

أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

د/ زينب عيد عبد الرحيم أبو الغيط

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي

كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة الأزهر

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، وذلك على عينة قوامها (٢٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة ببرنامج الاقتصاد المنزلي التربوي - كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، واشتملت أدوات البحث على اختبار مهارات الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، ومقياس الرشاقة المعرفية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الذكاء الوجداني ومهاراته الفرعية (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، التحفيز، التعاطف، التفهم، التعامل مع العلاقات، الاختبار ككل) لصالح التطبيق البعدي، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، المقياس ككل) لصالح التطبيق البعدي، أما عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بمهاراته الخمسة والرشاقة المعرفية بأبعادها الثلاثة فقد أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بمهاراته الخمسة والرشاقة المعرفية بأبعادها الثلاثة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم الخبراتي - الذكاء الوجداني - الرشاقة المعرفية.

The Impact of Using the Experiential Learning Model in Teaching the Social Psychology Course on Developing Emotional Intelligence and Cognitive Agility among Female Students of the Faculty of Home Economics at Al-Azhar University

Abstract:

The current research aimed to explore the impact of using the experiential learning model in teaching the Social Psychology course on developing emotional intelligence and cognitive agility among students of the Faculty of Home Economics at Al-Azhar University. The study was conducted on a sample of 25 fourth-year

students enrolled in the Educational Home Economics Program at the Faculty of Home Economics, Al-Azhar University. The research tools included an Emotional Intelligence Skills Test (prepared by the researcher) and a Cognitive Agility Scale (prepared by the researcher). The results revealed statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the students in the pre-test and post-test of emotional intelligence and its sub-skills (self-awareness, emotion management, self-motivation, empathy, relationship management, and the overall test) in favor of the post-test. Additionally, the results showed statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the students in the pre-test and post-test of cognitive agility and its sub-dimensions (cognitive openness, cognitive flexibility, and attention focus, and the overall scale) in favor of the post-test. As for the nature of the relationship between emotional intelligence with its five skills and cognitive agility with its three dimensions, the findings confirmed the existence of a statistically significant positive correlation between emotional intelligence and its five skills and cognitive agility and its three dimensions among the students of the Faculty of Home Economics at Al-Azhar University.

Keywords: The Experiential Learning Model - Emotional Intelligence – Cognitive Agility

المقدمة:

تُعد فئة طلاب الجامعة من أهم الفئات في المجتمع التي ينبغي على الباحثين والمهتمين بمجال التربية وعلم النفس أن يقدموا لها مزيداً من الاهتمام؛ فهم أمل المستقبل وأحد العناصر الرئيسة لنمو المجتمع وتقدمه ، وهم كذلك في مرحلة المراهقة التي يعانون فيها من المشكلات والصراعات والضغوطات المختلفة؛ مما يستلزم أن يتمتعوا بخصائص تُساعدهم على تخطي الضغوط ومواجهتها؛ وتمكنهم من الاستمتاع بحياتهم والشعور بالراحة والاستقرار النفسي؛ مما قد يكون له أكبر الأثر في زيادة قدراتهم على الإنتاج والإبداع والتوجه الإيجابي نحو المستقبل. وتعتبر المشاعر والانفعالات من أهم الجوانب التي يجب الاهتمام بها عند الطالب لما لها من دور مميز وفريد في المجال العاطفي الشخصي، فقد تقود المشاعر والانفعالات الطالب وترفع مستوى أدائه إذا مارس عواطفه أو وجدانه ممارسة جيدة، وقد تؤدي إلى العجز في المهارات الشخصية للطالب ، فالمشكلة ليست في المشاعر أو الانفعالات أو الحالة الوجدانية ذاتها، ولكن في سلامتها وكيفية إدارتها والتحكم فيها (أمل سعيد، ٢٠٢١، ٧٤١).

فالحالة الوجدانية تؤثر على الحالة العقلية خاصة لدى المتعلمين ، فالمتعلمين ذوي درجات القلق العالية و الغضب و الإكتئاب لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات لا يستطيع إستيعاب المعلومات بكفاءة ولا يستطيع الإستفادة منها، و حين تهاجم الإنفعالات التفكير تعطل القدرة العقلية و خاصة الذاكرة و هي القدرة على إستحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد (بهية أمزيان، ٢٠٢٢، ٩١٥).

وهذا ما أكدته دراسة (Mayer & Salovey,1999, 278) أن الحالة الوجدانية للمتعلمين داخل أوساطهم التربوية و التعليمية أمر في غاية الأهمية، لأن ما يملكونه من كفاءة أكاديمية و عقلية من خلال المواد الدراسية قد تتوقف على ما يتزودون به من مهارات وجدانية في التحكم بالذات و إدارة الغضب و الإنفعال و هذا ما يسمى بالذكاء الوجداني.

ويعد الذكاء الوجداني أحد الجوانب الايجابية في الشخصية التي أشارت إليها النظريات الحديثة ، وعلى الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني، إلا أنه حظي بالكثير من الاهتمام في الآونة الأخيرة من علماء النفس، وصيغت له العديد من التعريفات التي تركز بشكل مطلق على مفهوم واحد، وهو الاستثمار الممكن لكل من العاطفة والذكاء معًا من أجل جودة الصحة النفسية للإنسان.

كما يعتبر الذكاء الوجداني من العوامل التي تساعد الفرد على التوافق النفسي، فقد أشار (محمد البديري، ٢٠٢٠، ٦٠١) أن الذكاء الوجداني من العوامل المساهمة في توافق الفرد مع بيئته ، حيث يمنحه القدرة على فهم نفسه وفهم الآخرين، ولا يقتصر نجاح الفرد في حياته على الذكاء المعرفي فقط ، بل أصبح يتوقف على تمتعه بمجموعه من السمات والمهارات الذاتية التي تمكنه من الاستجابة الملائمة لمشاعره ومشاعر الآخرين والتوظيف الفعال للمعلومات الوجدانية.

ولقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة أن المنظومة الوجدانية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير، فالفرد الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الوجداني يعبر عن شخصية متزنة قادرة علي تحمل المسؤولية وتأکید الذات، ومتفتحة وقادرة علي حل المشكلات، وقادرة علي ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب، واتزان المشاعر والسلوك، وقادرة على التواصل (أمل سعيد، ٢٠٢١، ٧٥٦).

وأشار جولمان (١٩٩٥) إلى أن الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات الإنفعالية و الإجتماعية التي يتمتع بها الفرد اللازمة للنجاح المهني و في شؤون الحياة الأخرى، ويعبر عنه بالسمات و الكفايات التي لها علاقة بمعرفة العواطف و التحكم فيها و الحساسية تجاه عواطف ذات الشخص أو الآخرين و تتفق هذه الخصائص بصورة صريحة مع إدراك الشخص لأنواع الذكاء التي بين الأشخاص أو داخل الشخص (Goleman,1995,43).

وعرف بار-اون Bar-On الذكاء الوجداني بأنه " فهم الفرد لمشاعره و التعبير عنها و إمتلاك تقييم الذات و تحقيق واسع لقدراته على إقامة علاقات إجتماعية ناضجة و مسؤولة، دون أن تتحول إلى إعتمادية

على الآخرين، فالأشخاص الذين لديهم مستوى عال من الذكاء الوجداني يتصفون بالتفاؤل و المرونة و الواقعية و النجاح في حل المشكلات و التعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم ، و يعرفه بأنه منظومة القدرات الإنفعالية الشخصية و الإجتماعية التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة و الضاغطة (مصطفى عبد الرحيم، ٢٠١٧، ٩).

وأكد كل من (Mayer & Salovey) على أهمية المهارات الوجدانية المتعلقة بالذكاء الوجداني والتي ترتبط بالنواحي الشخصية والاجتماعية لدى الفرد، مثل (الوعي بالذات ، تنظيم /إدارة الذات ، الدافعية / تحفيز الذات ، التعاطف / الفهم ، المهارات الاجتماعية) ، مع التأكيد على ضرورة اكتساب الطلبة و التلاميذ لها كوسيلة فعالة في مواجهة الضغوط و المشكلات الدراسية و تحقيق النجاح، حيث تعتمد الحياة الاجتماعية والجامعية ليس فقط على قدرات الفرد العقلية و لكن على ما يتمتع به أيضا من مهارات و قدرات و إمكانيات وجدانية (Mayer & Salovey, 1997, 18) .

بالإضافة إلى أنّ الوعي بالحالة الوجدانية و حسن تسييرها و إدارتها إيجاباً لما يتوافق مع مطالب و أهداف الفرد في مختلف نشاطاته و أوساطه العملية و الإجتماعية يعمل على توجيه طاقات و قدرات الفرد للأداء و الإنجاز و التميز و دفعه لتحقيق أفضل مستقبلا.

و يأتي ضمن هذا الصدد دراسة (نايف الفريح و ريناد الفراج ، ٢٠٢٢، ١٠٢) التي تؤكد على أنّ الذكاء الوجداني يساهم في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي يساهم في تنشيط الإبداع و حل المشكلات كما أنّ المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف و تنظيم المعلومات المكتسبة و المتعلّمة.

وعليه فإن الذكاء الوجداني أو المزاج الوجداني الجيد بشكل عام له دوره بالنسبة لكافة الأفراد بمختلف مكانتهم و مستوياتهم العلمية و الإجتماعية، فامتلاك الفرد لمهارات الذكاء الوجداني يساعده على تقدير ذاته وثقته بنفسه ويرفع من دافعيته ويساعده على مواجهة المواقف الضاغطة التي تواجهه.

و لعل هذا ما تدعمه دراسة (Naki & Kiran., 2018, 78) أن الذكاء الوجداني هو الأساس لواقعية الثقة بالنفس و تكامل الشخصية و تقدير الذات و القدرة على التكيف و المرونة في مواقف المحن و الدافعية الذاتية و المثابرة في التعامل مع المواقف الشخصية والدراسية.

وتتحمل الجامعات القسط الأكبر من المسؤولية في إعداد الطلبة للقيام بأدوارهم المختلفة لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، لذا كان منوطاً بالجامعات إعداد جيل قادر على الانفتاح المعرفي ومحاولة استيعاب ومواكبة المستجدات المعرفية ، والتحرك بمرونة بين الانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه والإدراك الجيد لبيئته وهو ما يسمى بالرشاقة المعرفية التي تعد أحد متطلبات عصر العولمة ومجتمع المعرفة ، فنحن لا يمكننا دائماً بناء المستقبل للشباب ،ولكن يمكننا بناء شبابنا للمستقبل (أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢، ٥).

ويعد مصطلح الرشاقة المعرفية من المصطلحات الحديثة في علم النفس التربوي ، ويقصد بالرشاقة المعرفية درجة الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية للطلاب ومقدار تركيزه في بيئات التعلم المختلفة المتسارعة على المثيرات ذات الصلة بالمهمة، وتجاهل المشتتات الأخرى، وهي تعكس السلوك التكيفي المرن للفرد . وعرفها (Knox et al.,2018,452) بأنها قدرة المتعلم على استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام.

وتُعتبر الرشاقة المعرفية أحد أهم وأشمل المهارات المعرفية التي تجمع بين المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه، لأنها تُساعد الفرد على اتخاذ القرارات بالشكل المناسب والحاسم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (محمد عبد ربه، ٢٠٢٠) ، كما أنها ترتبط إيجابياً بدافعية الإتيان لدى الطلاب، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (لمياء سرحان وعبد الواحد الكبسي، ٢٠٢٢) ، كما أن هناك تأثيراً إيجابياً مباشر للرشاقة المعرفية على التفكير عالي الرتبة، وكذلك تأثير إيجابي مباشر وغير مباشر للرشاقة المعرفية على التنظيم الانفعالي لدى ذوي الاستثارة الفائقة، والعاديين من طلاب كلية التربية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (مروة الخطيب ، ٢٠٢٢).

وتُعد الرشاقة المعرفية عنصراً فعالاً يسهم في معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، والتكيف مع المعلومات الجديدة والمستجدات العلمية، وتمكنهم من إجادة الاتصال بالآخرين والتفاوض لحل النزاعات والتوصل لحلول إبداعية للمشكلات، فالرشاقة المعرفية تضفي الحيوية والمرونة على بيئة التعلم، وتُعد أمراً مهماً للتغلب على ما قد يصيب الطلاب من ضغوطات قد تعرضهم للوقوع في عديد من المشكلات (Good&Yeganeh,2012,16).

وقد أشار كل من (Hutton&Tuner, 2020,5) إلى أن الرشاقة المعرفية تتضمن ثلاثة أبعاد وهي: الانفتاح المعرفي :ويتمثل في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه، وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، والمرونة المعرفية: وتتمثل في القدر على تجاوز الاستجابات الثابتة أو التلقائية، وتركيز الانتباه :ويتمثل في قدرة الطالب على تصفية وفلترة المعلومات .

والشخص الرشيق معرفياً لديه القدرة على اتخاذ القرارات، والتفريق بين التعليمات والمعلومات والقدرة على تفسير مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية، ومن المفترض أن تكون الرشاقة مفعلة داخل حجرات الأبحاث من خلال المناهج.

وقد أوصت دراسة (لمياء سرحان وعبد الواحد الكبسي، ٢٠٢٢) بضرورة الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية في كل المراحل العمرية للفرد من خلال توفير المناخ الأكاديمي، الذي يسهم في رفع كفاءة المتعلمين المعرفية والوجدانية والروحية، لما لهذه المهارات من أهمية واضحة في النجاح في الحياة والتوافق والتكيف مع الآخرين، والشعور بالسمو الذاتي وبالسلم الداخلي.

ورغم أهمية الرشاقة المعرفية إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات تناول هذا المتغير؛ فقد ذكر (حلمي الفيل، ٢٠٢٠، ٦٤٢) أن متغير الرشاقة المعرفية ما زال في مرحلة الاستجلاء والتكوين البحثي؛ حيث يبلغ العمر البحثي لهذا المتغير في العالم سنوات قليلة.

وفي ضوء التوجهات التربوية نحو الممارسة الفعلية للمعارف والمهارات، ظهرت الحاجة إلى تطبيق أساليب تنمية مهنية تعتمد على الممارسات الفعلية والخبرات المباشرة الحية المبنية على الخبرات السابقة والتأمل فيها في إطار اجتماعي داعم للابداع والابتكار من خلال تبادل الخبرات والممارسات مع ذوي الاهتمام المشترك لتحقيق التنمية المهنية المستدامة، ويعد التعلم الخبراتي من الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لدعم هذا التوجه.

ويعتبر التعلم القائم على الخبرة، أو ما يطلق عليه التربويون التعلم الخبراتي Experiential Learning من الاتجاهات المستخدمة في برامج التعليم العالي بالعالم بخاصة تلك التي تستهدف تقديم تجربة واقعية للتعلم، وقد جاءت معظم جهود التربويين الذين تبنوا التعلم الخبراتي في التدريس خاصة ما يستهدف منها تقديم خبرات واقعية للتعلم بشكل فردي أو في مجموعات لها نفس الاهتمام.

ويمثل التعلم الخبراتي وفقاً لنموذج كولب Kolb أحد النماذج التي تعتمد علي فاعلية المتعلم وذلك من خلال تطبيقه للمعرفة من خلال أنشطة فردية أو جماعية والتي قد لا تقتصر علي حجرة الدراسة فقط، مما يساعده علي تنمية مهارات البحث والتفكير، وحل المشكلات واكتساب معارف جديدة حول الظواهر المألوفة وغير المألوفة، وذلك لما يتضمنه النموذج - من خلال مراحله الأربعة (الخبرة المحسوسة، والملاحظة المتأملية، التجريد، والتجريب النشط) - من مجموعة من الأساليب التدريسية التي تهدف إلى المشاركة الفعالة من قبل المتعلم أو المتدرب من أجل تنمية المعارف وتعزيز المهارات والقيم، ويظهر ذلك من خلال الممارسة الميدانية الحية للمهارات أو محاكاة الخبرة بطرق تدريس تناسب تلك الفلسفة مثل العروض العملية ولعب الأدوار والمحاكاة والعصف الذهني والتعلم التعاوني والتعلم بالاكشاف وحل المشكلات، وغيرها من الطرق التي تتم بشكل فردي أو جماعي (حنان عبد السلام عمر، ٢٠٢١، ٥٨).

ويساعد التعلم الخبراتي مؤسسات التعليم العالي على إبقاء التعلم ذي صلة بسوق العمل مما يحقق دور الجامعات في دعم التقدم الاقتصادي، والمجتمعي، والتموي، فهو تعلم يؤهل المتعلم لدخول العالم الحقيقي بتزويده بالمهارات اللازمة.

