود علام)، عمان : دار الفكر .

ايمان صلاح محمد ضحا (2020).أثر وضوح مخرجات التعلم المستهدفة وطرق ومعايير التقييم على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي ودقة معايرتهم له ومدى رضاهم عن المقرر ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، 84 (أبريل)، 203 – 256.

بسمة عبد اللطيف أمين عبد الوهاب (2021). الموارد التعليمية المفتوحة ودورها في تحقيق مخرجات التعلم بكليات الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 24(2)، 280–321. doi: .10.21608/jfss.2021.181471

ثنوا مزيد سلطان المطيرى ، مروة حسين عبد الله محمد (2017). النموذج البنائي للعلاقات بين التعلم الموجه ذاتيا والذكاء الوجدانى ومهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعة ، مجلة علوم الإنسان والمجتمع ، 25(ديسمبر)، 453 – 501.

جاسر الرفاعى (2007). أثر المناخ التنظيمى فى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الأردنية الخاصة ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، 3 (3) ، 237 – 286.

جاين أورمراد (2016). التعليم الإنسانى .(ترجمة : فاضل خشاوى : مفيد حواشين : نبيلة دودين). عمان : دار الفكر .

الجوهرة إبراهيم بوبشيت (2013). مستوى الجودة الإدارية فى جامعة الدمام فى ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى (NCAAA) ، مجلة مستقبل التربية العربية ، 20 (82) ، 457 – 500 .

حسين كامل بهاء الدين (1997). التعليم والمستقبل ، القاهرة : دار المعارف .

حمد حمود الغافرى ، أمل سليم معتمد الشبيبة ، ليلى خميس على العجمى ، لمياء يوسف ناصر بنى غرابة (2020). الكفاءة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عمان) ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 4 (31) ، 43 – 70 .

حنان محمد ربيع محمود عبد الخالق (2018). أساليب التوجيه الخارجى بالجوالات الميدانية الافتراضية وأثرها على الشعور بالتيه والكفاءة الأكاديمية المدركة ، مجلة دراسات فى المنهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، يناير (230) ، 15– 66.

حوراء كرماش (2016). الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية فى جامعة بابل ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية ، جامعة بابل ، العدد 29، 527 – 544 .

خالد إبراهيم على التركى (2021).تقويم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها فى مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فى ضوء معايير (NCAAA) . مجلة كلية التربية بالقاهرة ، جامعة الأزهر ، 190(أبريل)،ج3 ،260 –305.

خالد ناهس الرقاص العتيبي (2020). التعلم الموجه ذاتيا كمدخل للتعليم فى ظل أزمة كورونا المستجد COVID 19 : تصور مقترح ، المجلة الدولية للبحوث فى العلوم التربوية ، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ، 3(4) ، 357 – 388.

دانيال جولمان (2000). الذكاء العاطفى ، ترجمة ليلى الجبالى ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة ، العدد (62).

راشد مرزوق راشد ، و عصام على الطيب (2010) أثر استراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، 22 (2) ، 95 – 134.

رانيا قدرى أحمد مرجان (2010).المناخ الجامعى وعلاقته بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ببورسعيد – جامعة قناة السويس " دراسة حالة " . بحث قدم فى مؤتمر معايير الجودة والاعتماد فى التعليم المفتوح فى مصر والوطن العربي ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، 2(مارس) ، 714– 758.

رفعة الزغبى ، و حيدر ظاظا (2016). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمى ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية ، 43 (2) ، 1009 – 1030.

سالم سليم الغنبوصى (2009). جودة المناخ الجامعى ببعض كليات جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر طلابها ، التربية ، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، 12 (25) ، 89 – 120 .

سامية محمد لادن (2001). المناخ الدراسى وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض ، مجلة كلية التربية ، 1 (25) ، 207 – 230.

سحر فاروق عبد الجيد علام (2001). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

سعيد سعد القحطانى ، و فاطمة شعبان عسيرى (2018) . تقويم مخرجات برامج البكالوريوس فى الجامعات السعودية ، جامعة الملك خالد أنموذجا ، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة تبوك ، العدد 4 ، 3 – 24.

