أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة

إعداد
أ أمل حسن عبده عثمان
معلمة بوزارة التربية والتعليم / جده المملكة العربية السعودية
ومدربة معتمدة في مجالات التنمية البشرية
amaal_f@hotmail.com

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مدمج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني و الكفاءة المهنية ، لدى معلمات العلوم الإدارية بمحافظة جدة، وقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات الذكاء الوجداني واحتياجات الكفاءة المهنية لدى المعلمات حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة ، حيث تم اختيار (٣٠) معلمة ممن اظهرن احتياج عالي بالتدريب على مهارات الذكاء الوجداني ، تم تطبيق البرنامج التدريبي المدمج المقترح عليهن بواقع (٩) جلسات تدريبية بمعدل (٤٠) ساعة تدريبية وقد شملت الجلسات جلستي القياس القبلي والبعدي لمقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تمت مقارنة النتائج على القياس القبلي و البعدي فجاءت النتائج كالتالي:

- تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي لمقياس الذكاء الوجداني و القياس القبلي وقد كانت لصالح البعدي بسبب أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني.
- تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية لصالح القياس البعدي مما يدل على أثر البرنامج المقترح في تنمية الكفاءة المهنية.
- ابرز التوصيات التي خرجت بها الدراسة هي العمل على استخدام البرنامج التدريبي المدمج المقترح لتنمية الذكاء الوجداني بالإضافة إلى ضرورة تشجيع المدربين في مراكز التدريب وبيوت الخبرة على استخدام البرمجيات و البرامج الحاسوبية المدمجة والمواقع الالكترونية بالتدريب .

الكلمات المفتاحية:الذكاء الوجدانى– الكفاءة المهنية– التدريب المدمج

Abstract

This study aims to exploring the impact of blended training program for improving emotional intelligence for teachers and Administrative science in Jeddah. We have specified the training needs for emotional intelligence skills and the needs for professional competence for the teachers by using a semi pilot curriculum that is designed for one group. 30 teachers were selected for the study. It was evident that these teachers had a great need of emotional intelligence skills training.

The training program was administered over a period of 9 sessions covered on an average of 40 hours. These sessions included pre and post assessments for emotional intelligence and professional competence. After completing the program, the results of the pre and post assessments were compared.

The finding of the comparison showed the following:

- Statistically significant differences between the results of the post assessment of emotional intelligence and the pre-assessment results. The post assessments results showed improvement caused by the program of improving emotional intelligence skills.
- Statistically significant differences between the pre and post assessment of the professional competence. The post assessments results showed improvement in the subjects' professional competence as a result of practicing the program.
- The main recommendation of the research is the importance of using the proposed blended learning program for improving emotional intelligence, in addition to the importance of encouraging trainers to use computers programs and websites as a part of their training.

Keywords :professional competence -emotional intelligence- blended training

أولا: مقدمة

حظي مفهوم الذكاء الوجداني كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني بأهمية بالغة, في الوقت الذي اقتصر مفهوم الذكاء لدى العديد من الباحثين والعامة لفترة طويلة من الزمن على المجال المعرفي والذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد،

والاستدلال، والحكم، والذاكرة, ويذكر "اوستين وآخرون" (Austin et al , 2005) إن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين: الأول يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس, والثاني أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية.

ويرى أحمد ومتى(٢٠١١) بأن الذكاء الوجداني يعد مطلباً ضرورياً لكل من يتولى دوراً قيادياً أياً كان بمستوياته المختلفة بشكل عام، والمعلم بشكل خاص، حيث أن المعلم يتولى في المؤسسات التربوية تدريب وتعليم المواد التعليمية المعرفية، فضلاً عن تعليم طلابه تلك الكفاءات الانفعالية لزيادة وترقية دورهم التفاعلي مع أمور الحياة.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية وجود علاقة بين مستوى الذكاء الوجداني للطلاب والمعلمين والكفاءة المهنية ومن هذه الدراسات: دراسة أبو لبن(٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود ارتباط وثيق بين مستوى الذكاء الوجداني العام لمعلمي المواد المختلفة ومستوى الذكاء الوجداني العام لطلبتهم, ودراسة سليمان والأدغم (٢٠٠٨) والتي أوصت بضرورة تضمين التدريب على استخدام استراتيجيات تنمية مهارات الذكاء الوجداني ضمن كفايات إعداد المعلمين والتأكد من إتقانها قبل التخرج, كما أكدت دراسة الفيل(٢٠٠٧) على ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين في كليات التربية وذلك لما للذكاء الوجداني من أهمية كبرى في النجاح المهني للمعلم, بينما تناولت بعض الدراسات ضرورة تطوير أساليب وإستراتيجيات التدريس لتنمية الذكاء الوجداني ومن هذه الدراسات دراسة دهلوي(٢٠٠٥) التي أوصت بضرورة استحداث طرق واستراتيجيات حديثة في التدريس تعتمد على المشاركة الفعّالة لتنمية الذكاء الوجداني, كذلك أوصت دراسة شعله(٢٠٠٦) بضرورة تنمية مهارات كلٍ من الذكاء الوجداني والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطالب المعلم من خلال تطوير استراتيجيات التدريس التي من شأنها تنمية هذه المهارات.

ويتضح من العرض السابق للدراسات أهمية الذكاء الوجداني وضرورة العمل على تنميته لدى كلٍ من الطالب والمعلم على حد سواء, ومما يدعم برامج تنمية الذكاء الوجداني ما ذكره (جولمان، ٢٠٠٨) بأن الذكاء الوجداني يمكن أن يُنمى ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارات التفاعل مع الآخرين.

تأسيساً على ذلك كان لابد من البحث عن نماذج تعلم وتدريب حديثة تُحقق المشاركة الفعّالة وتُساهم في تنمية الذكاء الوجداني ومن ثم تزيد من مستوى الكفاءة المهنية للمعلم، وفي هذا الصدد تُعد نماذج واستراتيجيات النظرية البنائية من أهم النماذج التي تؤكد على الدور النشط للمتدربين ومشاركتهم الفكرية الفعلية في الأنشطة التي يؤدونها ضمن مجموعات أو فرق لبناء مفاهيمهم العلمية وخبراتهم المتنوعة. والتي أثبتت فاعليتها في تنمية الذكاء الوجداني.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطور هائل في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد أدى ذلك إلى ظهور أساليب ومداخل تعليمية جديدة، تبتعد عن التقليدية، وتقوم على نظريات واستراتيجيات تربوية حديثة؛ وظهر مفهوم التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعلم الالكتروني(سلامة, ٢٠٠٦)، حيث يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي داخل الغرف العادية، ومن ثم فهو ليس بمفهوم جديد، بل هو قديم قدم التعلم ذاته, ولكنه كان في الماضي يتشكل من الأنماط التقليدية داخل الصفوف، مثل المحاضرات، والمختبرات، والكتب. أما اليوم، فإن المؤسسات التعليمية تمتلك عددا كبيرا من الخيارات والطرق وأساليب التعلم بعضها يأخذ أشكال التعلم المتزامنة مثل: المحاضرات، والصفوف الموجهة من قبل المدرس, والمختبرات, والزيارات الميدانية, والبعض الآخر يأخذ أشكال التعلم الالكترونية المتزامنة (الحي المباشر) مثل: الاجتماعات الالكترونية, والصفوف الافتراضية, والمراسلات الفورية الالكترونية, والمؤتمرات الالكترونية, وكذلك تأخذ بعض منها أشكال التعلم غير المتزامنة, والتي تتيح للمتعلم التحكم بسرعة تعلمه مثل: الصفحات الالكترونية, ووحدات التدريب الالكترونية, والاختبارات والاستبيانات(بدر الخان, ٢٠٠٦, ٣٤٢).