وللتعلم الخبراتي بالجامعة شكلان الأول: نزول المتعلم للميدان مباشرة مثل برامج التربية العملية والتعلم الخدمي، والثاني: تعلم صفي قائم على الخبرة يعتمد على طرق تدريس متنوعة مثل: لعب الأدوار، والألعاب، ودراسات الحالة، والمحاكاة، والعروض التقديمية، ويتعلم فيها المتعلمون فردياً وجماعياً (Schwartz, 2015, 3). من خلال ما سبق يتضح أن نظرية التعلم الخبراتي تركز على الطالب وعلى خبرات التعلم الواقعية، وذلك لتطوير الخبرات لديه خاصة الخبرات التي تتم داخل قاعات الدراسة والتي بدورها تدفعه داخلياً نحو عملية التعلم.

ومن الممكن أن تساهم المقررات الجامعية القائمة على الخبرة في تنمية المهارات الذهنية والمهنية لدى المتعلمين، ويمكن عن طريقها تعليم الطلاب كيفية تطبيق تلك المهارات داخل المؤسسة الجامعية وخارجها، حتى يتسنى لهم إتقانها بالحياة الشخصية والمهنية المنتجة، وقد تم اختيار مقرر علم النفس الاجتماعي الذي يدرس للطالبات بالفرقة الرابعة ببرنامج الاقتصاد المنزلي التربوي لأنه يُعد من أهم المقررات الدراسية التي تؤدي دوراً مهماً في الحياة المعاصرة نظراً لارتباط موضوعاته بواقع الطالبات ومشكلاتهم الشخصية والاجتماعية، ويهدف إلى أكساب الطالبات المعرفة العلمية بدوافع سلوكياتهم، مما يساعد على فهم ذاتهم وتنمية إمكاناتهم واستعداداتهم، كما يهدف إلى إكسابهم مهارات عقلية وانفعالية وسلوكية تسمح لهم بالتوافق والتكيف النفسي والاجتماعي مع ما يواجههم من مشكلات، وبما يساعدهم على تعديل سلوكهم وتقبل ذاتهم، وتكوين علاقات شخصية واجتماعية جيدة وبناءة، وتحقيق التوازن الوجداني والاعتدال في التعبير عن الانفعالات والمشاعر، أي أنها تساعد في تحقيق النمو الشامل المتكامل في شخصية الطلاب.

ونظراً لأن مادة علم النفس الاجتماعي مليئة بالمفاهيم المجردة والمتداخلة مما يضطر الطلاب إلى حفظها واستظهارها دون فهم أو إدراك، وعدم الاستفادة منها في حياتهم، وهذا ما جعل التربويين ينادون بضرورة تبني طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تساعد على تحقيق أهداف المقرر وخاصة تنمية الجانب الوجداني في شخصية الطلاب بطريقة سليمة حتى يتمكنوا من مواجهة المشكلات اليومية التي يتعرضون لها، ومن هذه الطرق " التعلم الخبراتي"

ولكى يتم تنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لطلاب الجامعة فإن الأمر يحتاج إلى نماذج تعلم تعتمد على فاعلية المتعلم ونشاطه من خلال الخبرة المباشرة وغير المباشرة والملاحظة والتأمل وهذا ما يمكن أن يقدمه نموذج التعلم الخبراتي لكولب.

الإحساس بمشكلة البحث: نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال:

- ملاحظة الباحثة - من خلال عملها كعضو هيئة تدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر - كثرة شكاوى الطالبات أثناء المحاضرات من ضغوطات الحياة سواء المادية أو الاجتماعية أو الأسرية مع عدم قدرتهن على التغلب على هذه الضغوط والمشكلات لافتقارهن لمهارات إدارة الانفعالات وتفهم الآخرين، مع عدم قدرتهن على التعامل مع العلاقات الاجتماعية، كما لاحظت الباحثة تشتت الطالبات أثناء المحاضرات بمثيرات مختلفة مما يقلل من نسبة الانتباه والتركيز لديهن.
- الاطلاع على الدراسات السابقة وتوصياتها التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى الطلاب في مرحلة الجامعة، ومن الدراسات التي أكدت على أهمية الذكاء الوجداني دراسة (Dani & Farooqui, 2017)، دراسة (Naki & Kiran., 2018)، دراسة (أسماء السحيمي، ٢٠٢١) ، دراسة (بهية أمزيان، ٢٠٢٢)، دراسة (نايف الفريج وريناد الفراج، ٢٠٢٢)، ودراسة (شيماء اسماعيل، ٢٠٢٣)، أما الدراسات التي أكدت على أهمية الرشاقة المعرفية دراسة

(Good&Yeganeh,2012)، دراسة (Hutton&Tuner, 2020)، دراسة (حلمي الفيل، ٢٠٢٠)، دراسة (مروة الخطيب، ٢٠٢٢)، دراسة (أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢)، دراسة (ايمان أبوعرب، ٢٠٢٢)، دراسة (أيمن عبد العال، ٢٠٢٣)، ودراسة (وسام جلبط، ٢٠٢٣).

ولتدعيم الإحساس بمشكلة البحث قامت الباحثة بـ:

- تطبيق مقياس مقنن للذكاء الوجداني لطلاب الجامعة اعداد (شيماء اسماعيل ، ٢٠٢٣) علي عينة استكشافية قوامها (٢٥) طالبة من طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر ، وتكون المقياس من (٤٤) فقرة موزعين على ثلاثة أبعاد (المعرفة الانفعالية، ضبط وإدارة الانفعالات، المهارات الاجتماعية)، وقد اتضح من خلال تطبيق هذا المقياس أن النسبة المئوية لمتوسط درجاتهن في مقياس الذكاء الوجداني ككل تساوي (٦٢٪) ، كما تم تطبيق مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب الجامعة اعداد (مروة الخطيب ، ٢٠٢١) علي نفس العينة ، وتكون المقياس من (٢٨) موقف سلوكي موزعين على ثلاثة أبعاد (الانفتاح المعرفي، المرونة الانفعالية، تركيز الانتباه)، وقد اتضح من خلال تطبيق هذا المقياس أن النسبة المئوية لمتوسط درجاتهن في مقياس الرشاقة المعرفية ككل تساوي (٦٧٪) ، وهذه النسب تعد من وجهة نظر الباحثة منخفضة نظرًا لحاجة طالبات الجامعة وهن في مرحلة الشباب إلى التمكن من مهارات الذكاء الوجداني التي تمكنهم من النجاح في مواجهة ما يتعرضون له من مشكلات وعثرات في حياتهم المستقبلية والقدرة على اثبات الذات وقدرتهم على التعامل مع غيرهم والتواصل مع المحيطين بهم في المجتمع رغم اختلافاتهم الاجتماعية والعلمية والثقافية، وحاجاتهم أيضًا إلى الانفتاح المعرفي والبحث عن كل ما هو جديد والمرونة المعرفية التي تمكنهم من التنوع في البدائل واختيار البديل المناسب في المواقف المختلفة مع زيادة التركيز والانتباه بما يحقق الرشاقة المعرفية لديهم.

هذا ما دعا الباحثة إلى الاهتمام بمحاولة تنمية الذكاء الوجداني بمهاراته المختلفة والرشاقة المعرفية

بأبعادها المتعددة لدى الطالبات من خلال استخدام نموذج التعلم الخبراتي لـ Kolp .

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

س: ما أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر ؟
٢. ما أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر ؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
٢. الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي على تنمية الرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.
٣. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

من المتوقع أن القيمة التربوية للبحث قد تفيد كل من:

- ١- واضعي ومطوري المناهج حيث يلفت انتباههم إلى التركيز على الجوانب النفسية والوجدانية للطلاب في تخطيط المناهج، والاهتمام بمجال الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية.
- ٢- طلاب المرحلة الجامعية حيث يمكنهم من التدريب على امتلاك مهارات الذكاء الوجداني بما يساعدهم على فهم ذاتهم وفهم الآخرين، وتحقيق النجاح في الوظائف المستقبلية، ومساعدتهم على تحويل الآراء النظرية في مادة علم النفس الاجتماعي إلى واقع حياتي يمارسه الطلاب بما يساعدهم على فهم أنفسهم وفهم الآخرين.
- ٣- أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقرر علم النفس الاجتماعي بالجامعات، حيث يقدم لهم دليل التدريس المعد في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لـ Kolb وهو أحد النماذج الفعالة في الاهتمام بالجانب الوجداني وتنميته لدى الطلاب.
- ٤- الخروج بمجموعة من التوصيات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، والتي قد تسهم في إعداد أجيال تمتلك مهارات الذكاء الوجداني ولديها القدرة على الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية.
- ٥- تقديم نموذج معد وفقاً للتعلم الخبراتي يوجه الاهتمام إلى تطوير نماذج التدريس الجامعي بما يتناسب مع متطلبات العصر وسوق العمل.

منهج البحث وتصميمه التجريبي:

تم استخدام كل من: المنهج الوصفي والذي ساعد الباحثة في إعداد الاطار النظري وتحليل ما ورد بالأدبيات والدراسات والبحوث ذات الصلة لتحديد مهارات الذكاء الوجداني وأبعاد الرشاقة المعرفية، وتحليل ومناقشة النتائج ، والمنهج التجريبي من أجل إجراء التجريب الميداني والتأكد من فاعلية نموذج التعليم الخبراتي في تنمية

مهارات الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لطالبات الجامعة، واعتمد البحث على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة والتطابقين القبلي والبعدي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: وتتمثل في:

- ١- نموذج التعلم الخبراتي لكولب (Kolb) بمراحله الأربعة (الخبرة المادية (المحسوسة) - الملاحظة التأملية - الخبرة المجردة - التجريب الفعال (النشط).
- ٢- الذكاء الوجداني بمهاراته الخمسة وهي (الوعي بالذات ، تنظيم /إدارة الذات ، الدافعية / تحفيز الذات ، التعاطف / الفهم ، المهارات الاجتماعية) .
- ٣- الرشاقة المعرفية بأبعادها الثلاثة (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه).
- ٤- مقرر علم النفس الاجتماعي للفرقة الرابعة ببرنامج الاقتصاد المنزلي التربوي.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.
- الحدود المكانية: كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة الأزهر .
- الحدود البشرية: طالبات الفرقة الرابعة ببرنامج الاقتصاد المنزلي التربوي - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة الأزهر .

أدوات البحث والمواد التعليمية :

الأدوات:

- اختبار مهارات الذكاء الوجداني " مواقف سلوكية" (اعداد الباحثة)
- مقياس الرشاقة المعرفية (اعداد الباحثة)

المواد التعليمية:

- دليل المعلم لتدريس مقرر علم النفس الاجتماعي في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب .
- كراسة النشاط.

مصطلحات البحث الإجرائية:

- نموذج التعلم الخبراتي : نموذج للتعلم يتكون من مجموعة من الاجراءات المتتابعة التي تقوم على مبادئ التعلم من خلال الخبرة، ويقوم على نشاط المتعلم ودوره في عمليات التفكير والتأمل والتحليل والتطبيق والابداع من أجل بناء معرفة ذات معنى، وتنمية المهارات والاتجاهات وتطبيق التعلم في الحياة الواقعية، ويتكون من أربع مراحل متتابعة متمثلة في: الخبرة المادية، والملاحظة التأملية، والفهم المجرد، والتجريب الفعال ، وذلك لتنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات الجامعة من خلال قيامهم بالتطبيقات المنظمة لبعض الأنشطة والمهام المرتبطة بمادة علم النفس الاجتماعي .

- **الذكاء الوجداني:** هو عبارة عن مجموعة من المهارات أو الكفايات التي تتمثل في قدرة الطالب على ادراك مشاعرها ومشاعر الآخرين، وتحفيز ذاتها وإدارة عواطفها، بالإضافة إلى قدرتها على التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية جيدة، وتشمل هذه المهارات (الوعي بالذات ، تنظيم /إدارة الذات ، الدافعية / تحفيز الذات ، التعاطف / الفهم ، المهارات الاجتماعية) ، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الوجداني المعد لذلك.
- **الرشاقة المعرفية:** قدرة الطالب على توظيف عملياتها المعرفية - مثل الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه - بفاعلية وانسجام بما يساعدها على تحقيق أهدافها المتعلقة بالمهام التعليمية بطريقه مبتكرة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالب في مقياس الرشاقة المعرفية المعد لذلك.

الإطار النظري والاستعراض المرجعي للبحث:

المحور الأول : التعلم الخبراتي:

- **مفهوم التعلم الخبراتي:**
تستند فلسفة التعلم الخبراتي (التجريبي) على مزيج من الرؤية التربوية للتربية والتعليم وفق الفلسفة التجريبية والفلسفة البنائية، وتسعى فلسفة التجريب إلى فصول تعليمية غنية بالخبرات المنهجية التي تمثل تجارب العالم الحقيقي في ضوء مخرجات التعلم المختلفة التي يلعب فيها المتعلمون دوراً مهماً في تحديد تعلمهم الحالي وربطه بالمعرفة والتجارب السابقة لبناء خبرة جديدة (Schwartz,2015,1).
وقد تناول مفهوم التعلم الخبراتي الكثير من الخبراء عبر السنوات الأخيرة وجاءت تعريفاتهم مختلفة في شكلها متفقة في جوهرها، فقد أوضح كلا من (Bohn and Schmidt ,2008, 5) أن التعلم الخبراتي يحدث عندما يشارك الطلاب في أنشطة الحياة الواقعية"، ويتأملون في تلك الأنشطة، واستخدام مهارات التحليل النقدي لديهم لاستنتاج المعرفة المفيدة.
وقدم كولب Kolb تعريفاً للتعلم الخبراتي على أنه " العملية التي يتم فيها تكوين المعرفة من خلال تحول الخبرة (Kolb & Kolb , 2009, 44).
وعرفه وين (Wynn,A,2018,25) بأنه التعلم الذي يساعد المتعلمين في ترجمة المعرفة التي يحصلون عليها في الفصل الدراسي إلى تعلم ذي معنى لمستقبلهم، وهو شكل فريد من علوم التدريس التي تشمل التأمل والتعاون والتقييم.

كما عرفته جمعية التعلم الخبراتي(٢٠١٤، ٢١١) Association for Experiential Education بأنه "فلسفة تدريس تشمل العديد من المنهجيات التي يضع فيها المعلمون عن قصد المتعلمين في تجربة مباشرة، والتفكير المركز من أجل زيادة المعرفة وتطوير المهارات، وتوضيح القيم وتطوير قدرة الأفراد على المساهمة في مجتمعاتهم.

كما قدم (جودت سعادة، ، ٢٠١٤، ٣٢) تعريفاً للتعلم الخبراتي بأنه "المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة لأنشطة وواجبات مخطط لها، يستطيعون التعلم منها عن طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواء داخل الحجرة الدراسية أم خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها".

والتعلم الخبراتي عند ديرنوفنا Dernova هو " دورة تتطلب تركيز المتعلم على تأمل الخبرة المستهدفة وتطوير التعميمات المرتبطة بها ثم التحقق منها (Dernova, 2015, 52) .

وقد أشار كل من (Tiessen,R,. et al, 2018, 35) إلى أن التعلم الخبراتي عملية يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعارف والمهارات والقيم من الخبرات، ويركز على تكوين الخبرات التي تسهل عملية التعلم الذاتي ، وبالتالي تنشأ تلك المعرفة من مزيج من تفكير الفرد وإدراكه وتحويل الخبرات الجديدة والسابقة.

وأكد (Snow,K,.et al ,2019, 84) أن التعلم الخبراتي يتيح للطلاب تنمية قدر أكبر من الفهم والتفكير في المعرفة بسبب التجربة.

ومن خلال استعراض التعريفات التي تطورت للتعلم الخبراتي نجدها تركز في مجملها على أن تكوين المعرفة وفهمها لدى المتعلم يتم من خلال تحويل الخبرات المباشرة للطلاب إلى التطبيق الجيد في عملية التعلم لتحقيق التعلم الفعال ، ويتم فهم الخبرة عن طريق جمع المعلومات المرتبطة بها، أما تحويلها هو المعرفة الجديدة والأداء المرتبط بها نتيجة معالجة المعلومات عن طريق عمليات التفكير من التأمل والتحليل والتجريب الفعال الواقعي.

• **خصائص التعلم الخبراتي :** من خلال التعريفات السابقة للتعلم الخبراتي يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص

- التي يتميز بها التعلم الخبراتي ومنها:
- النظر إلي التعلم كعملية وليس كنتاج.
- التعلم عملية مستمرة موجودة بالخبرة.
- التعلم عملية تكيفية تتطلب التوفيق بين الأفكار المتعارضة.
- التعلم عملية كلية.
- التعلم تفاعل بين الشخص والبيئة.
- التعلم عملية إنتاج للمعرفة.
- إثراء الخبرات الحياتية للمتعلمين، بما يسمح للمتعلم الوصول إلى كل ما هو جديد، ويوفر مشاركة المتعلمين في عملية التعلم.
- السماح بتدريب الطلاب على تطبيق المهارات الجديدة، وتركيزهم علي كيفية التعلم.
- توفير أساس يعتمد عليه المعلمون في التفاعل مع الطلاب.
- التأكيد على الدور المركزي الذي تلعبه الخبرة في التعلم.