سعيد عايض محمد آل كديم (2015).القدرة التنبؤية للذكاء الوجدانى وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية فى المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، الأردن.

سعيد عبد الغنى سرور (2011).الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا فى ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور ، مجلة كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، 21(6) ، 231 – 330.

صابر إسماعيل الكندرى ، و أحمد السيد أحمد (2010). المناخ الأكاديمي وعلاقته بتكيف الطلاب دراسة تطبيقية على كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب ، مجلة كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، 20 (1) ، 85 – 169.

عبد الجليل الزوبعى ، ومهدى السامرائى (1993). تأثير المناخ الجامعى فى اتجاهات الطلبة الذكور والإناث بعضهم الآخر ، مجلة التعريب ، المركز العربي للتعريب والترجمة، العراق ، 3 (5) ، 75 – 103 .

عبد الله طه الصافى (2001). المناخ المدرسى وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها ، رسالة الخليج العربي ، 22(79)، 61- 90 .

عبد الناصر الجراح (2010).العلاقة بين التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، 6 (4) ، 333 – 348.

علاء محمود الشعراوى (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، (44) ، 287 – 325 .

على محمد بيومى (2016). الذكاء الوجدانى للقائد واتخاذ القرار ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .

على نواوى فلمبان (2001). العلاقات الاجتماعية فى التعليم الجامعى : دراسة ميدانية بجامعة الملك عبد العزيز ، مجلة العلوم التربوية ، 14 ، 81- 130 .

على هلال (1993) . معجم المصطلحات الإدارية ، القاهرة : مركز الدراسات السياسية.

عماد عطا شحرورى (2013) . درجة امتلاك مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض ، دراسات العلوم التربوية ، 40(3) ، 927 – 944.

عمر سيد خليل (2007). مؤشرات ضمان جودة التعليم العالى فى ضوء مفهوم الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية ، 23 (2) ، 526 – 537 .

فارس محمد عوض القحطانى (2018). مقياس جودة المناخ الجامعى ، مجلة كلية التربية ، كلية التربية – جامعة كفر الشيخ ، 18(1) ، 1089 – 1120.

فراس عدنان عباس (2006). تطبيق أبعاد جودة الخدمة فى المكتبات الجامعية : دراسة تطبيقية على عينة من الجامعات العراقية ، مجلة الغرى للعلوم الاقتصادية و الإدارية ، 5 ، 232 – 243 .

فروج محمد (2012). المناخ التنظيمى وعلاقتة بالأداء الوظيفي للأستاذ الجامعى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدى مرباح ورقلة ، ورقلة.

مجدى عبد الوهاب قاسم ، وأحلام الباز حسين (2009). نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية ، القاهرة : الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى .

محمد إبراهيم محمد (2016). صدق المحتوى فى البحوث التربوية : الواقع والتطوير ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، (26) 92 ص ص : 218 – 247.

محمد أحمد الجوفى (2000) . فاعلية المناخ التنظيمى فى الجامعات اليمنية فى ضوء أنموذج مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.

محمد حسنين العجمى (2003). التطور الأكاديمى والإعداد للمهنة الأكاديمية بالجامعات المصرية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 1 (52) ، 124 – 198.

محمد محمد السيد القللى (2015). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالكفاءة الذاتية للطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بالجامعة ، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 1 (4) ، 102 – 171.

محمد محمود الذنيبات (1999). المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين فى أجهزة الرقابة المالية والإدارية فى الأردن ، مجلة دراسات العلوم الإدارية ، 26 (1) ، 32 – 51

محمود أبو سمرة ، و محمد الطيطى (2008).المناخ الجامعى فى جامعات الضفة الغربية فى فلسطين وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبتها . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، (13)، 115 - 153

محمود عز الدين عبد الهادى (2005). نماذج عالمية فى الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية دراسة حالة ، بحث مقدم لمؤتمر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ، القاهرة : جامعة القاهرة .

محمود مصطفى محمد إبراهيم ، محمد إبراهيم عبده السيد (2015). تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفية للتربية فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة : دراسة ميدانية ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، 61 (2) ، 239 – 296.

مصلح أحمد الصالح (1996). التكيف الاجتماعى والتحصيل الدراسى ، الرياض : دار الفيصل الثقافية .