وقد تناولت العديد من الدراسات فعالية وأثر التعلم المدمج على تنمية المفاهيم والمهارات والاتجاهات لدى الطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة عمران (٢٠١١) فقد توصلت إلى أهمية التعلم المدمج في تنمية المفاهيم الجغرافية والميل نحو تعلم مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الإعدادي, وكذلك قام " الساعي وآخرون" (Al-Saai, et al,2011) بدراسة كان من نتائجها فعالية بيئة التعلم المدمج في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى طلاب جامعة قطر من خلال تقصى مستويات جامعية متباينة, كذلك كشفت دراسة عبد المولا (٢٠١٠)عن فعالية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام

التعلم المدمج في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى الطلاب الصم بالحلقة الإعدادية, بينما أظهرت نتائج دراسة" كيان سام ولي" (Kian-Sam & Lee, 2008) أن التعلم المدمج يحقق فوائد عديدة للطلبة، حيث يقدم لهم فرصاً لتحسين تعلمهم خارج نطاق البيئة الصفية التقليدية.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة أن بعض هذه الدراسات هدفت إلى قياس أثر التعلم المدمج في تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم من خلال المواد مختلفة، حيث أكدت جميع هذه الدراسات على مدى فعالية التعلم المدمج في العملية التعليمية, كما يلاحظ كذلك ندرة الدراسات والبحوث العربية التي استهدفت الكشف عن فاعلية التعلم المدمج في تنمية الذكاء الوجداني؛ وذالك بعدما تبين أن للذكاء الوجداني مكانة مهمة في التربية؛ كونه يمكن تصنيفه بأنه مفتاح السعادة في جوانب الحياة المختلفة.

لذا ترى الباحثة أنه يمكن توظيف التعلم المدمج من خلال برنامج تدريبي مقترح، قد يسهم في تنمية الذكاء الوجداني باعتباره مكون تربوي وحياتي مهم ومطلوب، الأمر الذي دفع الباحثة إلى محاولة التعرف على أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة؛ وذلك نظراً لشعور الباحثة بوجود نوع من القصور في مدى امتلاك معلمات المرحلة الثانوية للذكاء الوجداني والكفاءة المهنية

وقد نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي:

١. **عمل الباحثة كمعلمة في المرحلة الثانوية:** حيث لاحظت الباحثة من واقع عملها, عزوف كثير من المعلمات عن حضور الدورات التدريبية المعدة لرفع كفاءتهن في المادة العلمية التي يقمن بتدريسها، فضلاً عن الخلافات بين معلمات التخصص الواحد, وغياب روح الفريق لديهن, الأمر الذي أثر على أدائهن داخل الصف، وبالتالي على سلوكهن مع الطالبات مما أثر سلباً على اتجاه الطالبات نحو تعلم المادة ونفورهن من حضور الحصص.
٢. **بالإطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة:**- أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة على أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق النفسي والمهني والرضا الوظيفي، والكفاءة المهنية، والسلوك القيادي للمعلم، والثقة بالنفس, وقد أوصت جميعها بضرورة تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء.

٣. كما تناولت العديد من الدراسات فعالية تقنية التعلم المدمج في تعليم المواد الدراسية المختلفة، وذلك من خلال دمج الطريقة التقليدية في التعليم مع التعليم الالكتروني.

١. **من خلال المقابلة:** حيث أجرت الباحثة مقابلات مع عدد من مديرات المدارس والمشرفات التربويات حيث أكدن على وجود فروق لدى بعض المعلمات في قدرتهم على إدارة انفعالاتهم مع الطالبات أو المحيطين بهم مما قد يخلق لدى المعلمة توترات في أدائها التدريسي أو علاقاتها وتفاعلاتها مع المحيطين بها.

٢. **من خلال الدراسة الاستطلاعية:** والتي طبقت على مجموعة من معلمات المرحلة الثانوية من خارج عينة البحث؛ بلغ عددهن(٤٠) معلمة بهدف التعرف على مستوى الذكاء الوجداني, والكفاءة المهنية لديهن, حيث أظهرت نتائج الدراسة تدني الذكاء الوجداني, والكفاءة المهنية لدى المعلمات وذلك من خلال مقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية.

٣. ومن خلال العرض السابق وكذلك نتائج العديد من الدراسات السابقة والتي أثبتت أن التعلم المدمج ذو فاعلية في تعلم العديد من المعارف والمهارات فقد يكون استخدام مثل هذه التقنية ذو فائدة مرجوة في تنمية الذكاء الوجداني, لذلك فسوف تقوم الباحثة بالكشف عن أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

ثانيا مشكلة البحث وتساؤلاته: في ضوء كل ما سبق من نتائج وتوصيات للدراسات والبحوث السابقة، تتحدد مشكلة هذا البحث في "**قصور الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية**" لذلك سوف يقوم هذا البحث بدراسة: **أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة.**

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة؟ وسوف يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي المدمج المستخدم لتنمية الذكاء الوجداني على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة؟

٢- ما أثر التصور المقترح للبرنامج التدريبي المدمج على تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة؟

٣- ما أثر التصور المقترح للبرنامج التدريبي المدمج على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة؟

ثالثا أهداف البحث: يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد التصور المقترح للبرنامج التدريبي المدمج لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة.
٢. الكشف عن أثر التصور المقترح للبرنامج التدريبي المدمج على تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية.
٣. الكشف عن أثر التصور المقترح للبرنامج التدريبي المدمج على الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة.

رابعا أهمية البحث: من المأمول أن يفيد البحث الجهات التالية:

١. **المعلمات:** من خلال تحسين وتطوير أدائهن؛ بتوجيه اهتماماتهن إلى أهمية الذكاء الوجداني في مساعدة المعلم على القيام بعمله بصورة أفضل, ودور التقنية الحديثة في تنميته.
٢. **وزارة التربية والتعليم:** في محاولة لإيجاد الحلول للتغلب على بعض المشكلات التي تعيق التدريب الجيد للمعلمات عن طريق توظيف أساليب جديدة في التدريب متمثلة في التعلم المدمج.
٣. **الباحثين:** قد يمثل هذا البحث بداية سلسلة من البحوث العربية المرتبطة بتطبيق التعلم الالكتروني جنباً إلى جنب مع التعلم التقليدي كمثال نمطي للتعلم المدمج ومقارنته بأساليب أخرى وتحديد استراتيجيات تقديمه.

خامسا فروض البحث :يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية.

سادسا حدود البحث: يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١)حدود بشرية: معلمات العلوم الإدارية للمرحلة الثانوية.

٢)حدود مكانية: مدارس مكتب التربية والتعليم جنوب شرق جدة.

٣)حدود موضوعية: أبعاد الذكاء الوجداني والتي تتضمن: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية)،والكفاءة المهنية التي تتضمن الكفاءات التالية(المعرفية، الشخصية، الأدائية، الإنتاجية، الاجتماعية).

سابعا مصطلحات البحث:تعرف المصطلحات إجرائيا على النحو التالي:

البرنامج التدريبى: تُعرفه مبيضين (٢٠٠٩) بأنه: "مجموعة من الانشطة التي تهدف الى تدريب المعلم على ادراك وتنظيم انفعالاته والتفكير فيها وفهم انفعالات الاخرين مما يمكنه من الوصول الى القرارات التي تحقق له التكيف".