• أسس ومبادئ التعلم الخبراتي:

- أكد كل من (الجمعية العلمية للتعلم الخبراتي، ٢٠١٤) و (جودت سعادة، ٢٠١٤) و (Kolb & Kolb, 2009) على مجموعة من المبادئ والأسس التي ينطلق منها التعلم الخبراتي والتي يجب أن ينتبه لها كل من يتبنى هذا الاتجاه في التدريس من المربين والمعلمين ويمكن تلخيصها كالتالي:
- المتعلم محور التعلم الخبراتي والمعلم ميسر لعملية التعلم وموجه لها.
 - نتائج التعلم شخصية وتشكل الأساس للخبرة والتعلم في المستقبل.
 - تطوير العلاقات وتغذيتها: المتعلم مع ذاته، المتعلم مع الآخرين، والمتعلم مع العالم بأسره.
 - يحدث التعلم الخبراتي عندما يتم دعم الخبرات المختارة بعناية بعمليات التأمل، والتحليل الناقد، والتركيب.
 - يتم هيكلة الخبرات بحيث تتطلب من المتعلم أن يأخذ زمام المبادرة ويتخذ القرارات، ويكون مسئولاً عن النتائج.
 - خلال عملية التعلم الخبراتي يشارك المتعلم بشكل نشط في طرح الأسئلة، والتحقيق، والتجريب، والاطلاع، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، والإبداع، وبناء المعنى.
- يتضح مما سبق أن المتعلمون يشاركون في التعلم الخبراتي فكرياً، وعاطفياً، واجتماعياً، وجسدياً، وهذه المشاركة تجعلهم يدركون أن مهمة التعلم واقعية.

الأهمية التربوية للتعلم الخبراتي:

- بالرجوع إلى الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة يمكن رصد بعضاً من أهمية وفوائد التعلم الخبراتي كما يأتي:
- يساعد التعلم الخبراتي على تنمية تفاعل المتعلمين مع مشكلات العالم الواقعي، واكتشاف كيفية التعامل معها عملياً وتطبيق المتعلمين للمفاهيم المعرفية في خبرات واقعية يسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويجعلهم يوظفون المعرفة في حياتهم الواقعية، ويدفعهم إلى العمل الميداني الفردي والجماعي، ويساعدهم على اكتشاف الاهتمامات المهنية ودعمها، ويدربهم على اتخاذ القرارات بشأنها. (هالة أبو العلا وحلمي الفيل، ٢٠١٥).
 - كما يوفر التعلم الخبراتي فرصة لاكتشاف المتعلمين للعالم المهني وبيئة العمل التي سوف تحتضنهم ويشجعهم على التفكير، وينمي لديهم النقد والإبداع (Baker & Robinson, 2016).
 - يجعل التعلم الخبراتي التعلم أكثر حيوية وواقعية ونشاطاً بعيداً عن الملل مما يجعله أكثر متعة للمتعلمين (باسم سلام، ٢٠١٩).
 - ويساعد التعلم الخبراتي أيضاً في تنمية قدرة المتعلمين على معالجة المعلومات والتحصيل الأكاديمي حيث أن المعرفة الناتجة عن معالجة معلومات بعد المرور بخبرة تعليمية مباشرة هي جوهر التعلم الخبراتي، فهذه المعرفة المتكونة تعمل على استدامة التعلم لأطول فترة ممكنة نتيجة لتأثير الخبرة المباشرة الأكثر عمقاً (هناء عمرو، ٢٠١٥).
 - كما يعمل التعلم الخبراتي على تنمية المهارات المهنية للمعلم قبل وأثناء الخدمة، حيث يفرض طبيعة عمل المعلم وحساسية دوره في المجتمع وتأثيره على قطاع كبير من الأفراد إعداداً خاصاً حتى يزود بالمعارف

والمهارات والاتجاهات التي تعينه على أداء أدواره بمهنية ، ولذلك يؤكد التربويون على القائمين بإعداد برامج إعداد المعلمين أن يضعوا المتعلمين في خبرات واقعية مباشرة مرتبطة بواقع ممارسة عملية التدريس وممارسة مهنة التعليم؛ وذلك لمواجهة تحديات ومشكلات المهنة والتنفيذ الواقعي قبل الالتحاق ببيئة العمل بعد التخرج (Hill & MacDonald, 2016)

- تكّيف التعلم الخبراتي مع التكنولوجيا: حيث يمكن استخدام الإنترنت في بعض مراحل التعلم الخبراتي فقد يكون الطلاب قادرين على تجربة تعلمهم في الموقع ومشاركته مع الآخرين من خلال التسجيلات وإعادة سرد التجارب والأنشطة التأملية الحرة والمقيدة والمهام المصممة بعناية (Snow et al, 2019).

مما سبق يتضح أن التعلم الخبراتي يربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي من خلال تجريب الخبرة والاستفادة منها ، كما يمكن أن يستخدم في التعلم بشتي أنواعه وفي كل مناحي الحياة في أي زمان ومكان ، فالخبرة موجودة في النشاط البشري في كل مكان وكل وقت والطبيعة الكلية للتعلم بالخبرة تجعله قابلاً للتطبيق على جميع المستويات.

• نماذج التعلم الخبراتي:

أشارت ديرنوف (Dernova,2015) في دراستها المرجعية عن التعلم الخبراتي ودوره في تعليم الكبار خلال ثلاثين عاماً أن الباحثين التربويين تناولوا التعلم الخبراتي بالبحث والدراسة ، منهم من ركز على عملية التعلم من الخبرة، مثل (كولب ، Kolb)، (بود وبوكر ، Baud & Walker)، (فايفر وجونز ، Pfeiffer & Johnes) و(دين Dean)، ومنهم من ركز على سياق محتوى الخبرة، مثل (جوبلين Joplin). وفيما يلي نبذة عن كل نموذج من هذه النماذج التي تعبر عن الاتجاهين:

١- نموذج كولب Kolb للتعلم الخبراتي:

قام "كولب" في السبعينات والثمانينيات من القرن العشرين بطرح مؤلفاته عن التعلم الخبراتي بمسماه Experiential Learning وقام بإيضاح نظرية تعلم تدعم الأنماط المباشرة في التدريس لتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، وطرح نموده لتطبيق التعلم الخبراتي الذي قام على افتراضية أن المعرفة تنتج من خلال الجمع بين فهم الخبرة وتحويلها، وقدم في النموذج دائرة تعلم تعرض مراحل اكتساب الخبرة متوافقة مع قائمة لأنماط التعلم تمر بأربع مراحل هي (الخبرة الحسية ، والملاحظة التأملية، والمفاهيم المجردة ، والتجريب النشط) ، ويرى "كولب" أنه ينتج من هذه الدورة أربعة أساليب تعلم تتفاعل معها هي : الأسلوب التقاربي، والأسلوب التباعدي، والأسلوب الاستيعابي، والأسلوب التكيفي، ويتحدد نمط تعلم المتعلم بناءً على درجته في مرحلتين من مراحل النموذج السابق توضيحه.

٢- نموذج بود وبوكر Baud & Walker للتعلم الخبراتي:

في هذا النموذج ارتكز الباحثان "بود وبوكر" على نموذج كولب للتعلم الخبراتي مع بعض التعديلات فكان النموذج الخاص بهم يتضمن ثلاث مراحل هي: إعداد أنشطة التعلم، والتأمل ، والخبرة.

٣- نموذج فايفر وجونز Pfeiffer & Johnes للتعليم الخبراتي:

اقترح "فايفر وجونز" النموذج في خمس مراحل مستقاة من مراحل نموذج كولب للتعليم الخبراتي هي: التجربة ، (التشارك - التأمل) ، (المعالجة - التحليل) ، (التوليف - التعميم) ، والتطبيق .

٤- نموذج دين Dean للتعليم الخبراتي:

ينظر "دين" للتعليم الخبراتي على أنه العملية التي يقوم فيها المعلم بدوره كميسر بتطوير خبرة تعلم المتعلم، ويقدم نموذجاً من سبع مراحل لتطوير التعليم الخبراتي وتنفيذه وهي: (التخطيط للبداية) ، (المشاركة - البداية) ، (الاستيعاب- التعلم خلال الخبرة) ، (التأمل - صنع المعنى) ، (التعميم - صنع الروابط) ، (التطبيق - انتقال التعلم) ، و(المتابعة - التقييم والتخطيط).

٥- نموذج جوبلين Joplin للتعليم الخبراتي:

قامت "جوبلين" بطرح نموذجها الذي ينتمي لاتجاه سياق محتوى الخبرة، ويتكون من خمس مراحل للتعليم الخبراتي هي: (التركيز ، الأداء ، الدعم ، التغذية الراجعة، الاستخلاص) ، وتلفت "جوبلين" الانتباه إلى أن المرور بالتجربة أو الخبرة فقط لا يعد تعلمًا خبراتياً ولكن تأمل الخبرة والتفكير فيها هو من يحول التجربة لتعلم خبراتياً. يتضح مما سبق أنه على الرغم من الاختلاف بين هذه النماذج في خطوات التنفيذ والمراحل ، إلا أنها تتفق عامة على ضرورة اعتماد التعلم على تجارب المتعلمين وخبراتهم السابقة، مع توفير الوقت الكافي للمتعلم للتفكير في تجاربه والتأمل فيها، وضرورة حرص المتعلمين على تطبيق ماتعلموه من مهارات جديدة في مواقف الحياة الواقعية .

وقد اعتمد البحث الحالي على نموذج كولب Kolb للتعليم الخبراتي لشموليته لجميع مراحل النماذج الأخرى ، كما أنه يعتبر أساس جميع النماذج التي يمكن التي نستقي منه خطوات التعلم الخبراتي بصورة تفصيلية ، بالإضافة إلى أن مرحلة تأتي في صورة متابعة ومتكاملة تساعد المتعلم في اكتساب الخبرات التربوية وتحقيق الأهداف المرجوة بنجاح ، كونها تجعله متحمساً لممارسة الأنشطة التعليمية، ومثابراً في إنجازها، وتشجعه على التفكير والتأمل في نتائجها، وتطبيقها بفاعلية في المواقف الحياتية.

• مراحل التعلم الخبراتي وفقاً لنموذج كولب Kolb:

يتكون التعلم الخبراتي وفقاً لنموذج Kolb من أربع مراحل تشكل دورة التعلم هي:

٥- الخبرة المادية (المحسوسة) .

٦- الملاحظة التأملية.

٧- الخبرة المجردة.

٨- التجريب الفعال (النشط) (Kolb,2015).

ويمكن وصف مراحل نموذج كولب (Kolb) للتعلم الخبراتي فيما يلي:

١- الخبرة المادية (المحسوسة): تمثل تلك الخبرة الأساس المتين للتعليقات والتأملات المتنوعة التي تم مراجعتها واستيعابها وتصنيفها إلى مفاهيم مجردة، واستخلاص التطبيقات منها في الواقع، بعد أن يتم اختيارها واعتبارها أدلة في إيجاد خبرات تعليمية وحياتية جديدة ، ويتمثل دور المعلم في وصف النشاط أثناء أداء الطلاب، ويتضمن العمل الإبداعي قدراً معيناً من المعرفة الموجودة مسبقاً بالمجال وتحويله إلى معرفة جديدة (جودت سعادة، ٢٠١٤، ٦٠).

وفي هذه المرحلة تقدم للمتعلم خبرة محسوسة تلعب دوراً فاعلاً في الموقف التعليمي وذلك من خلال مصادر متنوعة منها (عرض فيديو- إجراء تجربة - اطلاع وفحص وتلخيص- شرح بالأدلة - عرض صور رقمية - جداول بيانية - أشكال ورسوم توضيحية.)

٢- الملاحظة التأملية: تأتي هذه المرحلة استكمالاً للمرحلة السابقة ، وتتم في هذه المرحلة ملاحظة الخبرة الحسية والتفكير فيها ويتعلم الطلاب من خبراتهم موضحين سبب وكيفية حدوث الأشياء ورؤيتها من وجهات نظر مختلفة، فهم يتأملون ويراقبون ويفحصون تجاربهم بشكل ناقد، ويتمثل دور المعلم في تعزيز جو من قبول المشاركين، ويقوم بتصميم الأنشطة التي تساعد الطلاب على بناء المعنى والتفكير بأنفسهم (Chesimet et al. 2016, 52).

٣- الخبرة المجردة: يشكل الطلاب نظريات بناءً على تفسيرهم للأحداث المرصودة والعلاقات المتصورة بينهم، وقد يربطون هذه بالأفكار الموجودة، أو تشكيل أفكار جديدة من ملاحظاتهم، ويقدم الطلاب في هذه المرحلة إجابات للأسئلة الناشئة عن الخبرات من خلال تقديم الحلول وإجراء التعميمات (Dernova, 2015, 56)

وفي هذه المرحلة يتم التوصل للمفاهيم المجردة؛ حيث يطور المتعلمون أفكارهم، ويعيدون النظر في الأنماط الفكرية التي كونوها، وفيها تطرح أسئلة مثل:

-كيف تم التفاعل مع موقف الخبرة ؟

-كيف يمكن تحديد الملاحظات؟

-ماذا تعني تلك الملاحظات ؟

-كيف تصبح الملاحظات واضحة ومحددة؟

-ما الاستنتاجات التي تم التوصل إليها في ضوء الملاحظات؟

-ما المبادئ العامة التي تم استنتاجها؟

ويلاحظ علي هذه الأسئلة تضمينها المنطق والتفكير أكثر من المشاعر لفهم المواقف.

٤- التجريب الفعال (النشط) : خلال هذه المرحلة يختبر الطلاب الأفكار والمفاهيم لمعرفة إمكانية استخدامها في المواقف الجديدة أثناء الممارسة، ويؤدي التجريب الفعال إلى اكتساب خبرات جديدة (Snow, K., et al 84, 2019)، ويتم فيها التعلم من خلال مواقف حقيقية تقدم لهم في صورة مشكلات، حيث يقترح المتعلمون الطرق التي تمكنهم من تطبيق ما تعلموه، وفيها تطرح أمثلة مثل:

-كيف يمكننا تطبيق التعلم؟

-كيف ننفذ ذلك بشكل جيد؟

-كيف يمكن تطويره مستقبلاً؟

-أى الطرق التي يمكن أن نستخدمها مستقبلاً؟

يتضح مما سبق أنه عندما يقوم الطالب بتطبيق جميع مراحل النموذج بصورة متتابعة ومتكاملة فإنه يحدث التعلم الفعال من خلال المشاركة النشطة للطلاب، وذلك لمروره بمراحل النموذج بشكل منطقي فيكتسب خبرة مرتبطة بالواقع المحسوس واشتراكه في مواقف التعلم الحقيقية، ومن ثم يلاحظ ويتأمل تلك المواقف، ويحللها ويستنتج منها، ويختبر الفرضية التي فرضها في المواقف التي تواجهه في المستقبل، مما يؤدي إلى تكون خبرات جديدة.

المحور الثاني: الذكاء الوجداني:

■ مفهوم الذكاء الوجداني:

نشأ مفهوم الذكاء الوجداني من التطور الذي شهده علم النفس في فهم القدرات العقلية والانفعالية للإنسان، وقد بدأت جذور هذا المفهوم من خلال نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها العالم الأمريكي هوارد جاردنر عام ١٩٨٣، حيث ميّز بين أنواع متعددة من الذكاء، من بينها الذكاء الشخصي الداخلي والذكاء الشخصي الخارجي، وهما القدرتان على فهم الذات وفهم الآخرين، واللذان تُعدان اللبنة الأساسية لمفهوم الذكاء الوجداني (Gardner, 1983).

ثم تطوّر هذا المفهوم بشكل أوضح في تسعينيات القرن الماضي على يد دانييل جولمان، الذي صاغ مصطلح "الذكاء الوجداني" بصورة شاملة، موضحاً أنه يتضمن مجموعة من المهارات مثل الوعي الذاتي، والتحكم في الانفعالات، والتعاطف، وإدارة العلاقات (Goleman, 1995). وقد حظي هذا المفهوم باهتمام واسع لما له من تأثير كبير في مجالات التعليم، والعمل، والنجاح الشخصي والاجتماعي.

وعرف جولمان (Goleman, 1995, 43) الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات الإنفعالية و الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد اللازمة للنجاح المهني و في شؤون الحياة الأخرى، كما عرفه بسياق آخر بأنه مجموعة السمات و الكفايات التي لها علاقة بمعرفة العواطف و التحكم فيها و الحساسية تجاه عواطف ذات الشخص أو الآخرين، و تتفق هذه الخصائص بصورة صريحة مع إدراك الشخص لأنواع الذكاء التي بين الأشخاص أو داخل الشخص.

وعرف بار-اون Bar-On الذكاء الوجداني بأنه فهم الفرد لمشاعره و التعبير عنها و إمتلاك تقييم الذات و تحقيق واسع لقدراته على إقامة علاقات إجتماعية ناضجة و مسؤولة، دون أن تتحول إلى إعتمادية على الآخرين، فالأشخاص الذين لديهم مستوى عال من الذكاء الوجداني يتصفون بالتفاؤل و المرونة و الواقعية و النجاح في حل المشكلات و التعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم ، و يلخص تعريفه في أنه

منظومة القدرات الإنفعالية الشخصية و الإجتماعية و تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة و الضاغطة (مصطفى عبد الرحيم، ٢٠١٧، ٩).