منى محمد الجزار (2008) . أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعلم الالكترونية فى تحقيق بعض نواتج التعلم لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدامها ، مجلة مستقبل التربية ، جامعة القاهرة ، 14 (51) ، 369 – 410.

نزيه حمدى ، نسيمة وداود (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، 27 (1) ، 118 – 131 .

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى (2009). مقاييس التقويم الذاتى لمؤسسات التعليم العالى .القاهرة .

المراجـع الأجنبية :

Ahmedani,S.M. (2017)." Direct Methods Used to measure Program Learning Outcomes" .available @ https://www.researchgate.net/publication/316190040 ,1-9. On 2-3-2020.

Akey, T. M. (2006). School Context, Student Attitudes and Behaviour and Academic Achievement: An Exploratory Analysis, New York, MDRC. https://0i.is/FEJl.

Al-Tamimi, E. M. R. A., & Al-Khawaldeh, N. A. (2016). Emotional Intelligence and Its Relation with the Social Skills and Religious Behaviour of Female Students at Dammam University in the Light of Some Variables. *International Education Studies*, *9*(3), 131-147.

Azer, S. (2007). *Navigating problem-based learning*, Elsevier Australia.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman, New York

Bandura, A. (2000) Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In: Locke, E., Ed., The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior, Blackwell, Oxford, 120-136.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.

Biggs, J.B. (1996)." Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher Education*, 32, 347-364.

Biggs, J.B. (2003). "Teaching for quality learning at university" (2 ed.). SRHE/Open University Press.1-37 available @: https://www.researchgate.net/publication/215915395 On5-11-2019.

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.

Branagan, A. M. (2017). *Social-emotional adjustment, subjective well-being, & emotional intelligence in youth* (Doctoral dissertation, The Florida State University).

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, *32*(4), 797-817.

Carter, L. (2015). What is self-directed learning. Slide Share. Retrieved from: http://www.slideshare.net/tjcarter/what-is-self-directed-learning?related=1

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, *36*(8), 1781-1795.

Chee, T. S., Divaharan, S., Tan, L., & Mun, C. H. (2011). Self-directed learning with ICT: Theory, practice and assessment. Singapore: Ministry of Education.

Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective*. American Society for Training and Development.54(8),67-69

Chung, B. G., Ehrhart, M. G., Holcombe Ehrhart, K., Hattrup, K., & Solamon, J. (2010). Stereotype threat, state anxiety, and specific self-efficacy as predictors of promotion exam performance. *Group & organization management*, *35*(1), 77-107.

Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *31*, 1105-1119.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2003). *Assessment strategies for self-directed learning*. Corwin Press.

Crosby, R. (2017). *Effect of emotional experiences on emotional intelligence among US military leaders* (Doctoral dissertation, Walden University).

David, G., Gerard, V., Filip, D., & Piet, V. (2005). "The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes". *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An international journal*, *36*(3), 315-326.

Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research,Theory & Practice, 19*(4), 433-451.

Easton, C. J. (2004). *The relationship between emotional intelligence and counseling self-efficacy*. Northern Arizona University.

English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem-and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 127-150

Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, *21*(7), 516-525.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, *53*(8), 1027-1055.

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. London: Bloomsbury.

Gundlach, M. J., Martinko, M. J., & Douglas, S. C. (2003). Emotional Intelligence, Causal Reasoning, and the Self-Efficacy Development Process. *The International Journal of Organizational Analysis, 11*(3), 229–246. https://doi.org/10.1108/eb028974

Hartsfield, M. K. (2003). The internal dynamics of transformational leadership: Effects of spirituality, emotional intelligence, and self-efficacy. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64*(5-B), 2440.

Haywood, H. C., Tzuriel, D., & Vaught, S. (1992). Psychoeducational assessment from a transactional perspective. In *Interactive assessment* (pp. 38-63). Springer, New York, NY.

Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In Husen, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.), The International Encyclopedia of Education (2nd ed.). Oxford : pergamon press .

Jerusalem, M. & Schwatzer, R. (1992) Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control* of *action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.

Jossberger, H., Brand – Gruwel, S., Boshuizen, H., & Wiel, M. (2010). The challenge of self – directed and self – regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62 (4), 415-440.