الذكاء الوجداني: "الدرجة التى تحصل عليها المعلمة فى مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم بمكوناته الفرعية(الوعى بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الإجتماعية) والدرجة الكلية له".

- **الكفاءة المهنية:** :"المقدرة على أداء العمل بطريقة صحيحة على الوجه المطلوب وبشكل متقن، ويمكن قياسها من خلال الأداء الذي يظهر في سلوك المعلم"

التعلم المدمج: "ذلك المدخل من التعليم والتدريب الذي يتم فيه دمج التعلم والتدريب التقليدي مع التعلم والتدريب الالكتروني (المعتمد على الإنترنت) في إطار واحد متكامل ووفق برنامج مخطط؛ بهدف الاستفادة من مميزات كلٍ منهما في العملية التعليمية".

ثامنا الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول المحور الأول مفهوم التعلم المدمج وأنماط التعلم المدمج وكذلك أبعاد(مقومات) عمليات التعلم المدمج لكي يحقق فعاليته في العملية التعليمية وعلاقتها بالتعليم, ثم التطرق إلى فوائد التعلم المدمج والأسباب التي دعت علماء التربية للسير قدمًا نحو الاستفادة من إمكانات التعلم المدمج في التعليم، ثم الحديث عن العوامل المؤثرة في نجاح التعلم المدمج واستراتيجيات التعليم المدمج ومن ثم نتطرق إلى تصميم التعلم المدمج.أما المحور الثاني سوف يتناول أبعاد الذكاء الوجداني ومكوناته, وقياسه, ومؤشرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين, وكذلك كيفية تنمية مهارات الذكاء الوجداني للمعلم.و في المحور الثالث الكفاءة المهنية من حيث مفهومها, وكيفية إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً, وكذلك مفهوم الكفاءة المهنية في التعليم, ثم نستعرض تصنيف ومجالات الكفاءة المهنية, ومصادر اشتقاق الكفاءة المهنية وقياسها.

المحور الأول: التعلم المدمج Blended Learning :

ظهر مفهوم التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعلم الالكتروني فهو ليس بمفهوم جديد، بل هو قديم قدم التعلم ذاته, ولكنه كان في الماضي يتشكل من الأنماط التقليدية داخل الصفوف، مثل المحاضرات، والمختبرات، والكتب، والمطويات. أما اليوم، فإن المؤسسات التعليمية تمتلك عددا كبيرا من الخيارات والطرق وأساليب التعلم بعضها يأخذ أشكال التعلم المتزامنة الحسية مثل: المحاضرات، والصفوف الموجهة من قبل المدرس, والمختبرات، والورش المحسوسة, و الزيارات الميدانية, والبعض الآخر يأخذ أشكال التعلم الالكترونية المتزامنة (التعلم الالكتروني المباشر الحي) مثل: الاجتماعات الالكترونية, والصفوف الافتراضية, والندوات، والإذاعات الالكترونية, والتدريبات الالكترونية, والمراسلات الفورية الالكترونية, ومحادثات المؤتمرات الالكترونية, وكذلك تأخذ بعض منها أشكال التعلم غير المتزامنة, والتي تتيح للمتعلم التحكم بسرعة تعلمه مثل: الوثائق والصفحات الالكترونية, ووحدات التدريب التعليمية الالكترونية أو المحوسبة, والاختبارات والاستبيانات والمحاكاة, والمساعدات الوظيفية، وأنظمة دعم الأداء الإلكتروني التعلم المتنقل(بدر الخان, ٢٠٠٥, ٣٤٢).ونظراً لكون أولويات ومتطلبات التعلم تختلف من متعلم إلى آخر, فقد بدأت المنظمات والمؤسسات باستخدام طرق تعلم توليفية(مزيج من استراتيجيات التعلم القديمة

والحديثة) للحصول على المحتوى المناسب وبالشكل الملائم للمتعلمين وفي الوقت المناسب. وتضم هذه الطرق وسائط تقديم متعددة, ومصممة ليكمل بعضها بعضاً, وتعزز تعلم السلوك المتعلم وتطبيقه, وقد أطلق على هذه الطرق التعلم المدمج(زيتون, ٢٠٠٦, ٣٣).

١: مفهوم التعلم المدمج Blended Learning

مصطلح التعلم المدمج هو احد أهم المصطلحات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، ويعتمد الدمج التعليمي على مزج أو خلط ادوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الالكتروني أي أنه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني فهو تعلم لا يلغي التعلم الالكتروني ولا التعلم التقليدي بل هو مزيج من الاثنين. حيث عرفه (العجرمي، ٢٠٠٩) بأنه "نظام متكامل يجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجهFace– to– face, من خلال التدريبات العملية المباشرة, مع التعليم الالكتروني E–Learning القائم على الويب وفق متطلبات الموقف التعليمي, بهدف تحقيق وتحسين الأهداف التعليمية". كما عرفه "هوفمان" (Hofmann, 2007) بأنها "طريقة تعلم تستخدم فيها أكثر من وسيلة لنقل (توصيل) المعرفة والخبرة إلى المتعلمين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم ". كذلك عرفه سلامة (٢٠٠٦) بأنه "ذلك التعلم الذي يتم فيه خلط أو مزج أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الالكتروني، أي تعلم يجمع التعلم التقليدي والتعلم الالكتروني معاً".أما "تشارلز وآخرون"(Charles et al., 2006) فقد عرف التعلم المدمج بأنه" الطريقة أو الإستراتيجية التي تبحث في إيجاد نوع من التوازن المتناغم بين الوصول للمعرفة بنظام الاتصال المباشر أو المقابلة وجهاً إلى وجه بفعل العنصر البشري".وعرفه سينغ (Singh, 2005) بأنه "التعليم الذي يشتمل على مجموعه من الوسائط والتي تم تصميمها لتتمم بعضها البعض والتي تعزز التعلم وتطبيقاته. ويشمل برنامج التعلم المدمج على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الويب، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الالكترونية، وإدارة نظم التعلم. كذلك يمزج التعلم المدمج بين التعليم المعتمد على الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلاب وجها لوجه، وبين التعلم الذاتي، وكذلك المزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن" ويعرف بدر الخان(٢٠٠٥, ٣٤٠) التعلم المدمج بأنه "استخدام مزيج من طرائق التعلم(التعلم التعاوني, والتعلم الالكتروني, والفصول التقليدية

وجهاً لوجه, وأنظمة إدارة التعلم, والتعلم الذاتي) في استراتيجيات التعلم للحصول على المحتوى المناسب وبالشكل الملائم للأفراد المناسبين وفي الوقت المناسب. ويضم التعلم المدمج وسائط تقديم متعددة, ومصممة ليكمل بعضها بعضاً, وتعزز تعلم السلوك المتعلم وتطبيقه". ويصف جوش (Josh , 2005, p6) التعلم المدمج بأنه "أسلوب تعلم متعدد الأدوار ومناسب لكافة الاحتياجات, وكذلك هو الطريقة التي يمكن تطويعها لتناسب كافة الاحتياجات لكل مادة دراسية, بحيث تعطى الحرية للمعلم في استخدام تقنيات الاتصال في غرفة الصف".كما يعرفه كاميرون (Cameron, 2005) بأنه "تعليم يشمل مزيجاً من التعليم التقليدي والتعليم القائم على الويب, ووصفه بأنه له صفة البينية حيث يتم من خلالها مزج النشاطات المختلفة بما في ذلك التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني المباشر online والتعلم الفردي".