كما عرف (محمد البدرى، ٢٠٢٠، ٦٠٣) الذكاء الوجداني بأنه "معرفة الفرد لمشاعره مع التحكم في تلك المشاعر بالإضافة إلى قدرته على دفع ذاته والتعاطف والتناغم مع الآم الآخرين والتعرف على مشاعرهم". وعرفته (عبير محمود، ٢٠٢٠، ٢٧) بأنه قدرة الفرد على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، بحيث يحقق أكبر قدر من السعادة لنفسه وللمن حوله.

كما عرفته (أمل سعيد، ٢٠٢١، ٧٥١) بأنه مجموعة المهارات والقدرات التي تمكن الطالب من الوعي بمشاعره وعواطفه وانفعالاته وقت حدوثها، وكيفية إدارتها وحسن توظيفها في مواجهة ما يصادفه من مواقف وعثرات مختلفة في الحياة اليومية من جهة وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معهم من جهة أخرى.

وأضاف (نايف الفريخ وريناد الفراج، ٢٠٢٢، ١٠٥) أن الذكاء الوجداني هو ذلك التنظيم الإنفعالي للشخصية القابل للتعديل و النمو، و الذي يتألف من المهارات و الإستعدادات و القدرات التي تؤهل الفرد لقراءة مشاعره و مشاعر الآخرين و من ثم توجيه إنفعالاته و إدارتها على نحو فعال مؤداه إلى علاقات و تفاعلات مميزة مع الآخرين تدفعه للإستمتاع بما يقوم به من أعمال بشكل مساعد على النجاح في كل المواقف الأدائية و الحياتية المختلفة.

وفي نفس السياق أشارت (بهية أمزيان، ٢٠٢٢، ٩٢٠) إلى أن الذكاء الوجداني يعبر عن التفهم الإنفعالي لمشاعر الآخرين و التواصل معهم من خلال الوعي الدقيق لإنفعالاتهم للدخول معهم في علاقات و إدارة الإنفعالات بشكل جيد بحيث يكون الفرد قادرا على إستدعاء الإنفعالات الإيجابية بسهولة، ومقاومة الإنفعالات الهامة في مواقف الحياة الضاغطة.

كما أشارت (أسماء فرغلي، ٢٠٢٣، ٤٥٥) إلى أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث مدى ودقة فهم المشاعر، ومن ثم رفع مستوى القدرة على مواجهة ومعالجة المشكلات خاصة الوجدانية منها بنجاح، وتتضمن أربع مكونات أساسية هي: الوعي بالذات، والفهم والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والتكيف ومعالجة المشكلات.

وأكدت شيماء إسماعيل (٢٠٢٣، ١٠١٢) على أن الذكاء الوجداني هو منظومة من الكفايات الإنفعالية والاجتماعية ناشئة من المرور بخبرة ما؛ تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ فتشكل مكونا مندمجا بينهما؛ في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين لها فيترتب عنها وعي بالذات وإدارة وضبط الانفعالات وامتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة فضلا عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين في ظل مهارة الاتصال، مما يكسب الفرد لغة مرنة إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة .

من خلال العرض السابق لتعريفات الذكاء الوجداني نلاحظ أن هذه التعاريف تقسم نفسها إلى اتجاهين: الاتجاه الأول يرى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية أكثر من كونه سمة شخصية إجتماعية، أما الاتجاه الثاني يرى أن الذكاء الوجداني هو سمة من السمات الشخصية، إلا أننا نلاحظ أن الاتجاه الثاني يجمع ما بين الوظائف الإنفعالية الوجدانية والجوانب المعرفية وتضافرها و تكاملها معاً ، و هذا إن دلّ إنما يدل على أنه لا يهمل دور القدرات المعرفية في الذكاء الوجداني فهو يمزج بين ما هو قدرات عقلية و سمات شخصية وجدانية

■ أهمية الذكاء الوجداني لطلاب الجامعة:

من خلال الرجوع لبعض الأدبيات والدراسات والبحوث ذات الصلة بمجال الذكاء الوجداني ، وجد أنه يحقق أهمية بالغة لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية ، حيث يساعد في بناء انسان سوي يتمتع بالعديد من المهارات التي تؤهله للتعامل مع ما يحيط به من أشخاص ومواقف ، ومن الدراسات التي أكدت على ذلك دراسة (دانيال جولمان ،١٩٩٥)، (مصطفى عبد الرحيم، ٢٠١٧)، (أمل محمد، ٢٠٢١)، (أسماء السحيمي، ٢٠٢١) ، (بهية أميزان، ٢٠٢٢) ، (أسماء فرغلي، ٢٠٢٣)، ومن هنا تتحدد أهمية الذكاء الوجداني في أنه يساعد الطلاب على:

- تحقيق النجاح في نواحي الحياة الأكاديمية والاجتماعية.
- تحقيق التوازن النفسي والجسمي لدى الطلاب وتنمية قدرتهم على التعامل مع ما يواجههم من مواقف مختلفة.
- يعد بمثابة جهاز مناعي يساعد الطلاب في تجنب الضغوطات السلبية ، والمشاكل.
- تنظيم الحالة المزاجية والتحكم في الانفعالات ، واستثمارها في توجيه طاقتهم ، لحل المشكلات المختلفة.
- بث المشاعر الإيجابية دائماً تجاه ذاته والآخرين.
- تكوين علاقات اجتماعية جديدة وتوطيد علاقات قائمة بالفعل، وتنمية مهارات التواصل والتعاون والتحاور الناجح مع مختلف الفئات والثقافات والطبقات.
- زيادة مستوى الطموح والحرص على تحقيق الأهداف، وتنمية روح المثابرة، مما ينعكس على تحسين مهارتهم العقلية .
- يساعد في التعبير عن الأمناني والرغبات مع المحافظة على حدوده وحدود الآخرين.
- فهم الآخرين والشعور بما يمرون به من حالات مزاجية سيئة ، ومساعدتهم على تخطيها.
- تحقيق فهم عميق للمواد الدراسية وزيادة الدافعية نحو التعلم ونحو الإنجاز.
- زيادة كفاءة الطالب في جوانب التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التعلم.
- تنمية الجوانب الأخلاقية لدى الطالب.

يتضح مما سبق أن الذكاء الوجداني لا يلغي من ضرورة و أهمية الذكاء المعرفي و القدرات العقلية و إنما يعمل على تهيئة الأرضية القاعدية المناسبة للعمل و الإنجاز كمحفز للآليات المعرفية و بالتالي يساهم في ترقية عملية إكتساب و توظيف المادة العلمية المكتسبة لدى التلاميذ و الطلاب بكافة مستوياتهم الدراسية.

ونظراً لهذه الأهمية نجد العديد من الدراسات والبحوث السابقة اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني إما عن طريق برامج تدريبية أو عن طريق استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية الذكاء الوجداني، فنجد الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة (أسماء السحيمي، ٢٠٢١) ، ودراسة (هالة أبو العلا وحلمي الفيل، ٢٠١٥) ، أما الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ونماذج تدريسية مثل دراسة (عبير محمود، ٢٠٢٠)، ودراسة (نشوة فرج، ٢٠١٤)، من هنا يتضح فاعلية استخدام البرامج التدريبية واستراتيجيات ونماذج التدريس المتنوعة في تنمية الذكاء الوجداني، ويهتم البحث الحالي باستخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي لتنمية الذكاء الوجداني .

■ الأسس التي يقوم عليها الذكاء الوجداني:

أشارت (شيماء إسماعيل، ٢٠٢٣، ١٠١٢) إلى أن الذكاء الوجداني يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ منها:

- **الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني:** إن الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني كان محورا أساسيا في تفكير (جولمان، 1995) ، رغم أنه تناوله في الأبحاث التجريبية، بإستخدام مقياس الذكاء الوجداني، و قد إفترض "جولمان" في البداية إستقلالية الإنفعال عن التفكير حيث أن ملكات التفكير الأعلى التي تدعمها القشرة المخية، يمكن أن يتم إكراهها قسرا و غزوها وجدانيا عن طريق تكوينات (أنظمة) ما تحت المخية أكثر بدائية، وافترض بعد ذلك أن الإنفعال و المعرفة يعملان معا بصورة تعاونية في اتخاذ القرار.
- **الأساس الفيسيولوجي للذكاء الوجداني:** إنشغل العلماء منذ وقت طويل بفكرة إرتباط القدرات العقلية للإنسان بالتركيب التشريحي للدماغ حيث أدت الفكرة إلى فحص أدمغة العباقرة بعد موتهم للتعرف على أسرار نبوغهم و تفوقهم و في هذا الصدد قام العلماء بتشريح أدمغة العلماء و العباقرة مثل: الفيلسوف "رينيه ديكارت"، و الموسيقار الألماني "باخ" و كذلك جرى تشريح عالم الرياضيات و الفيزياء الشهير "كارل فريدرك جارش" غير أن نتائج تلك الدراسات لم تنتشر صراحة إلى وجود فوارق تذكر بين أدمغة أولئك الأفاضل و بين أدمغة العامة ، و عليه فإن الدماغ البشري جدير بالدراسة و الإهتمام، لأنه يمثل لغزا محيرا و هو الذي يتحكم في سلوكنا الأكثر.

- **الأسس المعرفية الوجدانية للذكاء الوجداني:** يقرر "جولمان" أن الإنسان الأول منطقي و مقره العقل و الآخر وجداني و مقره القلب، و عن طريقهما يكوّن الإنسان نظامين للمعرفة أحدهما يقوم على الفهم و الإدراك التام و الآخر نظام مندفع و أحيانا غير منطقي.

يتضح مما سبق أن الأسس التي يعتمد عليها الذكاء الوجداني تتمركز حول نقطة واحدة وهي أن الذكاء الوجداني مفهوم متكامل يتضمن مجموعة من العوامل المعرفية والبيولوجية والنفسية التي تتفاعل مع بعضها لتوضح لنا من خلال هذا التفاعل طبيعة السلوك الأمثل والأداء الفعلي المرغوب.

مهارات الذكاء الوجداني:

تختلف مهارات الذكاء الوجداني باختلاف نماذج العلماء و الباحثين الذين ساهموا في إنتشار و تطور الذكاء الوجداني، فقد قدم سيجال (Segal,1997) مهارات الذكاء الوجداني في أربعة مهارات انفعالية هي: (الوعي الانفعالي، التقبل ، الوعي النشط ، التعاطف).

كما قدم دانيال جولمان (Goleman, 1995) نموذجاً للذكاء الوجداني عرف بالنموذج المختلط يتضمن

خمسة مهارات رئيسية يجب أن تتكامل و تتواجد في كافة أوجه النشاط الدراسي وفق نموذج و هي كالآتي:

■ **الوعي بالذات Self Awareness** : و هو القدرة على تحديد و صياغة الإنفعالات و المشاعر الذاتية و التعبير عنها، و عن الحاجات المتصلة بها بوضوح.

■ **معالجة الجوانب الوجدانية (إدارة الإنفعالات) Handling Emotions Generally**: و يقصد بهذا البعد قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته والتحكم فيها وضبطها بصورة مستمرة و الإبتعاد عن مصادر الإنفعال، وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني .

■ **الدافعية الذاتية (التحفيز) Motivation**: و تتضمن تأجيل الإشباعات أي التحكم و ضبط الإنفعالات و هو يعني التأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الإنفعالات بما يتيح للفرد التفكير و إختيار الإستجابة السليمة و أيضا تأجيل الإشباع الفوري لحاجاتهم في سبيل تحقيق أهداف بعيدة المدى، و يطلق عليها البعض تحفيز الذات، و هو يعني أن يكون لدينا هدف و معرفة خطواتنا خطوة بخطوة لتحقيق الهدف، و أن يكون لدينا أمل و توجيه الإنفعالات في خدمة هدف ما.

■ **التعاطف Emphy**: و يعني قدرة الفرد على قراءة إنفعالات و مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم و تعبيرات وجوههم و ليس بالضرورة مما يقولون، فهذا المكوّن (التعاطف) ضروري و هام جدا بين الأزواج و الأصدقاء و في مجال العمل أو المهنة، وفي علاقة الفرد برئيسه أو زملائه فهو يتضمن القدرة على تخفيف آلام الشخص الآخر الذي لديه مشكلة و التأثير فيه.

■ **التواصل أو المهارات الإجتماعية Social Skills**: و يشير إلى التأثير الإيجابي و الفوري في الآخرين عن طريق إدراك إنفعالاتهم و مشاعرهم و معرفة متى تقود؟ و متى تتبع الآخرين؟ و تساندهم و التصرف معهم بطريقة لائقة و بناء الثقة و تكوين شبكة علاقات إجتماعية ناجحة.

كما قدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) نموذجاً للذكاء الوجداني عرف بنموذج القدرة، ويشير

إلى أن الذكاء الإنفعالي عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية تساهم في التفكير المنطقي، وأن الإنفعالات تعزز التفكير، وتوصلا إلى أربعة مهارات للذكاء الوجداني هي:

- **إدراك الإنفعال**: ويشير إلى القدرة على تحديد الإنفعالات في أفكار ولغة وأصوات وسلوك الأفراد الآخرين وتتضمن القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة والأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الإنفعالات.

- استخدام الإنفعالات: ويشير إلى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الأخرى من خلال خبرات الفرد الإنفعالية، وتتضمن تنشيط التفكير بتوجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة، والقدرة على إيجاد واستخدام الإنفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفها في عمليات معرفية أخرى.
 - فهم وتحليل الإنفعالات: وتتضمن القدرة على تصنيف الإنفعالات إلى إنفعالات مركبة كشعور الفرد بكل من الكرة والحب للشخص نفسه، وإنفعالات متتابعة متسلسلة، فالغضب يزداد عنها حدة ليصل إلى الهيجان مثلاً، ويتضمن هذا البعد أيضاً القدرة على فهم المعاني التي تعبر عن الإنفعالات.
 - إدارة الإنفعالات: وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الإنفعالات والمشاعر السالبة، وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف، وتتضمن القدرة على الإنفتاح على المشاعر ومراقبتها وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الإنفعالي والعقل.
- وقد حددت أسماء السحيمي (٢٠٢١، ١٢٤) ستة مهارات لقياس الذكاء الوجداني هي (إدارة الإنفعالات، الوعي الوجداني الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية، القدرة على التكيف).
- يتضح مما سبق أن نماذج الذكاء الوجداني بعضها نماذج معرفية عقلية، وتبدو في القدرة على إدراك الإنفعالات والتعبير عنها، والقدرة على فهم الإنفعالات وتنظيمها وإدارتها ويمثلها نموذج "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey, 1999)، وبعضها يعتبر الذكاء الوجداني سمة شخصية تبدو في إدراكات الذات الإنفعالية ويمثلها نموذج (Segal, 1997)، أما النماذج المختلطة فتربط بين القدرات العقلية وسمات الشخصية ويمثلها نموذج جولمان (Goleman, 1998) ونموذج (أسماء السحيمي، ٢٠٢١).
- وقد استند البحث الحالي على تصنيف "دانيال جولمان" لمهارات الذكاء الوجداني نظراً لاعتباره أن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية والسمات والخصائص المختلطة التي تساعد في بناء انسان يمتلك مستوى عال من الصحة النفسية، كما أن هذه المهارات ترتبط بالنواحي الشخصية والاجتماعية لدى الفرد، وتتمثل هذه المهارات في (الوعي بالذات ، تنظيم /إدارة الذات ، الدافعية / تحفيز الذات ، التعاطف / الفهم ، المهارات الاجتماعية) .

• قياس الذكاء الوجداني:

اتخذت عملية قياس الذكاء الوجداني مناح ثلاث وهي : منحنى القدرة ، ومنحنى الكفاءة ، و منحنى السمات ، ولكل منحنى من هذه المناحي أسلوبه الخاص في قياس الذكاء الوجداني ، فمدخل السمات يقاس بأسلوب التقرير الذاتي ، بينما يعتمد مدخل الكفاءة على أسلوب تقديرات الآخرين ، في حين يعتمد منحنى القدرة على قياس القدرة العقلية، ومن بين أهم المقاييس التي تصنف ضمن مقاييس القدرة ، مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) الذي أعد من طرف (Mayer , Salovey, 1999) وهو أول بطارية اختبارات لقياس الذكاء الوجداني كقدرة، وقد خضع هذا المقياس إلى التحسين، و يهدف الى قياس قدرة الأفراد على حل المشكلات

الانفعالية، أما المقاييس التي تعتمد على تقرير الملاحظين فنجد قائمة الكفاءة الوجدانية التي أعدت من طرف (Goleman)، أما مقاييس التقرير الذاتي فنجد مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده (Bar-on&Parker .) ويعتبر منحنى التقرير الذاتي المنحى الأكثر استخدام .

سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

اتفق كل من (Geery,1997, 137)، (Mayer&Salovey,1999,200)، على أن هناك مجموعة من السمات و الخصائص التي تميز الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني منها :
(يتميزون بالواقعية، يشعرون بالدفء و يضعون خططا مستقبلية، يظهرون المثابرة مع المهام الصعبة ولا يخافون عندما يعبرون عن مشاعرهم، لا تسيطر عليهم العواطف السلبية مثل: الخوف و القلق و الذنب و الخجل و الإحراج و الإحباط و اليأس و خيبة الأمل و الضعف و الإضطهاد Kقادرين على قراءة الإتصال اللفظي، مشاعرهم متوازنة مع الحق و المنطق و الواقع، معتمدون على أنفسهم و مستقلون و يتحكمون في إنفعالاتهم الغاضبة، يشعرون بالتفاؤل و لكن تفاؤل واقعي، مرنون و أقوياء بشكل عاطفي (وجداني) و لا يتطبعون الفشل، يتدخلون لحل الصراعات و النزاعات بين أصدقائهم داخل و خارج حجرة النشاط.

وأضافت أسماء فرغلي (٢٠٢٣، ٤٧٢) أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء وجداني عال يكون لديهم:
(القدرة على الوعي التأملي و يتمتعون بالأنا الملاحظة، القدرة على السيطرة و التحكم في إنفعالاتهم و القدرة على تأجيل الإشباع، القدرة على حسن إدارة الذات و الإنفعالات و إدارة علاقاتهم مع الآخرين، القدرة على التعلم و التفوق أكثر من غيرهم، القدرة على خلق و حفز الذات لتحقيق النجاح، القدرة على التعاطف وجدانياً مع الآخرين).
من خلال ما سبق يتضح ضرورة امتلاك الطلاب لمهارات الذكاء الوجداني والتي تساعدهم على تكوين علاقات إيجابية مع الخرين وضبط انفعالاتهم في المواقف المختلفة ، وتزيد من قدرتهم على التخطيط للمستقبل بشكل جيد وتحقيق أهدافهم المستقبلية بالمثابرة والدافعية.

المحور الثالث: الرشاقة المعرفية Cognitive Agility:

• مفهوم الرشاقة المعرفية:

يعد مصطلح الرشاقة المعرفية من المصطلحات الحديثة في علم النفس التربوي فهي تشير إلى الرغبة والقدرة على التعلم من التجربة وتطبيق هذا التعلم في المواقف الجديدة بطرق خلاقة أو فريدة من نوعها.
كما تعرف بأنها " درجة الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية للطلاب ومقدار تركيزه في بيئات التعلم المختلفة المتسارعة على المثيرات ذات الصلة بالمهمة، وتجاهل المشتتات الأخرى، وهي تعكس السلوك التكيفي المرن للفرد (Good&Yeganeh,2012, 15).

وأشاركنوكس وآخرون (Knox et al.,2018,452) إلى أن الرشاقة المعرفية هي قدرة المتعلم على استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام.

كما أشار كل من (Hutton&Tuner, 2020,5) إلى أن الرشاقة المعرفية هي قدرة المتعلم على استخدام أنماط تفكير بديله عند إدراكه أنه بحاجة إلى التغيير وفقاً للحالة الراهنة للمهمة أو للحالة المتوقعة لها، وفي ضوء الموارد المتاحة له فيما يخص كل من الوقت، والمعلومات المتوفرة، ومستوى الخبرة لديه.

في حين عرفها (حلمي الفيل، ٢٠٢٠، ٦٤٦) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث.

كما عرفها (محمد محمد، ٢٠٢١، ٨٦٥) بأنها التوازن والتكامل بين عدة قدرات معرفية في ظروف بيئية متغيرة، ويجمع بين المرونة وقابلية التكيف، لذا فهو يُعبر عن المستوى المعرفي الذي يُمكن المتعلم من تكيف أدائه مع المحتوى المتغير لأية مهمة خاصة تحت ضغط محدودية الوقت .

وأكدت (إيمان أبو عرب، ٢٠٢٢، ٦٦٤) أن الرشاقة المعرفية تُمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام لتحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقيق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل بمرونة مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقية وفريدة من نوعها.

كما أكد (سعودي حسن، ٢٠٢٣، ٣٩٧) على أن الرشاقة المعرفية تعني قدرة المتعلم على توظيف جميع عملياته المعرفية بسهولة ومرونة وبشكل متكامل مع بعضها البعض من أجل تحسين الأداء في العملية التعليمية، وتحقيقاً للأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها.

وأضاف (كريم عوفي، ٢٠٢٣، ٥٧) أن الرشاقة المعرفية عبارة عن الانفتاح المعرفي لطالب التعليم الفني الثانوي على استخدام مجموعة متنوعة من الأفكار والمرونة في الدمج بينها، وزيادة معارفه وخبراته بكم كبير من المعلومات مع احتفاظه بتركيز انتباهه

في ضوء ما تقدم يتضح أن بعض الباحثين تناول مفهوم الرشاقة المعرفية على أنه بنية عقلية تتكون من ثلاثة أبعاد، وهي: الانفتاح المعرفي و المرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتناوله البعض الآخر على أنه قدرة معرفية، بالإضافة إلى أن أغلب التعريفات أشارت إلى الأهمية الكبيرة لمصطلح الرشاقة المعرفية في زيادة مستويات أداء الطالب، ومعالجة كافة المعلومات المهمة المعروضة أمامه، وتحقيق أهدافه في المهام التعليمية المختلفة بطريقة مبتكرة.

• أهمية الرشاقة المعرفية:

- بالرجوع إلى الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة يمكن رصد بعضاً من أهمية الرشاقة المعرفية كما يأتي:
- تحقق التوازن والتكامل بين القدرات المعرفية للمتعلمين في بيئات التعلم المختلفة، وتمكنهم من تكيف أدائهم مع المحتوى المتغير لأي مهمة تعليمية تحت ضغط محدودية الوقت (Good, 2009) .

- تزيد من قدرة الطالب على التحرك بسهولة ذهاباً وإياباً بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، وتمكنه من الإدراك الجيد لبيئته وتشكيلها عندما يستجيب للتحديات الغامضة أوالتي لا يمكن التنبؤ بها كذلك عندما يتعامل مع الغموض (Hutton&Tuner, 2020)
- تسهم في المعالجة المعرفية والسلوكيات البشرية عالية المستوى كالتجريب والوعي الذاتي والتحسين المستمر والتأمل الذاتي (Knox et al., 2018)
- يتمتع ذوى الرشاقة المعرفية بالقدرة على زيادة الذكاء العاطفي من خلال تحسين قدرة الفرد على التبديل بين الحالات شديدة التركيز إلى مستويات الوعي الخارجي وتعزيز مهارات الاتصال الشخصي (محمد محمد، ٢٠٢١).
- تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وتزيد من إيجابية وفاعلية الذات لديه، وتمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره (كريم عرفي، ٢٠٢٣).
- تجعل الطالب محدداً في خطوات تفكيره، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية وعمليات صناعة القرار لديه، وتزيد من إصراره ومثابرته بالإضافة إلى أنها تحسن من تحصيله الدراسي، ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي (محمد أبو حلاوة وحلمي الفيل، ٢٠٢٢).
- يتضح مما سبق أن الرشاقة المعرفية تعد أمراً تربوياً هاماً لأنها تساعد الطلاب على تحقيق التناغم والتكامل بين قدرات متنوعة داخل البيئة المحيطة والمتغيرة بما يوفر لديهم قدرة على الانفتاح على كل ما هو جديد والتعامل بمرونة مع المواقف المختلفة .
- ويرى البحث الحالي أن الرشاقة المعرفية ذات أهمية كبرى لطلاب الجامعة بصفة عامة وطالبات كلية الاقتصاد المنزلي بصفة خاصة ، ونظراً لهذه الأهمية نجد العديد من الدراسات والبحوث السابقة اهتمت بتنمية الرشاقة المعرفية إما عن طريق برامج تدريبية أو عن طريق استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية ، فنجد الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية الرشاقة المعرفية مثل دراسة (وسام جليط وهيام أبو المجد، ٢٠٢٣)، ودراسة (عفاف البديوي، ٢٠٢١) ، أما الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ونماذج تدريسية مثل دراسة (إيمان أبو عرب، ٢٠٢٢)، ودراسة (مروة الخطيب، ٢٠٢٢)، ودراسة (حلمي الفيل ، ٢٠٢٠)، من هنا يتضح فاعلية استخدام البرامج التدريبية واستراتيجيات ونماذج التدريس المتنوعة في تنمية الرشاقة المعرفية، ويهتم البحث الحالي باستخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي لتنمية الرشاقة المعرفية .

• أبعاد الرشاقة المعرفية

للرشاقة المعرفية ثلاثة أبعاد ذكرها كل من (Haupt et al., 2017)، (Storme. Et al., 2020)، (حلمي الفيل، ٢٠٢٠)، (مروة الخطيب، ٢٠٢٢)، (أسماء حسن، ٢٠٢٣)، (سعودي حسن، ٢٠٢٣):

أ- الانفتاح المعرفي Cognitive Openness:

يرتبط الانفتاح المعرفي في الأدبيات النفسية بالعديد من المصطلحات مثل: الإبداع والانفتاح على التجربة ، والفضول والرشاقة الذهنية وحب الاستطلاع ، واليقظة العقلية ، ويشير إلى قبول الأفكار الجديدة والتجارب ووجهات النظر، ويشير إلى رغبة الطلاب في الانخراط في السلوك الاستكشافي والحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، كما يشير إلى تقبل الطلاب للأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة، كما أنه يجعل الطلاب يميلون إلى الإعجاب بالمشكلات الفكرية والبحث عن التجديد واستكشاف الحلول الإبداعية التي تمكنهم من التكيف بشكل مناسب مع الظروف المتغيرة (Haupt et al., 2017)

والعقل المنفتح لا يتحيز في اتجاه معين لأنه يميل إلى محاولة معالجة المعلومات بطريقة غير منحازة في اتجاه الآراء أو التوقعات السابقة، فالفرد المنفتح عقلياً يهتم بكل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة بما فيها تلك التي تتعارض مع آرائه وأفكاره وتعديل ما لديه من معتقدات سابقة إذا توافرت له الأدلة والحجج القوية المؤيدة له.

ب- المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

تعد المرونة المعرفية السبب الحقيقي الكامن وراء ذكاء وتفوق الأفراد الاستثنائيين بيننا، وذلك لأنها تعد المولد الفعلي للحلول والأفكار والبدائل والإبداع والفرص ، وتشير المرونة المعرفية إلى قدرة الطالب على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المختلفة، وقدرة الطالب على تحويل وجهة نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطاً بالمهمة التي يعمل عليها رغم التغير المستمر ، أي تغيير الاستراتيجيات السلوكية عند تغير البيئة، ويرى (Hartkamp & Thornton, 2017) أنها القدرة على إنتاج استجابات جديدة ومتعددة تمكنه من التكيف مع المطالب المتغيرة لبيئته بالإضافة إلى قدرة الطالب على تقديم تفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة والتحكم فيها .

ويتضح أن للمرونة المعرفية دوراً مهماً في تمكين الأفراد من التبديل بين المهام والمواقف المتناقضة والصعبة، والتفكير في حلول أكثر ملاءمة وتوظيفها بشكل فعال من أجل التكيف مع هذه المواقف.

ج- تركيز الانتباه Focused Attention:

تركيز الانتباه هو قدرة الفرد على توجيه اهتمامه نحو المثيرات الأكثر تعلقاً بالمهمة فقط ، وإهمال غير المتعلقة بها من خلال تركيز الوعي على المثيرات المهمة، وقمعه عن المشتتات الأخرى، وتوجد بعض المصطلحات التي ترتبط بتركيز الانتباه منها: الانتباه الانتقائي، والانتباه المستدام، ويعد تركيز الانتباه أعم وأشمل من الانتباه الانتقائي الذي يقتصر على اختيار المثيرات المرغوبة للتركيز عليها وليس خفض أو تصفية المثيرات غير ذات الصلة، وتركيز الانتباه عملية انتقائية، يتحكم فيها نظام تنفيذي بهدف الحفاظ على مستوى عالي من التركيز العقلي خلال فترات زمنية طويلة، كما يشير إلى قدرة الطالب على الاهتمام بالمثيرات ذات الصلة مع استبعاد

المثيرات الأخرى المشتتة، وقدرة الطالب على تصفية وفلترة المعلومات ، ويتمثل الفشل في تركيز الانتباه في ضعف القدرة على رفض دخول معلومات غير ذات صلة أو معالجة المعلومات التي لا داعي لها.

• العوامل المؤثرة في الرشاقة المعرفية:

أكدت نتائج دراسة (Haupt et al., 2017) على وجود بعض العوامل التي قد تساهم في رشاقة الفرد المعرفية، أو بمعنى آخر قد تكون بمثابة بعض العوامل التي قد تُبني برشاقة الفرد المعرفية، ومن هذه العوامل (التمكين النفسي، تقرير المصير، الشعور بالكفاءة، والقدرة على التأثير).

كما أكدت نتائج دراسة (Storme. Et al., 2020) على أن صحة الفرد الجسمية، والتغذية السليمة تُعد أحد العوامل التي تؤثر في ظهور رشاقة الفرد المعرفية.

ويمكن القول بأن قدرة الفرد على التواصل بنجاح مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية جيدة، بالإضافة إلى التحكم في انفعالاته في المواقف المختلفة وإدارتها بشكل جيد، والثقة بالنفس وتقدير الذات كل هذه تعد عوامل مؤثرة في تحقيق الرشاقة المعرفية للفرد.

• سمات الأفراد ذوي الرشاقة المعرفية:

هناك مجموعة من السمات التي تميز الأفراد الذين يتسمون بالرشاقة المعرفية، والتي اتفقت عليها العديد من الدراسات مثل دراسة (Haupt. et al., 2018)، (Ross, et al., 2018)، (Storme. Et al., 2020)، (2017 عفاف البديوي، ٢٠٢١) و(نشوة فرج، ٢٠١٤)، نجلها في أن الأشخاص الذين يتسمون بالرشاقة المعرفية يتميزون بأنهم:

- أقل عرضة للضغوط أو التأثير بها.
- لديهم القدرة على صنع واتخاذ القرار والأداء الجيد.
- يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي، ومهارات الاتصال الشخصي.
- يستطيعون استغلال الفرص الجديدة.
- لديهم القدرة على رؤية الآخرين من منظور متناقض، واستيعاب المتناقضات.
- استخدام التصورات، والخبرات، وإصدار أحكام بشأن ما حدث في الماضي، وما يحدث في الوقت الحاضر؛ للمساعدة في توجيه قراراتهم المستقبلية.
- لديهم حب الفضول، الاستماع النشط والجيد، تحمل الغموض، التعلم من أخطاء الماضي، القدرة على التوقع والتخطيط والتنبؤ، الكفاءة الذاتية، المخاطرة، والثقة بالنفس.

نستنتج مما سبق أن الطالب الذي يتسم بالرشاقة المعرفية هو ذلك الطالب الذي يسعى إلى معرفة كل جديد وحديث في مجالات الحياة المختلفة، ويطور ذاته باستمرار؛ ليوكب ظروف الحياة المتغيرة، ولديه دائما حلول عديدة للمشكلة الواحدة، ولا يتخذ قرارًا أو يصدر حكما إلا بعد الإلمام التام بالموضوع من جميع جوانبه واتجاهاته، ولديه القدرة على انتقاء ما يريد من مثيرات عديدة تعرض عليه باستمرار.

فروض البحث: بعد استعراض الاطار النظري لمتغيرات البحث والدراسات والأبحاث ذات الصلة بالموضوع يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

- ١- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الوجداني ككل وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
- ٢- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي كل بعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
- ٣- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

تحددت إجراءات البحث الحالي فيما يلي:

أولاً : إعداد المحتوى العلمي لمقرر علم النفس الاجتماعي وفق نموذج التعلم الخبراتي لكولب:

أ- إعداد دليل التدريس لمقرر علم النفس الاجتماعي وفق نموذج التعلم الخبراتي:

تم إعداد دليل التدريس للاسترشاد به أثناء تدريس مقرر علم النفس الاجتماعي ، وليكون مرجعاً يستفاد منه لتحقيق الأهداف المرجوة ، ويشمل الدليل على العديد من الأنشطة والتطبيقات والمهام التعليمية ، ووسائل وأساليب التقويم ، ويتضمن هذا الدليل : مقدمة ، والأسس التي يستند عليها نموذج التعلم الخبراتي ، وخطوات النموذج التدريسي ، والأهداف العامة والإجرائية ، والخطة الزمنية لتنفيذ موضوعات المقرر (كما ورد بتوصيف المقرر) ، وخطة السير في الدروس ، والأدوات ومصادر التعلم ، وإجراءات تنفيذ الأنشطة ، وقد روعى في تصميم الدروس إنتقاء بعض الأنشطة والتطبيقات التي تساهم في تنمية الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية ، والإلتزام بمراحل نموذج التعلم الخبراتي لكولب.