Kennedy, D., Hyland, A., Ryan, N.(2007)." Writing and Using Learning Outcomes", A PracticalGuide. University College Cork ,available@ : https://www.researchgate.net/publication/238495834 On4-6-2020.

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

Lounsbury, J. W., & Gibson, L. W. (2006). Personal Style Inventory: A personality measurement system for work and school settings. *Knoxville, TN: Resource Associates Inc*.

Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W. & Smith, R. (2009) An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning, Learning and Individual Differences, 19, 411-418. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.001

Malekar, S., & Mohanty, R. P. (2011). Constructing an emotional intelligence radar for Indian school students. *Educational Research (ISSN: 2141-5161)*, *2*(1), 790-802.

Manzano-Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J. and Matarrita Cascante, D. (2018). The influence of self-efficacy beliefs in the academic performance of Latina/o students in the United States: A systematic literature review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 40*(2) 176-209.

Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., & Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, *44*(1), 17-30.

Matron,F., &Booth,S.(1997)."Learning and Awareness" .Hillsdale, NJ ,Lawrence Eribaum Associates.

Mayer, J.D.& Salovey (1997) : what Emotional Intelligence? Emotional development and Emotional Intelligence Implications for Educators, Basic, New York.

Mentz, E., De Beer, J. & Bailey, R. (2019). 'Self-Directed Learning for the 21st Century: Implications for Higher Education', in NWU Self-Directed Learning Series Volume 1, pp. i-436, AOSIS, Cape Town.

Midgley, C. and Urdan, T.(1995) Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. The Journal of Early Adolescence,. 15(4): p. 389-411.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L.Z., & Anderman, E. M. (2000). The patterns of adaptive learning scale (PALS) 2000. University of Michigan

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. https://doi.org/10.1023/A:101096111.

Okech, A. P. (2004). *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender, and age*. Texas A&M University-Kingsville.

Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual differences*, *41*(7), 1329-1336.

Peen, T & Mohammad, A.(2014)Collaborative and Self-Directed Learning Processes: A Case Study in Malaysian Chemistry PBL Lesson. 2 nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE 2013):76-84

Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *The Journal of psychology*, *136*(2), 182-194.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.

Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, *23*(3), 138-142.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33-50

Saklofske, D.H., Austin, E.J., & Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 1091-1100.

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

Sander, P., & Sanders, L. (2009). Measuring academic behavioural confidence: the ABC scale revisited. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/03075070802457058

Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. Universal Journal of Educational Research, 4 (8), p1874-1880. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110783.pdf

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, *25*(2), 167-177.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. Hispanic journal of behavioral sciences, 15(1), 80-95. https://doi.org/10.1177/07399863930151004

Spady, W. G. (1994). Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. American Association of School Administrators, 1801 North Moore Street, Arlington, VA 22209 (Stock No. 21-00488; $18.95 plus postage).

Spady, W. G., & Marshall, K. J. (1991). "Beyond traditional outcome-based education". *Educational Leadership*, 49, 67-72.

Stephen,A.(2015):"An introduction to learning outcomes Aconsideration of the nature,function and position of learning outcomes European Higher Education Area".*American Educational Research Journal*,39(1),1-24.

Stone,J.N.(2000)."Exploring the relationship between calibaration and selfregulated learning". *Educational psychology review*,12(4),437-475.

Tessmer, M., & Wedman, J. (1995). Context-sensitive instructional design models: A response to design research, studies, and criticism. *Performance Improvement Quarterly*, *8*(3), 38-54.

Wang, C. (2002). Emotional intelligence, general self-efficacy, and coping style of juvenile delinquents. *Chinese Mental Health Journal*.16(8), 565 - 567

Wang, C. K., & He, Z. W. (2002). The relationship between parental rearing styles with general selfefficacy and emotional intelligence in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16(11), 781-785.

Williamson, S.(2007).Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse Researcher,14(2),66-83

Yuhui, H., & Hongxin, L. (2014). Self - directed learning and the effectiveness of e - learning in enterprises. *International Journal of e-Education, eBusiness, e- Management and e- Learning*, 4 (3), 187-190.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677-706.

, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, *53*(3), 371-399.