من التعريفات السابقة يتضح أن التعلم المدمج هو:

- تكامل مدروس في تصميم المواقف التعليمية.
- يستخدم التعلم العادي وجهاً لوجه و/أو التعلم الالكتروني.
- يركز على تحسين تحقيق الأهداف التعليمية.
- الخلط أو المزج بين الأشكال المتنوعة للعروض التعليمية به, ليس هدفاً في حد ذاته, بل وسيلة لتحقيق الأهداف المرجوة.

من هنا وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التعلم المدمج في هذا البحث على أنه: "ذلك المدخل من التعليم والتدريب الذي يتم فيه دمج التعلم والتدريب التقليدي مع التعلم والتدريب الالكتروني (المعتمد على الإنترنت) في إطار واحد متكامل ووفق برنامج مخطط؛ بهدف الاستفادة من مميزات كلٍ منهما في العملية التعليمية".

٢: أنماط التعلم المدمج:

يرى "أليسون وآخرون"(Alison et al., 2008), وبدر الخان(٢٠٠٥, ٣٤١-٣٤٣), أنه قد جرت العادة على استخدام مصطلح " التعلم المدمج" مقروناً بكونه يربط ما بين فصول التدريب التقليدية وأنشطة التعلم الالكتروني مثل الأنشطة غير المتزامنة(التي تقدم أساساً للمتعلمين المتواجدين خارج الصف الدراسي

في الوقت الذي يناسبهم وبالسرعة التي تلائمهم). ولكن هذا المصطلح تطور ليشمل مجموعة أغنى باستراتيجيات أو "أبعاد" التعلم, وقد يجمع برنامج التعلم المدمج الآن واحداً أو أكثر من الأبعاد الآتية على الرغم من أنها ذات خصائص متراكبة, وهذه الأنماط تتمثل في ما يلي:

أ-توليف التعلم المتزامن Synchronous والتعلم غير المتزامن Asynchronous:

يجمع هذا النمط من التعلم المدمج ما بين أشكال التعلم المتزامن على الويب وغير المتزامن, وعادة ما يتضمن التعلم المتزامن عبر الويب: "استخدام الانترنت والانترانت" في حين أن التعلم غير المتزامن هو الذي يحدث في إطار الصفوف التقليدية, وغالبا ما تدار عروض التعلم غير المتزامن عبر نظام التعلم المتزامن على الويب.

ب-توليف التعلم ذاتي السرعة self-paced والتعلم التعاوني المباشر live collaborative:

يشير مفهوم التعلم ذاتي السرعة إلى التعلم المنفرد القائم على سرعة يتحكم بها المتعلم نفسه, وفي المقابل فأن التعلم التعاوني يدل على الاتصال الديناميكي بين العديد من المتعلمين, الذي يقرب من تقاسم المعرفة بينهم. أما التعلم المدمج ما بين التعاوني وذاتي السرعة, فقد يتضمن استعراض ومراجعة أهم الكتب حول تغيرات منتظمة أو منتجات جديدة, متبوعة بمناقشة مباشرة الكترونية حية, بحضور وسيط مناقشة, بين مجموعات الطلاب الأقران حول تطبيقات هذه المواد على عملهم وعمل المستفيدين.

ج-توليف التعلم المخطط structured learning وغير المخطط unstructured learning :

بعض أشكال التعلم لا تتضمن برنامجاً تعليمياً سبق تخطيطه وتنظيمه بتسلسل محدد كما في فصول الكتاب المطبوع. فمثلا يلاحظ أن معظم التعلم في مواقع العمل يتم في صور غير مخططة, وذلك من خلال الاجتماعات والأحاديث الجانبية واستخدام البريد الالكتروني. ومن الممكن أن يسعى تصميم برنامج التعلم المدمج, للاستفادة من أحاديث ووثائق ووقائع التعلم غير المخطط, لتحويلها إلى معرفة يتم استيداعها وتوفيرها بحسب الطلب, لتدعم أداء العاملين في المجالات المعرفية المختلفة.

د-الدمج بين المحتوى الجاهز off-the-shelf content والمحتوى المخصص custom content :

المحتوى الجاهز هو محتوى عام، ولكنه غير مخصص لمتطلبات مؤسسة معينة ليناسب بيئتها الخاصة، ويعد ذلك المحتوى أقل كلفة عند شرائه، إلا أنه يحتوي على قيمة إنتاجية أعلى من المحتوى المخصص الذي تقوم ببنائه بنفسك. ويمكن تخصيص المحتوى الجاهز ذاتي التحكم وذلك بمزجه مع الخبرات المباشرة الحية(الصفية أو الالكترونية) أو مع المحتوى المخصص.

هـ-توليف التعلم, والممارسة، ودعم الأداء:

يقوم هذا الدمج على التوافق بين إكمال التعلم(المنظم سلفاً قبل استهلال مهام وظيفة جديدة) والممارسة(باستخدام نماذج محاكاة المهام أو العمليات الوظيفية) وأدوات الدعم الفوري للأداء التي تيسر التنفيذ المناسب لتلك المهام. وتوفر أدوات الإنتاج الحديثة بيئات جديدة لفضاءات العمل، وتجمع بين الأعمال القائمة على الكمبيوتر، ومهارات التعاون، وأدوات الدعم للأداء. وترى الباحثة أن تعبير دمج التعلم لا يجب أن يشير فقط إلى الخلط للتدريب على طرق التعلم, ولكن إلى التطبيق المنظم وتكامل التعلم, والأدوات, ودعم الأداء, والتعاون, والممارسة, والتقييم لإنشاء بيئة أداء وتعلم موحد, لإيجاد المزيج الصحيح لمكونات التعلم.

٣: أبعاد التعلم المدمج:

حدد كارمان(2006)Carman, والغالي(٢٠٠٩) خمس أبعاد(مقومات) لعمليات التعلم المدمج لكي يحقق فعاليته في العملية التعليمية وهذه الأبعاد هي كالتالي:

أ-**الأحداث الحية وجها لوجه:**وهي الأحداث التعليمية التي يقودها المعلم والمتزامنة بحيث يشترك فيها كل المتعلمين في نفس الوقت ونفس المكان في حجرة الدراسة, وهي مقوم أساسي من مقومات التعليم المدمج لأن الموقف التعليمي الذي يقوده المعلم لا يمكن الاستغناء عنه, أو استبداله, لأن له تأثير كبير على المتعلمين مثل(جذب الانتباه, ربط الموضوعات بأمور وثيقة الصلة بحياتهم العملية الواقعية, الثقة التي يضعها المعلم في المتعلمين)

ب-التعلم الذاتي:الأحداث التعليمية غير المتزامنة, والقائمة على التعلم الذاتي تقوم بإضافة قيمة محددة لتوازن معادلة التعلم المدمج, حيث يتيح الفرصة للطلاب أن يتعلموا تعلماً ذاتياً, بدافع منهم وبرغبة أكيدة من داخلهم في تعلم ما يختارونه من موضوعات, في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم, واحتياجاتهم وميولهم.

ج-التعاون:طبيعة البشر مخلوقات اجتماعية يطورون مفاهيم جديدة, ومعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي فيما بينهم, فالتعاون التعليمي يعطي للمتعلمين مميزات عديدة غير متاحة في التعليم التقليدي, لأن الجماعة يمكن أن تنجز وتحل مشكلات أفضل من العمل الفردي من خلال تبادل الآراء حول كافة القضايا والموضوعات الدراسية المستهدفة.