• ضبط دليل التدريس:

لضبط دليل التدريس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين عددهم (١٠) المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس لاستطلاع آرائهم حول الموضوعات و الأهداف والأنشطة واستراتيجيات التدريس ، والوسائل التعليمية ، وأساليب التقويم ، ومدى ارتباط عناصر دليل التدريس ، وإضافة أية مقترحات أخرى ، وأشار المحكمون إلى مناسبه للاستخدام عند التدريس ، واقترح بعضهم إجراء تعديلات فيما يخص كيفية تنفيذ الأنشطة التعليمية ، وتمت هذه التعديلات ، وبذلك أصبح دليل التدريس الخاص بالمقرر في صورته النهائية صالحاً للاستخدام.

ب- إعداد كراسة النشاط

تم إعداد كراسة تتضمن الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب في ضوء نموذج التعلم الخبراتي ، يمارسها الطالبات بصورة فردية أو جماعية ، وتعد هذه الأنشطة بمثابة مشروعات ينفذها الطالبات.

ضبط كراسة النشاط:

تم عرض مجموعة الأنشطة على مجموعة من السادة المحكمين عددهم (١٠) المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ، للتحقق من مناسبة هذه الأنشطة لطالبات الفرقة الرابعة وبعد التأكد من صلاحيتها وإجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين أصبحت في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

ثانيا : إعداد أداتي القياس:

تم إعداد اختبار مهارات الذكاء الوجداني، ومقياس الرشاقة المعرفية، وفقا للخطوات التالية:

أولا: اختبار مهارات الذكاء الوجداني (اعداد الباحثة):

هدف الاختبار إلى قياس مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة البحث ، وأعد في ضوء المفهوم الاجرائي للبحث، وتم تحديد عباراته وأبعاده بعد الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة ومنها: دراسة (Dani & Farooqui, 2017)، دراسة (Naki & Kiran., 2018) ، دراسة (أسماء السحيمي، ٢٠٢١) ، دراسة (بهية أمزيان ٢٠٢٢) ،دراسة (نايف الفريخ وريناد الفراج ٢٠٢٢) ، ودراسة (شيماء اسماعيل، ٢٠٢٣) ، وتكون الاختبار من (٣٤) موقفاً سلوكياً ، يتضمن كل موقف مقدمة تمثل موقف حياتي يتطلب تصرف سلوكي من الطالبة ، يليها أربعة بدائل مختلفة تتفاوت في مستوى دقتها وصحتها في الاستجابة للموقف، وتم تحدد مستوى ودرجة هذه البدائل من خلال الاستعانة بمجموعات التركيز وذلك من خلال تنظيم جلسات نقاش جماعية ضمت مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتوزعت البدائل (أ، ب، ت، ث) حيث تتدرج من (درجة واحدة إلى أربع درجات) ، وتم توزيع الإجابات عشوائياً ، وهذه المواقف موزعة على (خمس مهارات) ويوضح الجدول التالي توزيع المواقف السلوكية على المهارات الفرعية لاختبار الذكاء الوجداني:

جدول (١) توزيع المواقف على مهارات الذكاء الوجداني

عدد المفردات	مهارات الذكاء الوجداني
٧	١. الوعي بالذات
٧	٢. إدارة الانفعالات
٧	٣. الدافعية الذاتية "التحفيز"
٦	٤. التعاطف " التفهم"
٧	٥. التعامل مع العلاقات
٣٤	المجموع الكلي

• الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الذكاء الوجداني:

❖ **صدق الاختبار:** تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

- **صدق المحتوى:** تم حساب صدق المحتوى من خلال عرضه على عدد (٨) من أساتذة التربية تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم النفس بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة وإبداء ملاحظاتهم حول (ملاتمة صياغة مفردات المقياس -وضوح التعليمات - كفاية عدد المفردات) وتعديل ما يترأى لسيادتهم، كما تم حساب نسبة صدق المحتوى Ratio Content Validity (CVR) للاختبار، وتراوحت نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٨٨,٣-١٠٠٪) ، كما بلغت نسبة الاتفاق

الكلية (٩٥,٥٪) ، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى للاوشي (٠.٨٩)، وهي نسبة صدق مرتفعة لاقتربها من الواحد الصحيح.

■ الصدق التمييزي " صدق المقارنة الطرفية":

لحساب القوة التمييزية للاختبار تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها الطالبات في الاختبار تصاعديا وتنازليا، ومن ثم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطي الإرباعين الأعلى، والأدنى لدرجات الطالبات، و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي الإرباعي الأعلى والأدنى لدرجات الطالبات على اختبار مهارات الذكاء

الوجداني

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مج.الدنيا	٧	٧٩,٧١	٤,٣٨	١٨,٣٩	١٢	٠,٠١
مج.عليا	٧	١١١,٨٥	١,٤٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت (١٨,٣٩) عند درجات حرية (١٢) ومستوى معنوية (٠,٠١) ، مما يعني وجود فروق دالة بين استجابات الطالبات بالفئة الأعلى واستجابتهن بالفئة الأدنى ، مما يؤكد قوة الاختبار التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

❖ ثبات الاختبار :

- تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ و إعادة التطبيق بفواصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول رقم (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط لاعادة التطبيق لاختبار مهارات الذكاء الوجداني

مهارات الذكاء الوجداني	قيمة معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق "معامل بيرسون"
١. الوعي بالذات	٠,٨٦	**٠,٨٤
٢. إدارة الانفعالات	٠,٧٩	**٠,٧٨
٣. الدافعية الذاتية "التحفيز"	٠,٨٤	**٠,٨١
٤. التعاطف " التفهم"	٠,٨٧	**٠,٧٧
٥. التعامل مع العلاقات	٠,٨٥	**٠,٧٩
المجموع الكلي	٠,٨٦	**٠,٨٢

(**) دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا ومعامل ارتباط بيرسون لاختبار مهارات الذكاء الوجداني تعتبر مناسبة لهذا النوع من الثبات، وعلى هذا فإن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات المناسب للتطبيق على العينة الأساسية.

- الصورة النهائية لاختبار مهارات الذكاء الوجداني: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته وإجراء التعديلات اللازمة أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق ، و الجدول التالي يوضح الصورة النهائية لاختبار مهارات الذكاء الوجداني:

جدول (٤) الصورة النهائية لتوزيع المواقف السلوكية على مهارات الذكاء الوجداني

أرقام المفردات	عدد المفردات	مهارات الذكاء الوجداني
٧-٦-٥-٤-٣-٢-١	٧	١. الوعي بالذات
١٤-١٣-١٢-١١-١٠-٩-٨	٧	٢. إدارة الانفعالات
٢١-٢٠-١٩-١٨-١٧-١٦-١٥	٧	٣. الدافعية الذاتية "التحفيز"
٢٧-٢٦-٢٥-٢٤-٢٣-٢٢	٦	٤. التعاطف " التفهم"
٣٤-٣٣-٣٢-٣١-٣٠-٢٩-٢٨	٧	٥. التعامل مع العلاقات
٣٤		المجموع الكلي

- زمن الإجابة على المواقف السلوكية لاختبار مهارات الذكاء الوجداني
تم حساب الزمن المناسب لاختبار مهارات الذكاء الوجداني من خلال حساب زمن كل طالب في الإجابة على المواقف السلوكية للاختبار، وقد تراوح زمن تطبيق الاختبار بين (١٦ : ٤٠ دقيقة) ، ثم تم حساب متوسط زمن جميع الطلاب في الإجابة على الاختبار، حيث بلغ (٢٨) دقيقة.

ثانياً: مقياس الرشاقة المعرفية (اعداد الباحثة):

هدف الى قياس مستوى الرشاقة المعرفية لدى عينة البحث، وقد تم تحديد أبعاد المقياس بعد الاطلاع على الأساس النظري والدراسات والأدبيات الخاصة بالرشاقة المعرفية مثل دراسة كلا من (Good&Yeganeh,2012)، دراسة (Hutton&Tuner, 2020)، دراسة (حلمي الفيل، ٢٠٢٠)، دراسة (مروة الخطيب، ٢٠٢٢)، دراسة (أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢)، دراسة (ايمان أبوعرب، ٢٠٢٢)، دراسة (أيمن عبد الصمد ومحمد حامد، ٢٠٢٣)، ودراسة (صفاء إبراهيم، ٢٠٢٣) ودراسة (وسام جليب، ٢٠٢٣)، وتكون هذا المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد وهي:

١- الانفتاح المعرفي: ويتكون هذا البعد من (١٠) عبارات ، ويشير إلى تقبل الطالبات للأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة و المختلفة، بالإضافة إلى الانخراط في السلوك الاستكشافي والحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة.

٢- المرونة المعرفية: ويتكون هذا البعد من (١٠) عبارات ، ويشير إلى قدرة الطالبات على إعادة تهيئة العقل سريعاً عند الانتقال بين المهام المختلفة، وتحويل وجهة نشاط العقل نحو المعلومات الأكثر ارتباطاً بالمهمة التي يعمل عليها رغم التغير المستمر .

٣- **تركيز الانتباه:** ويتكون هذا البعد من (١٠) عبارات ، ويشير إلى قدرة الطالبات على مع تصفية وفلترة المعلومات عن طريق الاهتمام بالمشيرات ذات الصلة بالموضوع مع استبعاد المشيرات الأخرى المشتتة.

جدول (٥) الصورة المبدئية لمقياس الرشاقة المعرفية

أبعاد الرشاقة المعرفية	عدد المفردات
١. الانفتاح المعرفي	١٠
٢. المرونة المعرفية	١٠
٣. تركيز الانتباه	١٠
المجموع الكلي	٣٠

وقد تدرجت الاستجابة على مفردات المقياس تدرجاً ثلاثياً وفق ما يلي (دائماً - أحياناً - أبداً) .

• **الخصائص السيكمترية لمقياس الرشاقة المعرفية:**

■ **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

❖ **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)** بعد إعداد المقياس في صورته الأولية والتأكد من جميع العبارات تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين عددهم (١٠) المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الأبعاد لقياس الرشاقة المعرفية وملاءمتها لمستوى الطالبات وملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه وكفاية العبارات الخاصة بقياس كل بعد من الأبعاد وملاءمة العبارات من حيث الصياغة اللغوية والصحة العلمية ورأى سيادتهم في متصل الإجابات (دائماً - أحياناً - أبداً) مع إضافة أي أراء أو مقترحات بالحذف أو التعديل أو الإضافة، وقد أشار السادة المحكمين إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في الصياغة لبعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي اتفقوا عليها ، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس:

جدول (٦) نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الرشاقة المعرفية

م	أوجه المقارنة	متوسط نسب الاتفاق
١	مدى ملاءمة الأبعاد لقياس الرشاقة المعرفية	٪٨٨
٢	ملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه	٪٩١
٣	درجة الوضوح والدقة في صياغة كل عبارة	٪٩٦
٤	كفاية العبارات الخاصة بقياس كل بعد من الأبعاد	٪٩٥

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق السادة المحكمين تراوحت بين (٨٨٪:٩٦٪) وهي تعتبر نسبة

اتفاق مناسبة لمثل هذا النوع من أدوات القياس.

❖ **صدق المحك التلازمي:** تم استخدام مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب كلية التربية جامعة الأسكندرية (إعداد

مروة الخطيب، ٢٠٢٢) كمحك لصدق مقياس الرشاقة المعرفية المستخدم في البحث الحالي ، حيث تم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية وتم حساب قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياسين، وقد بلغت (٠.٧٧١ **) ، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، مما يعد مؤشراً على صدق مقياس الرشاقة المعرفية المستخدم في البحث الحالي.

• الاتساق الداخلي لمقياس الرشاقة المعرفية :

للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الرشاقة المعرفية تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، و معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ومعاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٣ إلى ٠.٦٧) وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥ و ٠.٠١) . مما يشير إلى أن عبارات المقياس وأبعاده متماسكة داخليا مع الدرجة الكلية.

• ثبات مقياس الرشاقة المعرفية : تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الفا كرونباخ و إعادة التطبيق بفواصل زمنية أسبوعين على العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول رقم (٧) قيم معاملات الفا كرونباخ ومعامل الارتباط لاعادة التطبيق لمقياس الرشاقة المعرفية

أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية	قيمة معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق "معامل بيرسون"
١. الانفتاح المعرفي	٠,٧١٠	**٠,٦٦٨
٢. المرونة المعرفية	٠,٧٨٥	**٠,٨٣٥
٣. تركيز الانتباه	٠,٧٠٢	**٠,٧٤٦
المجموع الكلي	٠,٧٠٤	**٠,٧٩٣

(**) دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا ومعامل ارتباط بيرسون لمقياس الرشاقة المعرفية تعتبر مناسبة لهذا النوع من الثبات، وعلى هذا فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات المناسب للتطبيق على العينة الأساسية.

• الصورة النهائية لمقياس الرشاقة المعرفية: بعد التأكد من صدق المقياس وثباته وإجراء التعديلات اللازمة مع العلم أنه لم يحذف أي عبارته من المقياس أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق حيث تكون من (٣٠) عبارته تدرج تحت (٣) أبعاد، وتتوزع عبارات المقياس بين عبارات إيجابية وأخرى سلبية حيث بلغ عدد العبارات السلبية (٧) عبارات وكانت أرقامهم كالتالي (٨ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٨).

• كما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول رقم (٨) الصورة النهائية لمقياس الرشاقة المعرفية

أبعاد الرشاقة المعرفية	عدد المفردات	أرقام المفردات
١. الانفتاح المعرفي	١٠	٢٠-١٩-١٨-١٧-١٦-٥-٤-٣-٢-١
٢. المرونة المعرفية	١٠	٢٦-٢٥-٢٤-٢٣-٢٢-٢١-٩-٨-٧-٦
٣. تركيز الانتباه	١٠	٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-١٥-١٤-١٣-١٢-١١-١٠
المجموع الكلي		٣٠

• حساب زمن مقياس الرشاقة المعرفية: تم حساب الزمن المناسب لمقياس الرشاقة المعرفية من خلال حساب زمن كل طالبة في الإجابة على عبارات المقياس ، وقد تراوح زمن تطبيق المقياس بين (٨ : ١٥ دقيقة) ، ثم تم حساب متوسط زمن جميع الطالبات في الإجابة على المقياس، حيث بلغ تقريبا (١٢) دقيقة.

- **وضع نظام تصحيح المقياس وتقدير الدرجات:** تم وضع نظام تصحيح بحيث تحصل الإجابات (دائماً-أحياناً-أبداً) على (١-٢-٣) على التوالي وذلك بالنسبة للعبارة الموجبة ، وتعكس الدرجة في العبارات السالبة (١-٢-٣) وتتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس ما بين (٣٠ : ٩٠) درجة .

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء التحقق من صحة فروض البحث والمعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها في ضوء التصميم التجريبي للبحث، واختبار فروض البحث تم التحقق من شروط الإحصاء البارامترية على النحو التالي:

- **حجم العينة :** بلغ حجم العينة (٢٥) طالبة المقيدات بالفرقة الرابعة برنامج الاقتصاد المنزلي التربوي-كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر ، وهو ويعتبر حجم مناسب إذا كانت البيانات تتوزع بطريقة اعتدالية.

- **التوزيع الاعتدالي للعينة:** تم استخدام اختبار (Shapiro-Wilk) لاختبار فرضية توزيع البيانات بطريقة طبيعية ، ويبين الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٩) اختبار (Shapiro-Wilk) لاعتدالية توزيع البيانات

أداة القياس	قيمة الاحصائية	العدد	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الذكاء الوجداني	٠,٩٢١	٢٥	٠,٢٥١
مقياس الرشاقة المعرفية	٠,٩٧٤		٠,٧٠١

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة لاختبار (Shapiro-Wilk) لكل من اختبار مهارات الذكاء الوجداني ومقياس الرشاقة المعرفية غير دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد اعتدالية توزيع البيانات .

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

والذي ينص على " يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الوجداني ككل وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة درجات مجموعة البحث احصائياً بحساب قيمة " ت " لعينتين مرتبطتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الوجداني ككل وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية، ثم حساب حجم التأثير (D) باستخدام معادلة كوهين للعينات المرتبطة ($D = T/\sqrt{n}$) لتقدير حجم التأثير لنموذج التعلم الخبراتي لکولب على مهارات الذكاء الوجداني، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

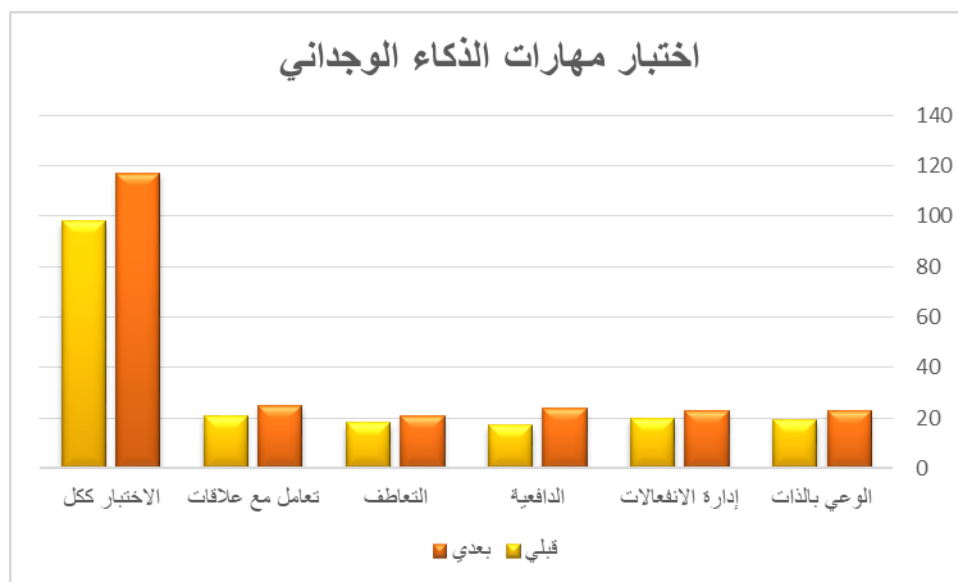
جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الذكاء الوجداني وحجم التأثير عند $n=25$

البيان	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير D	دلالة قوة التأثير
								المهارات
الوعي بالذات	البعدي	٢٣,٣٢	٢,٥٤	١٠,٩٧	٢٤	٠,٠٠١	٢,١٩	كبيرة
	القبلي	١٩,٦٤	٣,٥٤					
إدارة الانفعالات	البعدي	٢٣,٥٢	٢,٢٧	٧,٨٧			١,٥٧	كبيرة
	القبلي	٢٠,٤٤	٣,٦٨					
الدافعية الذاتية "التحفيز"	البعدي	٢٣,٥٦	٢,٤١	٨,٦٨			١,٧٣	كبيرة
	القبلي	١٩,٨٠	٤,٠١					
التعاطف " التفهم"	البعدي	٢١,١٢	١,٦٦	١٠,١٢			٢,٠٢	كبيرة
	القبلي	١٧,٥٦	٢,٨٧					
التعامل مع العلاقات	البعدي	٢٥,٢٤	١,٥٨	٧,٦٨			١,٥٣	كبيرة
	القبلي	٢١,٠٠	٣,٢٦					
المجموع الكلي	البعدي	١١٦,٧٦	٧,٤٧	١١,٦٥			٢,٣٣	كبيرة
	القبلي	٩٨,٤٤	١١,٦٥					

يتضح من الجدول السابق مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الذكاء الوجداني ومهاراته الفرعية (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية " التحفيز"، التعاطف " التفهم"، التعامل مع العلاقات، الاختبار ككل) لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغت قيمة " ت" لهذه المهارات والاختبار ككل على الترتيب (٧,٦٨، ٧,٨٧، ٨,٦٨، ١٠,١٢، ١٠,٩٧، ١١,٦٥) وجميعها قيم دالة احصائياً مما يعني أن متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي، وحيث ان اتجاه الفرق يصب دائماً نحو المتوسط الأكبر ، فإن اتجاه الفرق يكون لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتم قبول الفرض الأول للبحث والذي ينص على وجود فرق دال احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الوجداني ككل وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
- أن حجم الأثر نتيجة استخدام نموذج التعلم الخبراتي لکولب بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي طالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي جاء مرتفعاً ، حيث بلغت قيمة حجم التأثير الكلية (٢,٣٣) ، وهي تدل على أن حجم الأثر كان قوياً للنموذج، كما يتضح ذلك في كل مهارة من مهارات الذكاء الوجداني، فبلغ حجم التأثير D في مهارة الوعي بالذات (٢,١٩) ، وفي مهارة إدارة الانفعالات بلغ حجم التأثير (١,٥٧)، كما بلغ حجم التأثير في مهارة الدافعية الذاتية (١,٧٣)، وبلغ حجم التأثير في مهارة التعاطف (٢,٠٢)، وجاء حجم التأثير في مهارة التعامل مع العلاقات (١,٥٣) ، وجميعها قيم كبيرة بالنسبة للتأثير حيث أوضح (رضا السعيد ، ٢٠١٠) أن دلالة حجم التأثير تكون كالتالي: (٢,٠ صغير ، ٥,٠ متوسط ، ٨,٠ كبير) .

- وجميعها قيم تشير إلى أن حجم تأثير النموذج القائم على التعلم الخبراتي لكونه كبير في التغير الحادث في الذكاء الوجداني لدى عينة البحث، والشكل التالي يوضح متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الوجداني ككل وكل مهارة من مهاراته الفرعية:



شكل (١)

متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية)

وتعزي الباحثة نتائج هذا الفرض إلى عدة أسباب منها:

- استخدام نموذج التعلم الخبراتي لكونه أدى إلى تنمية الجوانب الوجدانية والاتجاهات الايجابية للطالبات مما ساعد في تنمية الوعي الذاتي نحو أنفسهن وتطوير استقلاليتهن ، كما أدى إلى زيادة الدافعية الداخلية والثقة بالنفس ، وذلك من خلال مواجهتهن لمواقف ومهام مرتبطة بالواقع دفعتهن للانخراط في توظيف مهارات الذكاء الوجداني في المحتوى العلمي، كما ساهم النموذج من خلال مرحلة الأربعة في ربط المعارف السابقة بالمعلومات الجديدة والتعمق فيها ونقلها إلى سياقات جديدة؛ ومن ثم اكتساب الطالبات للعديد من المهارات مثل مهارات الاتصال والتعامل مع العلاقات والتي جعلتهن يتعلمون طوال حياتهم كطلاب مستقلين .
- وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من (Dernova, 2015; Gorghiu and Santi, 2016) إلى أن إشراك الطلاب في التجارب أو الخبرات المباشرة المرتبطة بالمشكلات الحقيقية يتيح للطلاب مواجهتها وتحليلها واتخاذ قرار بشأنها، هذا الأمر يدفع الطلاب على التفكير في معرفتهم الحالية ونقل خبرات التعلم السابقة إلى منظور جديد، وزيادة دافعيتهم وتحسين مهارات الاتصال لأنها تساعد الطالبات على أن يصبحن متعلمين مدى الحياة.

- وقد يُعزى أيضًا إلى أن استخدام نموذج التعلم الخبراتي لکولب قد شجع الطالبات على أن يكونوا نشيطين في عملية التعلم، كما شجعهن على تنمية مهارات وجدانية مختلفة من خلال فحص مشاعرهم وأفكارهم وإدارة انفعالاتهم بشكل جيد وفهم الآخرين والتواصل والتعاون معهم، واكتساب مهارات شخصية قيّمة.
- توافق مراحل نموذج التعلم الخبراتي مع مهارات الذكاء الوجداني ساعد على تصميم الأنشطة بشكل منظم ومتسلسل ، كما أتاح للمتعلّم الربط بين الخبرات والأفكار السابقة والجديدة مما ساهم في تنمية مستوى التذكر وإعادة الإنتاج للمفاهيم المجردة مما يزيد دافعية الطالبات للتعلم .
- مراحل نموذج التعلم الخبراتي سمحت بعرض مشكلات واقعية ترتبط بالحياة الواقعية للطالبات وتحديدًا في مرحلة التجريب النشط؛ حيث سهلت في التفاعل مع البيئة من خلال تطبيق عديد من المهارات والمفاهيم والبحث والاطلاع وإعداد التقارير وهذا جعل الطلاب أكثر وعيًا بذواتهن ، لديهن القدرة على التحكم في مشاعرهم أثناء تعلمهم.
- وفّر التعلم الخبراتي استخدام استراتيجيات وأساليب تعلم متنوعة منها العصف الذهني وحل المشكلات والتعلم التعاوني مما ساهم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني.
- صممت الأنشطة وفق نموذج التعلم الخبراتي بشكل يسمح للطالبة بالاعتماد على ذاتها أحياناً وعلى مشاركة زملائها أحياناً تحت توجيه المعلم مما جعل تطبيق المفاهيم والمهارات أكثر سهولة .
- وهذا أيضًا يتفق مع ما أشارت إليه كل من (هالة أبو العلا و حلمي الفيل، ٢٠١٥) عن وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية التعلم الخبراتي في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد، وأوصي هذا البحث بضرورة الاهتمام بدعم استخدام نظرية التعلم الخبراتي في عمليتي التعليم والتعلم وضرورة إعداد برامج قائمة على نظرية التعلم الخبراتي لتنمية بعض الأهداف والمتغيرات التربوية والنفسية لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في الذكاء العملي وتعرف علاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

- والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي كل بعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
- وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة درجات مجموعة البحث احصائيا بحساب قيمة " ت " لعينتين مرتبطتين لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي كل بعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي، ثم حساب حجم التأثير (D) لتقدير قوة تأثير نموذج التعلم الخبراتي لکولب على الرشاقة المعرفية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

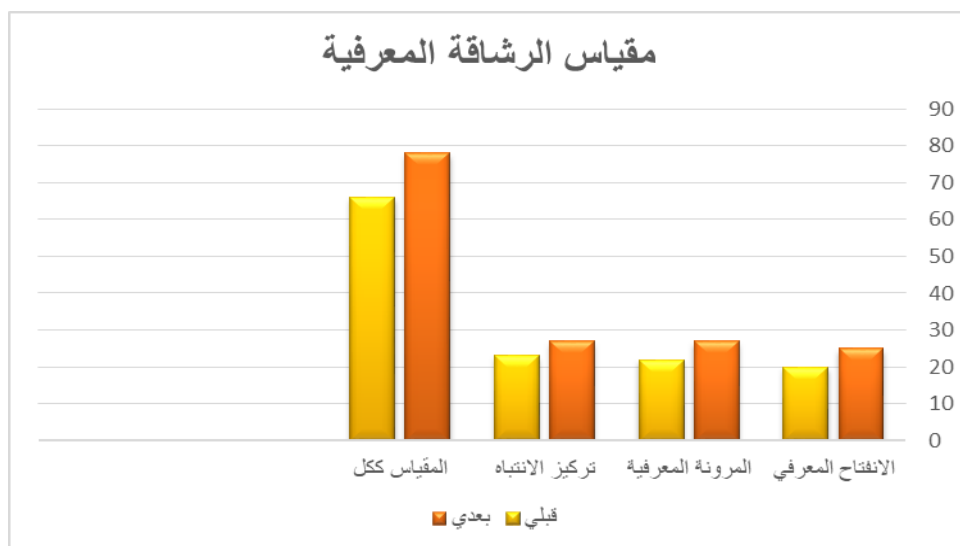
جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة

المعرفية وحجم التأثير عند $n=25$

البيان	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير D	دلالة قوة
								التأثير
الانفتاح المعرفي	البعدي	٢٤,٧٦	١,٢٠	١١,٧١	٢٤	٠,٠٠١	٢,٣٤	كبيرة
	القبلي	٢٠,٣٢	٢,٤١					
المرونة المعرفية	البعدي	٢٦,٢٨	١,٦٤	٩,٠٢			١,٨٠	كبيرة
	القبلي	٢٢,١٢	٢,٦٨					
تركيز الانتباه	البعدي	٢٦,٩٦	١,٣٩	٨,٤٠			١,٦٨	كبيرة
	القبلي	٢٣,٨٤	٢,٤٢					
المجموع الكلي	البعدي	٧٨,٠٠	٣,٢٩	١٤,٧٠			٣,٠٠	كبيرة
	القبلي	٦٦,٢٨	٥,٦٦					

يتضح من الجدول السابق مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، المقياس ككل) لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغت قيمة " ت" لهذه الأبعاد والمقياس ككل على الترتيب (٨,٤٠، ٩,٠٢، ١١,٧١، ١٤,٧٠) وجميعها قيم دالة احصائياً مما يعني أن متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي، وحيث ان اتجاه الفرق يصب دائماً نحو المتوسط الأكبر ، فإن اتجاه الفرق يكون لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتم قبول الفرض الثاني للبحث والذي ينص على وجود فرق دال احصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وفي كل بعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.
- أن حجم الأثر نتيجة استخدام نموذج التعلم الخبراتي لکولب بهدف تنمية الرشاقة المعرفية لدى طالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي جاء مرتفعاً ، حيث بلغت قيمة حجم التأثير الكلية (٣,٠٠) ، وهي تدل على أن حجم الأثر كان قويا للنموذج، كما يتضح ذلك في كل بعد من أبعاد الرشاقة المعرفية، فبلغ حجم التأثير D في بعد الانفتاح المعرفي (٢,٣٤) ، وفي بعد المرونة المعرفية بلغ حجم التأثير (١,٨٠)، كما بلغ حجم التأثير في بعد تركيز الانتباه (١,٦٨)، وجميعها قيم تشير إلى أن حجم تأثير النموذج القائم على التعلم الخبراتي لکولب كبير في التغير الحادث في الرشاقة المعرفية لدى عينة البحث، والشكل التالي يوضح متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وكل بعد من أبعاده الفرعية:



شكل (٢)

متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الرشاقة المعرفية ككل وكل بعد من أبعاد الفرعية

وتعزى الباحثة نتائج هذا الفرض إلى عدة أسباب منها:

- تميزت الأنشطة المقدمة من خلال نموذج التعلم الخبراتي بأنها متمركزة حول الطلاب ولها أهداف واضحة وعنوان للنشاط مما جعل الطلاب يتعلمون في نظام وفق خطة محددة، مع المرونة في تنفيذ الأنشطة مما زاد لديهم المثابرة وتركيز الجهد والتركيز العقلي دون تشتت أوعشوائية بما يحقق المرونة المعرفية وتركيز الانتباه.
 - مراحل نموذج التعلم الخبراتي لكولب ساعدت في تنمية الفضول العقلي والرغبة في البحث عن المعرفة والسعي وراء كل ما هو جديد مما جعل الطلاب أكثر انفتاحاً على المعرفة والبحث وراء كل ما هو جديد.
 - وفر نموذج التعلم الخبراتي مصادر تعلم متنوعة جعلت الطالبة أكثر رغبة في الحصول على المعرفة أو حل للمشكلات المطروحة بحماس مما ساعد الطالبات في معرفة كل ما هو جديد والاطلاع على المعارف والخبرات وهذا نمي بدوره الانفتاح المعرفي لديهن.
 - ساهمت الخبرة المادية " المحسوسة" كمرحلة من مراحل نموذج التعلم الخبراتي لكولب وتنوعها ما بين صور ورسوم إنفوجرافيك ورسوم بيانية وفيديوهات تعليمية على استثارة دافعية المتعلمين العقلية والرغبة في التعلم مع إعطاء الفرصة للتنوع في الوسائل التعليمية والمرونة في الاختيار من عدة بدائل كل حسب نمط تعلمه.
 - سمح التعلم الخبراتي إثارة مشكلات واقعية ترتبط بحياة الطالبة الواقعية مما جعل التعلم أكثر أهمية بالنسبة للطالبة ونمي لديها القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة وتوظيفها لحل المشكلات الواقعية التي تواجهها .
- وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (عفاف البديوي، ٢٠٢١) عن وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الخبراتي في تنمية الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية ، وأوصي هذا البحث بضرورة الاهتمام بدعم استخدام نظرية التعلم الخبراتي في عمليتي التعليم والتعلم وضرورة إعداد برامج قائمة على نظرية

التعلم الخبراتي لتنمية بعض الأهداف والمتغيرات التربوية والنفسية لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في الذكاء العملي وتعرف علاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الطالبات عينة البحث في اختبار مهارات الذكاء الوجداني ومقياس الرشاقة المعرفية ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٢) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات الذكاء الوجداني وأبعاد الرشاقة المعرفية حيث (ن = ٢٥).