د-التقييم:وهو لقياس معرفة ومهارات المتعلمين, فالتقييم القبلي يكون قبل بداية إستراتيجية التعلم المدمج وذلك لتحديد المعرفة السابقة لكل متعلم, وبالتالي يمكن المتعلمين من اجتياز المحتوى الذي يعرفونه بالفعل, والتقييم التكويني التجميعي يقيس تأثير إستراتيجية التعلم المدمج بكل عناصرها بحيث يشمل التقييم جميع مستويات التعلم الإدراكي لبلوم Bloom وهي: المعرفة, الفهم, التطبيق, التحليل, التركيب, التقويم.

هـ-مواد دعم الأداء:وهي من أهم أبعاد(مقومات) التعلم المدمج والتي تزيد من العائد التعليمي في بيئة العمل مثل:

-المواد المطبوعة: وهي المراجع والقراءات الإثرائية القابلة للطبع والنشر مثل الكتاب الدراسي, وأدلة التعلم.

-المهام المساعدة: وتشمل الجداول, الملخصات, قوائم الفحص التي يمكن أن تستخدم في العمل لتدعيم الأداء, فالمهام المساعدة تستخدم لتوضيح المعلومات التي يمكن مراجعتها بسهولة.

٤: فوائد التعلم المدمج:

يوفرالتعلم المدمج فوائد متعددة، حددها كل من بدر الخان(٢٠٠٥, ص٣٤٤-٣٤٦), وزيتون(٢٠٠٦, ص٣٤-٣٩), وهارفي سينغ(Singh(2005, p51-54 في ما يلي:

أ–يحسن من فاعلية التعلم:تشير الدراسات إلى أن إستراتيجية التعلم المدمج قد حسنت فعليا من إنتاجية التعلم, وذلك بتوفير تناغم وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم وبرنامج التعلم المقدم.

ب–توسيع مدى الوصول: إن إتباع أسلوب تقديم واحد فقط في العملية التعليمية، يحدد حتما صور وأنماط الوصول إلى برنامج التعلم. فمثلاً، يقتصر برنامج التدريب الصفي التقليدي في إمكانية الوصول إليه فقط على الأشخاص الذين يمكنهم المشاركة في المكان والوقت المحدد في حين لا تشترط الفصول الافتراضية مثل ذلك إذ يستطيع المتعلمين المشاركة وهم في أماكن متباعدة وفي الأوقات التي تناسبهم. كما يمكنهم استعراض الأحداث مباشرة أو بشكل مسجل وبذلك فان تلك البرامج توفر فرصاً لأولئك الذين لا يستطيعون الحضور في الوقت والمكان المحدد.

ج–زيادة فاعلية تطوير المواد والوقت: يؤدي دمج أساليب تقديم مختلفة للمواد وبرامج التدريب إلى إمكانية موازنة وتفعيل برنامج التعلم وتوزيع الكلفة والوقت. فالمحتوى الذي يقدم إلكترونيا بشكل كامل, وذاتي السرعة, وغنيا بالوسائط, ومزودا بتدريب الكتروني يحتمل أن يكون إنتاجه باهظ التكلفة؛ ولكن توحيد الجلسات التدريبية الافتراضية ودمجها بمواد بسيطة ذاتية السرعة مثل مواد التدريب الالكتروني الجاهزة, والوثائق, ودراسة الحالات, والوقائع المسجلة للتعلم الالكتروني المباشر, والتعيينات النصية, والعروض التقديمية المقدمة بالبوربوينت, مما يؤدي إلى نفس فاعلية التعليم الالكتروني بالكامل أو يزيد.

وترى الباحثة أن التعلم المدمج يعتبر لبنة مهمة للمدرسة الجديدة التي توفر للطلاب كلاً من المرونة والراحة من خلال الجمع بين التعلم التقليدي وجهاً لوجه والتعلم عبر الانترنت, أي أن التعليم يحدث في كل من قاعة الدروس وعلى شبكة الانترنت, حيث يصبح المكون على الانترنت امتدادا طبيعيا للتعلم في القاعات الدراسية التقليدية, ومن ثم فالتعلم المدمج يمتاز بمرونة تصميم المقررات الذي يدعم الدمج للمكان والزمان المختلف للتعلم, ويقدم وسائل الراحة للمقرر على الانترنت دون خسارة كاملة للاتصال وجها لوجه, والنتيجة هي تجربة تربوية أكثر قوة من التعلم التقليدي أو التعلم عبر الانترنت بالكامل.

٥: العوامل المؤثرة في نجاح التعلم المدمج:

هنالك مجموعة من العوامل لابد من توافرها لكي نضمن نجاح الدمج التعليمي وقد حدد كل من تشارلز وجويل (2006)Charles& Joel, وهارفي سينغ(2005)Harvey Singh , وجوش بيرسن Josh Bersin(2005, p54-60), و"كيورتس بونك وآخرون" (2006, p83-88) .Curtis Bonk, et al, و"ديان ويلسون وإلين سميلانش(2005," 67-69)Diann Wilson& Ellen Smilanich هذه العوامل بما يلي:

أ-التواصل والإرشاد: من أهم عوامل نجاح التعلم المدمج التواصل بين المتعلم والمعلم وذلك لان المتعلم في هذا النمط الجديد لا يعرف متى يحتاج المساعدة أو نوع الأجهزة والمعدات والأدوات والبرمجيات أو متى يمكن أن يختبر مهاراته لذا فان التعلم المدمج الجيد لابد أن يتضمن إرشادات وتعليمات كافية لعينات من السلوك والأعمال والتوقعات، كذا طرق التشخيص وبعض المهام التي يوصي بها للمتعلم وادوار كل منهم بطريقة واضحة ومحددة ومكتوبة.

ب-العمل في شكل فريق:عندما نشترك في تعلم توليفي لابد أن يقتنع كل فرد(طالب، معلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين ولابد من العمل في شكل فريق محدد لكل فرد فيه الدور أو الأدوار التي يجب أن يقوم بها.

ج-تشجيع العمل المبهر الخلاق:لابد في التعلم المدمج أن يشجع الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات لان الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعلم المدمج تسمح بذلك(فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه من خلال قراءة مطبوعة أو قراءتها من على الخط بينما في ذات الوقت يشارك مع زملائه في بلد آخر من خلال الويب أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومة) وبالتالي فإن تعدد الوسائط والتفاعلات الصفية تشجع الإبداع وتجود العمل.

د-الاختيارات المرنة:التعلم المدمج يمكن الطلاب من الحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم وعلى ذلك لابد من أن يتضمن التعلم المدمج اختيارات كثيرة ومرنه في ذات الوقت تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم.

هـ-إشراك الطلاب في اختيار الدمج المناسب:يجب أن يساعد المعلم طلابه في اختيار الدمج المناسب(التعلم على الخط، العمل الفردي، الاستماع لمعلم تقليدي، القراءة من مطبوعة، البريد الالكتروني) كما يقوم المعلم بدور المحفز للمتعلمين حيث يساعد في توظيف اختيارات الطلاب بحيث يتأكد من أن الطالب المناسب اختار الوسيط المناسب له للوصول إلى أقصى كفاءة.

و-الاتصال الدائم:لابد أن يكون هناك وضوح بين الاختيارات المتاحة عبر الخط للموضوع الواحد وان يكون هناك طريقة اتصال سريعة ومتاحة طول الوقت بين المتعلمين والمعلمين للإرشاد والتوجيه في كل الظروف ولابد من أن يشجع الاتصال الشبكي بين الطلاب بعضهم وبعض لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرمجيات.