أبعاد الرشاقة المعرفية	الانفتاح المعرفي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه
مهارات الذكاء الوجداني			
١. الوعي بالذات	**٠,٦٦٨	**٠,٨٤٢	**٠,٦٦٨
٢. إدارة الانفعالات	**٠,٧٣٥	**٠,٧٨١	**٠,٨٣٥
٣. الدافعية " التحفيز "	**٠,٧٤٦	**٠,٨١١	**٠,٨٤٦
٤. التعاطف " التفهم "	**٠,٧٩٣	**٠,٧٧١	**٠,٧٩١
٥. التعامل مع العلاقات	**٠,٧٨٠	**٠,٧٩٢	**٠,٩٣٥
المجموع الكلي	**٠,٩٢١	**٠,٨٤١	**٠,٧٥١

(**) دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بمهاراته الخمسة والرشاقة المعرفية بأبعادها الثلاثة لدى أفراد العينة. وهذا يعني أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات أعلى من الذكاء الوجداني يميلون أيضًا إلى التمتع بمستوى عالٍ من الرشاقة المعرفية. وتعزى الباحثة نتائج هذا الفرض إلى عدة أسباب منها:

- العلاقة الايجابية بين مهارات الذكاء الوجداني وأبعاد الرشاقة المعرفية يمكن تفسيرها بأن الذكاء الوجداني يوفر الأساس الانفعالي المستقر الذي يسمح للعقل بأن يعمل برشاقة، فيعزز المرونة، وسرعة الاستجابة، والتكيف، والفهم السياقي، وهي لب أبعاد الرشاقة المعرفية.
- كما أن الذكاء الوجداني يدعم القدرة على التكيف المعرفي، فالأشخاص الذين يمتلكون مهارات عالية في الذكاء الوجداني مثل الوعي الذاتي، ضبط المشاعر والانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التغيرات والضغوط بما يساهم في تحقيق المرونة المعرفية، وهي أحد أبعاد الرشاقة المعرفية.
- كما يُشير هذا الارتباط إلى أن القدرة على فهم المشاعر الذاتية وتنظيمها، والتفاعل بإيجابية مع مشاعر الآخرين، تساهم في تعزيز التفكير المرن واتخاذ القرارات بشكل فعال، خاصة في المواقف المعقدة أو غير المتوقعة.

- كما أن التنظيم الذاتي للانفعالات وضبطها يساعد الأفراد على ضبط التوتر والقلق، مما يتيح لهم التفكير بوضوح والتكيف بسرعة.
 - كما أن الوعي الذاتي يجعل الشخص أكثر قدرة على تركيز انتباهه وملاحظة أنماط تفكيره وسلوكياته المعرفية، وبالتالي يكون أكثر مرونة في تعديلها.
 - وبالنسبة إلى التعاطف والمهارات الاجتماعية تسهم في فهم زوايا متعددة للمواقف، وهو ما يعزز التفكير متعدد الأبعاد والتكيف المعرفي.
 - وإدارة المشاعر تعزز سرعة معالجة المعلومات، فإدارة الانفعالات بذكاء تساعد الفرد على التركيز والانتباه، مما يؤدي إلى قدرة أسرع وأكثر فعالية في التعامل مع المعلومات الجديدة أو المتغيرة، وهو ما يُعد من سمات الأشخاص الرشيقين معرفياً.
- وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة (أحمد سلامه ، ٢٠٢١) والتي تتعلق بمهارة التعامل مع العلاقات الاجتماعية فقد أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل والرشاقة المعرفية ، كما أكدت دراسة (مروة الخطيب، ٢٠٢٢) على وجود علاقة ارتباطية طردية بين التنظيم الانفعالي والرشاقة المعرفية ، وأشارت دراسة كل من (نايف الفريح وريناد الفراج، ٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية كالمرونة المعرفية والتكيف واتخاذ القرارات ، كما أكدت دراسة (مصطفى بسيوني ، ٢٠٢٣) على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتزان الانفعالي والرشاقة المعرفية.
- يتضح مما سبق أن الذكاء الوجداني يعد مؤشراً مهماً على قدرة الأفراد على التكيف المعرفي، خاصة في البيئات الديناميكية مثل بيئات العمل والتعليم، كما أن الذكاء الوجداني يلعب دوراً مهماً في تعزيز الرشاقة المعرفية، خاصة في المواقف التي تتطلب تفاعلاً عاطفياً ومعرفياً معقداً ، وأن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بمرونة أكبر في التفكير وقدرة على التكيف مع التغيرات مما ينعكس إيجابياً على أدائهم الأكاديمي والمهني.

التوصيات: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي توصي الباحثة ب:

١. ضرورة توجيه نظر المعلمين إلى استخدام نماذج تعليمية تعتمد على نشاط وفاعلية المتعلم كما في نموذج التعلم الخبراتي بما يوفره من تطبيق المفاهيم والمهارات المجردة وإكساب الطالبات خبرات حياتية مرتبطة بالواقع.
٢. دعم استخدام نماذج التعلم الخبراتي بأنواعها في تدريس المقررات المتعددة في العملية التعليمية بمراحل التعليم المختلفة.
٣. ضرورة اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلم بتنمية الرشاقة المعرفية في المراحل التعليمية المختلفة لما لها من أهمية في تمكين الطلاب من مواجهة التحديات والضغوطات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

٤. الاهتمام بمقرر علم النفس بصفة عامة وعلم النفس الاجتماعي بصفة خاصة مع ضرورة ربط جميع الخبرات التي يتعرض لها الطلاب بواقع حياتهم العملية والمستقبلية.
 ٥. عقد الكليات ندوات ودورات تدريبية للطالبات المعلمات لتوضح ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية مثل ممارسة الذكاء الوجداني وعلاقته بمهنة التدريس.
 ٦. تفعيل دور المرشد النفسي بالمدارس والجامعات وتدريبه على كيفية الاهتمام بالجوانب الوجدانية للطلاب.
- البحوث المقترحة: تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:**

١. برنامج قائم علي نموذج التعلم الخبراتي لکولب لتنمية المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
٢. أثر استخدام التعلم الخبراتي في الاقتصاد المنزلي على تنمية اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي في تنمية مهارات تقويم التدريس لدى الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي.
٤. تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني.
٥. الاسهام النسبي لمهارات الذكاء الوجداني في التنبؤ بالرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
٦. برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني والشعور بمتعة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

- أحمد عبد الهادي سلامه (٢٠٢١): الرشاقة المعرفية وعلاقتها بمهارات التواصل لدى عينة من طلبة جامعة البعث، مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، المجلد (٤٣)، العدد (٤٥)، ص ص ١١-٤٦.
- أسماء فرغلي حسن (٢٠٢٣): الذكاء الوجداني وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي باستخدام منهج ماوراء التحليل. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (٣٨)، العدد (١٤)، ص ص ٤٤٩-٤٨٢.
- أسماء مصطفى السحيمي (٢٠٢١): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني للتعامل مع الحالات الفردية في المجال المدرسي باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن "Zoom" : دراسة مطبقة على طلاب التدريب الميداني. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، المجلد (٥)، العدد (٢)، ص ص ١٠٩-١٥٣.
- أمل أنور عبد العزيز (٢٠٢٢): الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٣٣)، العدد (١٣٢)، ص ص ١-٦٨.
- أمل سعيد محمد (٢٠٢١): استخدام تراكيب كاجان في تدريس علم النفس لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٥)، ص ص ٧٣٩-٧٨٧.

- إيمان شعبان أبو عرب (٢٠٢٢): توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الإلكتروني لتحسين الرقابة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة بحوث التربية، العدد (٦٧)، ص ص ٦٤٥-٧١٤.
- أيمن حصافي عبد العال (٢٠٢٣): نمذجة العلاقة بين الرقابة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (٨٩)، العدد (٣)، ص ص ١٣٣١-١٤٧٦.
- باسم صبري سلام (٢٠١٩): تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد (٣٥)، العدد (٥)، ص ص ١٨٩-٢٣٣.
- بهية أمزيان (٢٠٢٢): مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد (١٠)، العدد (١)، ص ص ٩٠٩-٩٢٩.
- جودت أحمد سعادة (٢٠١٤): التعلم الخبراتي أو التجريبي. عمان ، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حلمي محمد الفيل (٢٠٢٠): فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في عقلية الإنماء والرقابة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. المجلة التربوية، جامعة الإسكندرية، العدد (٧٨)، ص ص ٧٠٤-٦٢٩.
- حنان عبد السلام عمر (٢٠٢١): برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية وتأثيره في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقييم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٣٤)، ص ص ٥٤-١١٤.
- سعودي صالح حسن (٢٠٢٣): التفاعل بين نمط عرض الفيديو "كلي/ جزئي" ونمط ممارسة النشاط "مركزة/ موزعة" وأثره على تنمية مهارات إدارة البيانات وتحسين الرقابة المعرفية لدى طلاب شعبة معلم الحاسب. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، العدد (٤٦)، ص ص ٣٨١-٤٧١.
- شيماء محمد إسماعيل (٢٠٢٣): تقنين مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي، العدد (٥٨)، ص ص ٩٩٢-١٠٣٤.
- عبير سرور محمود (٢٠٢٠): أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية الذكاء الوجداني وبعض المهارات الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٦)، العدد (٦)، ص ص ٤٠-٤٤.

- عفاف سعيد البديوي (٢٠٢١): فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٣١)، العدد (١١٣)، ص ص ١٩٣-٢٦٢.
- كريم محمود عرقي (٢٠٢٣): السكينة النفسية والرشاقة المعرفية كمنبئين بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي "دراسة مقارنة". مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، المجلد (٢٤)، العدد (٦)، ص ص ٥٠-١١٣.
- لمياء أنور سرحان (٢٠٢٢): الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الإلتقان لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير (غير منشوره)، جامعة الأنبار، العراق.
- لمياء أنور سرحان، وعبد الواحد حميد الكبيسي (٢٠٢٢): الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات المستدامة جامعة الأنبار، العراق، العدد (٤)، ص ص ٤٨٩-٦٤٦.
- محمد السعيد أبو حلاوة، وحلمي محمد الفيل (٢٠٢٢): قضايا معاصره في علم النفس التربوي والصحة النفسية. الإسكندرية: دار الوفاء القانونية.
- محمد شعبان البديري (٢٠٢٠): العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية للمعسرين قرائياً. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ص ص ٥٨٥-٦٣٢.
- محمد عبد الرؤف عبد ربه (٢٠٢١): دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، المجلد (٨٣)، ص ص ٨١٩-٩٠٠.
- مروة مصطفى الخطيب (٢٠٢١): مقياس الرشاقة المعرفية لطلاب كلية التربية، جامعة الأسكندرية.
- مروة مصطفى الخطيب (٢٠٢٢): نموذج بنائي للعلاقات بين التفكير عالي الرتبة والتنظيم الانفعالي والرشاقة المعرفية لدى ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة الأسكندرية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- مصطفى رمضان بسيوني (٢٠٢٣): التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية واللاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. مجلة التربية، كلية التربية، المجلد (٤)، العدد (٢٠٠)، ص ص ٨٠-١.
- مصطفى محمد عبد الرحيم (٢٠١٧): الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة لطلاب كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات بجامعة النيلين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، السودان.
- نايف بن فهد الفريح وريناد عبد الرحمن الفراج (٢٠٢٢): الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (٣٧)، العدد (١)، ص ص ٨٥-١٣٦.

- نشوة محمد فرج (٢٠١٤): فاعلية استخدام خرائط العقل في تنمية التحصيل المعرفي وبعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس في المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، المجلد (١)، العدد (١٥)، ص ص ٤٤٥-٤٧٥.
- هالة سعيد أبو العلا و حلمي محمد الفيل (٢٠١٥): برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. المؤتمر الدولي الثاني: تطوير البحث العلمي في التعليم العالي الفترة من (١٦-١٣ يونيو)، كوالالمبور - ماليزيا.
- هناء محمد عمرو (٢٠١٥): استخدام أسلوب طاوله روبين والدببة الثلاثة من أساليب التعلم الخبراتي في تدريس العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة عمان، وأثرهما في التحصيل والتفكير الإبداعي. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- وسام علي جلبط و هيام عبد الراضي أبو المجد (٢٠٢٣): أثر برنامج تدريبي في التفكير الاستراتيجي قائم على نموذج لاندا البنائي لتنمية الرشاقة المعرفية والاتجاه نحو العمل الإنتاجي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يوليو، الجزء الأول، ص ص ٥٨٨-٦٣٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Adamo, L. (2015). *The influence of university student leader's cognitive and behavioral agility on organizational member commitment*. PhD Dissertation Florida Atlantic University.
- Association for Experiential Education. (n.d.). What Is Experiential Education? Retrieved November 22, 2019 from aee.org/what-is-ee. <https://www.aee.org/what-is-ee>
- Atwood, S.E (2012). Emotional intelligence and decisionmaking style among healthcare leaders in Iowa. PhD. Capella University. On Achieving Administrative Innovation". Academic Journal of Nowruz University, 6(2), 88-128.
- Baker, M.A., Robinson, J. S. (2016). The Effects of Kolb's Experiential Learning Model on Successful Intelligence in Secondary Agriculture Students. Journal of Agricultural Education, 57(3), 129-144.
- Barzegar, M., Afzal, E., Maleki, M. & Koochakyazdi, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and decision-making quality in hospital managers. International Journal of Hospital Research, 2(2), 487-512.
- Bohn, D. M., & Schmidt, S. J. (2008). Implementing experiential learning activities in a large enrollment introductory food science and human nutrition course. Journal of Food Science Education, 7(1), 5-13
- Chesimet M. C., Githua B.N., Ng'eno, J. K. (2016). Effects of Experiential Learning Approach on Students' Mathematical Creativity among Secondary School

- Students of Kericho East SubCounty, Kenya. Journal of Education and Practice, 7(23), 51-57.
- **Dani, V. & Farooqui, F. (2017).** Enhancing emotional intelligence among middle school students: Action research. Indian Journal of Health and well-being, 8 (10) .
 - **Dernova, M. (2015).** Experiential learning theory as one of the foundations Of adult learning practice worldwide. Comparative Professional Pedagogy, 5(2), 52 – 57
 - **Goleman, D. (1995).** Emotional Intelligence. New York: Bantam Books
 - **Good, D. (2009).** Explorations of Cognitive Agility: A Real Time Adaptive Capacity, PhD Dissertation, Case Western Reserve University.
 - **Good, D.J. & Yeganeh, B. (2012).** Cognitive Agility: Adapting to real-time decision making at work, Journal of OD Practitioner, 12 (2), 13-17.
 - **Hartkamp, M., & Thornton, I., (2017).** Meditation, cognitive flexibility and well-being. Journal of Cognitive Enhancement, 1 (3), 182-196.
 - **Haupt, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L.(2017).** Cognitive Agility Measurement in a Complex Environment. TRAC-Monterey Monterey United States.
 - **Hill, C. M., MacDonald, M. (2016).** Implementation And Impact Of Experiential Learning In A Graduate Level Teacher Education Program: An Example from A Canadian University. Global Education Review, 3(4), 54-69
 - **Hutton, R. & Tuner, P. (2020).** Cognitive agility & the thinking approach space, Wavell Room Articles: Concepts and Doctrine, extracted from: <https://wavellroom.com/2020/02/18/cognitive-agility>
 - **Knox, B., Lugo, R., Helkala, K., Sütterlin, S., & Jøsok, Ø. (2018).** Education for cognitive agility: improved understanding and governance of cyberpower. In European Conference on Cyber Warfare and Security (pp. 541-XII). Academic Conferences International Limited.
 - **Knox, B.J. (2019).** Slow education and cognitive agility: Improving military cyber cadet cognitive performance for better governance of cyber power, International. Journal of Cyber Warfare & Terrorism, 9 (1), 48-67
 - **Knox, B. J., Sütterlin, S., & Lugo, R. (2023).** Cognitive agility for improved-understanding and self-governance: a human-centric AI enabler. In Handbook of Research on Artificial Intelligence, Innovation and Entrepreneurship (pp. 152-172). Edward Elgar Publishing.

- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005). Learning Styles And Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning In Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193-212 .
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. The SAGE handbook of management learning, education and development. - Los Angeles [u.a.], 42-68 Education Studies, 11(7), 125-135
- Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2 Ed.). Upper Saddle River, NJ .
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. , 27, 267-298
- Naik, D. & Kiran, A. (2018). Emotional intelligence and achievement motivation among college students. Indian Journal of Health and Well-being, 9(1) ,70-82.
- Schwartz, M. (2015), Best Practices in Experiential Learning, The Learning and Teaching Office, 1-20. Retrieved November 28, 2019
from:
https://www.mcgill.ca/elc/files/elc/doc_ryerson_bestpracticesryerson.pdf
- Snow, K., Wardley, L., Carter, L., Maher, P. (2019). Lived Experiences of Online and Experiential Learning Programs in Four Undergraduate Professional Programs. Collected Essays on Learning and Teaching, 12, 79 – 93
- Segal, Jeanne (1997): Raising your emotional intelligence, A practical guide: A hands-on program for harnessing the power of your instincts and emotions. Henry Holt and company, New York.
- Storme, M., Suleyman, O., Gotlib, M., & Lubart, T. (2020). Who is agile? An investigation of the psychological antecedents of workforce agility. Global Business and Organizational Excellence, 39(6), 28-38
- Tiessen, R., Grantham, K., Cameron, J. (2018). The Relationship Between Experiential Learning and Career Outcomes for Alumni of International Development Studies Programs in Canada. Canadian Journal of Higher Education, 48(3), 23 – 42.
- Wynn, A. H. (2018). The Effect of Experiential Learning on the Mathematics Achievement and Mathematics Anxiety of African American Students. Doctoral Dissertations and Projects. 1937.LibertyUniversity.
from: <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1937>.