ز-التكرار:من أهم صفات التعلم المدمج وأحد أهم عوامل نجاحه لأنه يسمح للمشاركين بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة في صور متعددة على مدى زمني بعيد فمثلا يمكن أن يقدم درس تقليدي، ويمكن تقديم نفس المادة العلمية بطريقة أخرى على الويب، ويمكن تقديم نموذج تطبيقي لنفس المعلومة مع قاعدة بيانات كاملة، كل تلك التكرارات تثري الموضوع وتعمق الفكر وتقابل كافة الاحتياجات والاستعدادات لدى المتعلمين. المهم أن كل تلك التكرارات تكون بتكنولوجيا علمية عالية المستوى.

٦: استراتيجيات التعلم المدمج:

للتعلم المدمج العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدمها, يذكر منها زيتون(٢٠٠٦, ١٧٤), والباتع(٢٠٠٧) الاستراتيجيات التالية:

الإستراتيجية الأولى: ويتم فيها تعليم وتعلم درس ما أو أكثر من خلال أساليب التعلم الصفي, وتعليم وتعلم درس آخر أو أكثر بأدوات التعلم الالكتروني, ويتم تقويم تعلم الطلاب للدرس بأي من وسائل التقويم التقليدية أو من خلال أساليب التعلم الالكتروني.

الإستراتيجية الثانية: يتشارك فيها كل من التعلم الصفي مع التعلم الالكتروني تبادليا في تعليم وتعلم الدرس الواحد, غير أن البداية تكون للتعلم الصفي أولاً يليه التعلم الالكتروني, ويتم تقويم تعلم الطلاب ختامياً بأساليب التقويم التقليدية أو أساليب التقويم الالكترونية.

الإستراتيجية الثالثة: تشبه الإستراتيجية السابقة غير أن البداية تكون للتعلم الالكتروني أولاً يليه التعلم الصفي, ثم تقويم تعلم الطلاب ختامياً بأساليب التقويم التقليدية والالكترونية.

الإستراتيجية الرابعة: تشبه كلاً من الإستراتيجيتين السابقتين, غير أن التناوب بين التعلم الصفي والتعلم الالكتروني يحدث أكثر من كرة داخل الدرس الواحد.

ويعد تفضيل أي من تلك الاستراتيجيات لتعليم موضوع مالا يتم بشكل عشوائي, بل يتم في ضوء تقدير المعلم لعدد من العوامل أهمها طبيعة المحتوى, وخصائص المتعلمين, ومدى توفر أدوات التعلم الالكتروني وإمكانية استخدامها وقت الدرس, وخصائص المعلم وقدراته.

٧: تصميم التعلم المدمج:

يرى "بالدوين- إيفانز" **Baldwin- Evans(2006)**, والباتع(٢٠٠٧) أنه توجد ثمان خطوات يجب مراعاتها عند تصميم التعلم المدمج:

أ-التأكد من استعدادات المتعلم: وذلك بالتأكد من مهاراتهم في استخدام الانترنت, وثقافة التكنولوجيا لديهم, وتعريفه بكيفية استخدام البرامج, والاتصال بالمعلمين عبر الانترنت, وكيفية الوصول إلى مصادر التعلم عبر الانترنت.

ب–التقديم: وذلك بنشر المعلومات للمتعلمين, وإعطائهم نظرة عامة عن المحتوى, وتحفيزهم للتعلم, ويمكن أن تكون المعلومات شفوية أو مكتوبة أو رموز بصرية.

ج–الشرح: وهذه الخطوة تستخدم لتصوير فكرة, أو مفهوم, أو المبدأ أو الإجراء بشكل واضح للمتعلم, وتضع هذه الخطوة المهارة في سياق واقعي, كما توضح للمتعلم كيفية تنفيذ المهمة, ويجب استخدام أكثر من حاسة, فالمتعلم يمكن أن يرى ويسمع أو يجرب المهمة الفعلية.

د–الممارسة: تسمح هذه الخطوة للمتعلم ببناء مهاراته, ويصبح أكثر اطمئنانا في تطبيق وإعادة تطبيق ما اكتسبه من مهارات مماثلة للواقع.

هـ–التقييم: تزود هذه الخطوة المتعلم بالتغذية الراجعة الدقيقة حول مدى فهمه للمحتوى, وذلك من خلال الاختبارات التحصيلية واختبارات الأداء.

و–توفير الدعم والمساعدة: تبدأ هذه الخطوة عند نهاية التدريب الرسمي, فعمل المتعلم لا ينتهي بأحداث التدريب الرسمية, فبعض عناصر المهارة الجديدة قد لا تستخدم مباشرة, ويمكن أن تفقد بسهولة, لذا من المهم تزويد المتعلم بالمستوى الصحيح من الدعم.

ز–التدريب: تزود خطوة التدريب دعم ضمني من المديرين والأقران والمراقبين والخبراء في أماكن العمل الحياتية؛ حيث يسمحون للمتعلم بتحسين التعلم من خلال تجربته في العالم الحقيقي.

ح–التعاون: يجب أن يسمح للمتعلم بالمشاركة في أنشطة تعاونية, والعمل مع الآخرين لحل المشكلات من خلال البريد الالكتروني والحوار المباشر عبر الانترنت, والتعلم وجها لوجه, ويمكن أن يزيد ذلك من نجاح المتعلم في تطبيق مهاراته الجديدة في موقع العمل.

وترى الباحثة أنه يجب أن تتكيف أوضاع برنامج التعلم المدمج مع حاجات المتعلمين ومهام المدربين, كما يجب أن يتوافق البرنامج مع الفروق الفردية بين المتعلمين, مثل: أساليب التعلم, واستراتيجياته, بالإضافة إلى ضرورة تدريب المعلمين جيداً على استخدام البرنامج قبل البدء فيه.

هذا وقد تناولت دراسات عديدة فعالية إستراتيجية التعلم المدمج في تعليم المواد الدراسية المختلفة، وذلك من خلال دمج الطريقة التقليدية في التعليم مع التعليم الالكتروني. ومن هذه الدراسات **دراسة علام(٢٠١١)** والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في التحصيل وتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العام, واتضح من نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي وكذلك بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي, **ودراسة عبد الملك(٢٠١٠)** والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على المدخل البصري والمكاني لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة البصريات وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً, وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل ومستوياته المعرفية المختلفة وكذلك اختبار مهارات قراءة البصريات ككل ومستوياته المختلفة وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية, **ودراسة الجزر وعصر(٢٠٠٩)** والتي هدفت إلى تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم, وتبين من نتائج الدراسة إتقان المتعلمين للمهارات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة, حيث وجد أن ٩١% منهم حصل على أكثر من ٩٠% من الدرجة النهائية, **ودراسة " كيان سام ولي",(Kian-Sam & Lee 2008)**، وهدفت إلى تحديد مستويات بناء المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا في ستٍ من تداولات الكمبيوتر غير المتزامنة في بيئة التعلم المدمج، كما هدفت إلى توثيق وفهم أنواع المهام المرتبطة بالتراسل من خلال التداول الكمبيوتري غير المتزامن؛ والذي يزيد من سرعة بناء المعرفة. وأشارت النتائج أن هناك انخفاض واضح في مستوى بناء المعرفة لدى الطلبة، ويعود ذلك إلى الحاجة إلى تسهيلات التعلم الالكتروني التي تشجع الطلبة على الذهاب إلى أبعد من استظهار حقائق ما يقومون بتعلمه، كما أظهرت النتائج أن التعليم المدمج يحقق فوائد عديدة للطلبة، حيث يقدم لهم فرصاً لتحسين تعلمهم خارج نطاق البيئة الصفية التقليدية, أما **دراسة الشمري(٢٠٠٧)** فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تعليم مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن

واتجاهاتهم نحوه, وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة بين العلامات الكلية للطلبة تعزى إلى أثر استخدام التعلم المدمج في تعليم الجغرافيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية, كذلك لوحظ تمتع طلبة العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام التعلم المدمج, وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي الجغرافيا، وتشجيعهم على استخدام أسلوب التعلم المدمج في التعليم, كذلك هدفت **دراسة عبد العاطي, والسيد(٢٠٠٧)** إلى التعرف على أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية القائمة على الويب لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني,.وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التي درست عن طريق التعلم المدمج، ومتوسط درجات المجموعة التي درست بالتعلم الإلكتروني، لصالح التعلم المدمج مما يدل على أن التعلم المدمج والتعليم التقليدي له تأثير كبير عن التعلم الإلكتروني في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المواقع التعليمية القائمة على الويب, وكذلك **دراسة " تشن ولوي " ,Chen & Looi)** **(2007**، والتي وهدفت إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجية جديدة للتعلم المدمج؛ والتي تعتمد على دمج المناقشة المباشرة عبر الويب في كلٍ من البيئة الصفية (وجها لوجه)، والبيئة غير الصفية. حيث تم مقارنة المناقشة الصفية المباشرة(وجهاً لوجه)عبر الويب بكلٍ من المناقشة غير الصفية المباشرة عبر الويب، والمناقشة الصفية الشفوية المباشرة(وجهاً لوجه)؛ وذلك لاختبار مميزات وعيوب الإستراتيجية الجديدة. ومن خلال ربط المناقشة المباشرة عبر الويب بالأنشطة الصفية. وأظهرت النتائج أن المناقشة الصفية المباشرة عبر الويب توفر مجالاً أوسع من وجهات النظر للنقاش، وفرصاً متساوية للمشاركة فيه، كما أنها تنمي مهارات التفكير المعرفية، وتعمق القدرة على معالجة المعلومات؛ أوضحت الدراسة وجود ضعف في التفاعل الصفي المباشر(وجها لوجه)، والحاجة إلى الوقت الكافي لمناقشة القضايا المطروحة بشكل مباشر عبر الويب؛ تعد من التحديات التي تواجه تنفيذ المناقشة عبر الويب، في التعلم الصفي المباشر(الوجه لوجه), كما أجرى **فوتش (Futch, 2006)** دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج في جامعة فلوريدا (Florida University) في محاولة للإحاطة بالتعقيدات المحيطة ببيئة هذا النوع من التعلم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى رضا الطلاب نحو المقررات المدمجة, وهذا وقد

كان هناك انخفاض في مستويات رضا الطلاب ممن هم أصغر سناً, واعتبرها الكثير منهم بأنه أسلوب تعلم يؤدي إلى المشاركة الفاعلة في تطوير مهارات تعلم جيدة. وقد أوصى الباحث بالمزيد من البحوث حول اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج, بينما أجرى **بالاربي(Balarbe, 2006)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم الالكتروني المدمج على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات والكمبيوتر في أحد مقررات الجبر بقسم العلوم الرياضية بجامعة الملك فهد للنفط والمعادن بالسعودية, وقد تم تطبيق مقياس أيكن الرياضي Aicen ومقياس جريسين ولويد Gressin& Lloyd للكمبيوتر على الطلاب في بداية الفصل الدراسي ونهايته, وأوضحت النتائج وجود اتجاه ايجابي لدى الطلاب نحو الرياضيات والكمبيوتر عقب تطبيق إستراتيجية التعلم المدمج, كما هدفت دراسة العجب(٢٠٠٥) إلى الكشف عن أثر الدمج بين التعلم الالكتروني والتعلم وجهاً إلى وجه في تعليم مهارات الكمبيوتر لطلاب المرحلة قبل الطبية بجامعة الخليج العربي, وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن طريقة الدمج بين التعلم الالكتروني والتعلم وجهاً إلى وجه أثبتت جدواها في التعليم الجامعي وعملت على تطوير مهارات تعليمية يحتاجها الطلاب في دراستهم المستقبلية, كما أجرى كريسون (Creson, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم المدمج في تحصيل طلبة جامعة ميسوري (Missouri) في الولايات المتحدة الأمريكية, من خلال تعليم مقررات بأسلوب التعلم المدمج وأخرى بأسلوب التعلم التقليدي, بالإضافة إلى معرفة الفروق بينهم في مهارات البحث والتخطيط, وقد دلّت النتائج إلى أن مقررات التعلم المدمج أظهرت تفوقاً بأداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي, بالإضافة إلى إجادتهم مهارات البحث والتخطيط, وأوصى الباحث بأنه مازال هناك حاجة إلى البحث للتعرف على الأفضلية بين التعلم المدمج والتعلم التقليدي لمعرفة الاحتياجات اللازمة لتطوير الطلاب, وكذلك أجرى "**آرفن وآخرون**"(Urven **et** al.,2005) دراسة هدفت إلى قياس اثر إستراتيجية للتكامل بين الفيديو الحي وأنظمة إدارة المقررات عبر الويب لتعليم العلوم بجامعة ويسكونسن وايتواتر(UWW) , وقد خلصت الدراسة إلى أن توليف محتويات الفصل الدراسي للمتعلمين توليفاً سمعياً بصرياً عبر الويب قد أثبت فعاليته, كما أشارت إلى وجود بعض العوائق أثناء التطبيق من أهمها طريقة وضع المقررات على الويب.

ويتضح للباحثة من خلال استعراضها للدراسات السابقة أن معظم الدراسات أكدت على مدى فعالية التعلم المدمج في العملية التعليمية.

المحور الثاني: الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

أولاً: مفهوم الذكاء الوجداني:

ترد الإشارة إلى مصطلح Emotional Intelligence في الأدب التربوي العربي بمسميات عديدة منها الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفي، ذكاء المشاعر، وتلتزم الباحثة في هذه الدراسة بمصطلح الذكاء الوجداني باعتباره أكثر المصطلحات شيوعاً في العديد من المراجع، وإذا كان "جولمان" قد قدم تصوره لوجود عقلين أحدهما منطقي، والآخر وجداني، وهو ما شكل توجهاً جديداً في التركيز على الخصائص الوجدانية للسلوك الذكي والربط بين النواحي العقلية، فإن (الخولي،٢٠١١،٢٧) يُشير إلى أن المفهوم الخاص بالذكاء الوجداني يكتنفه بعض الغموض وذلك لكونه يقع في منطقة تعامل بين النظام المعرفي والوجداني، وينقل تعريف "جولمان" للذكاء الوجداني باعتباره "مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة بالإضافة إلى قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال"

وتعرف (عبدالرحيم،٢٠٠٩) الذكاء الوجداني بأنه "الوعي العاطفي للذات وللآخرين والكفاءة المهنية وكيفية إدارة العواطف".كما يعرفه(الفيل،٢٠٠٨) على أنه " مجموعة من القدرات التي تقود الفرد إلى الوعي الوجداني بالذات ، والوعي الوجداني بالآخر، وتحفيز الذات، وإدارة الانفعالات بما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي".ويعرفه (حسين وحسين،٢٠٠٦،٦) بأنه "قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات لديه ولدى الآخرين وتحديدها، والقدرة على إظهار الاستجابات الملائمة إزاء المثيرات البيئية". وكذلك يعرفه (عيسى ورشوان،٢٠٠٦) بأنه" مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات".

ويتضح من جملة التعريفات السابقة الرؤية المزدوجة للذكاء الوجداني، والتركيز في بعض التعريفات على اعتبار الذكاء الوجداني كقدرات معرفية أو أنه مزيج من المهارات والسمات،وتتفق تلك التعريفات في دور الذكاء الوجداني في علاقة الفرد مع نفسه و مع الآخرين، وعلى هذا تُعرف الباحثة الذكاء الوجداني بأنه "الدرجة التى تحصل عليها المعلمة فى مقياس الذكاء الوجدانى المستخدم بمكوناته الفرعية(الوعى بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الإجتماعية) والدرجة الكلية له".

ثانياً: أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني:

أجمعت الدراسات والبحوث السابقة على أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد أساسية تتشابه فيما بينها مفهوماً ودلالة ولكن تختلف هذه المكونات بين الباحثين نظراً لتباين وجهات النظر واختلاف الخلفيات النظرية لكل منهم ومن هذه الدراسات دراسة القاسم(٢٠١١), ودراسة النمري(٢٠٠٩), ودراسة قشطة(٢٠٠٩), ودراسة الهي(٢٠٠٩), ودراسة الخليفي(٢٠٠٩), وعثمان(٢٠٠٩), ودراسة الجبهان(٢٠٠٩), ودراسة مغربي(٢٠٠٨), وجولمان(٢٠٠٨) وهي كالتالي:

١- **الوعي بالذات Self- Awareness**:يعني الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وبأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات والانتباه المستمر لحالتنا الوجدانية (الانفعالية) وفي هذا الوعي التأملي يلاحظ العقل ويتضمن التعرف على الخبرة، وهو أساس البصيرة السيكولوجية، والثقة بالنفس ونحن في حاجة مستمرة ودائمة لمعرفة أوجه القوة وأوجه القصور لدينا.

٢- **إدارة الانفعالات Managing Emotions**:هي القدرة على تنظيم الوعي الوجداني والتحكم في الانفعالات السلبية وضبط الغضب وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفعالية.

٣- **تحفيز الذات(الدافعية الذاتية) Self- Motivation**:هي القدرة العقلية الوجدانية التي تمكن الفرد من تنظيم الانفعالات والمشاعر والخفض من توتره الدائم وتحافظ على توازن الفرد وإشباع حاجاته الحياتية

وتوجهه لتحقيق غاياته، وتعني توجيه الانفعالات في خدمة هدف أو تحفيز النفس، كما يعني تأجيل الإشباع ووقف أو تأجيل الدوافع التي لا يمكن إشباعها في الوقت الحالي لتحقيق هدف ما.

٤- التعاطف(التفهم) Empathy:وتعني القدرة على استشعار وقراءة انفعالات ومشاعر الآخرين(الغير) والتعرف عليها والاستجابة لها,ويعتمد التعاطف على الوعي بالذات, فكلما كان الفرد على وعي بعواطفه وانفعالاته كان أكثر مهارة في قراءة مشاعر الآخرين, ويكون ذلك من خلال الصوت وتعبيرات الوجه الخاصة بهم وليس بالضرورة مما يتحدثون به، وتعد معرفة مشاعر الآخرين قدرة إنسانية أساسية، بينما يعد الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الوجداني.

٥- التعامل مع العلاقات Handling Relationships:ويعني الكفاءة الاجتماعية والتي تشمل المهارات الاجتماعية والقدرة على التفاعل الايجابي مع الآخر في المواقف الاجتماعية المختلفة, وكذلك القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير غير اللفظي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة ومهارة.

ثالثاً: النماذج والنظرية المفسرة للذكاء الوجداني وقياسه:

ظهرت العديد من النماذج النظرية والمقاييس الخاصة بالذكاء الوجداني، وذلك عقب صدور كتاب " الخيال والمعرفة" لسالوفي وماير عام(١٩٩٠)، ويمكن تصنيف تلك النماذج إلى قسمين، يتناول الأول الذكاء الوجداني كقدرة عقلية وتعرف باسم نماذج القدرات العقلية Mental Abilities Models، والثاني ينظر إلى الذكاء الوجداني كسمة شخصية وتُعرف باسم نماذج السمات أو النماذج المختلطة Mixed Models.

ومن نماذج القدرات العقلية: نموذج بيتر سالوفي، ونموذج جون ماير، ونموذج لندا إلدر، ومن **النماذج المختلطة:** نموذج جولمان، نموذج ديولكس وهيكس، ونموذج شابيرو، ونموذج بارأون، ونموذج جوزيف فورجاس(الخولي،٢٠١١:٥٥)، على أساس هذا التقسيم يشير(المصدر،٢٠٠٨) إلى وجود مدخلين لقياس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية أو كسمة شخصية، ويذكر أن(سالوفي وماير وكاروسو) أول

من بدءوا بالقياس وذلك باتخاذ مهام أو مواقف محددة ويتم مطالبة الأفراد بالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي وعرفت هذا المقياس باسم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)، وبالنسبة لقياس الذكاء الوجداني كسمة شخصية فقد كانت أولي المحاولات على يد بارأون عام (٢٠٠٠)، ويشير(Burger,2009:10-11) إلى التطور الذي طرأ على تلك المقاييس فيما بعد حيث ظهر اختبار" مايرـسالوفيـكاروسو" للذكاء الوجداني (MSCEIT) والذي شكل تطوراً للمقياس السابق، ويشمل (٤) مجموعات: الإدراك الانفعالي، استخدام الوجدان لتحفيز النفس نحو هدف معين، الفهم الوجداني، إدارة الوجدان، بينما شمل مقياس بارأون (EQI) خمسة أبعاد: الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي،مكونات التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام. هذا وسوف تتبنى الباحثة نموذج جولمان في الذكاء الوجداني فيما يتعلق بإعداد مقياس الذكاء الوجداني وتقنينه.

رابعا: مؤشرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين:

يتسم الأشخاص الذين يتميزون بقدر عال من الذكاء الوجداني بعدد من السمات والخصائص، ومنها (الخولي،٢٠٠٩،٦٢:

١. **المرونـة الوجدانيـة:** القدرة على الانفتاح والاتساع في مواجهة الأزمات، والمعلم المنفتح يسمح للآخرين بالتعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم ومشاعرهم، ويتمثل هذا في علاقته مع الطلبة أو سائر أطراف العملية التربوية من معلمين، ومرشدين، وإدارة تربوية، وهذه المرونة تساعد على حل المشكلات في أكثر المواقف صعوبة، وبالتالي يتمتع بقدر من روح التفاوض والمرونة وإقامة حوار مع الطلبة على هذا الأساس.

٢. **المرونـة التكيفيـة:** التفكير في الأحداث السارة والجوانب الدينية وعدم المقارنة بالآخرين حتى لا يسبب له قدراً من الضيق والمعاناة، وبهذا يتولد لديه قدراً من التفاؤل والثقة بالذات في علاقاته داخل المدرسة.

٣. **رد الفعل العاطفي:** يتعرض المعلم في عمله لضغوط متباينة، ويستطيع الأشخاص المتمتعين بقدر عال من الذكاء الوجداني التعاطي مع هذه الضغوط، ويتضح لديهم السيطرة على الانفعالات مثل كبح جماح الغضب.

٤. **قوة العاطفة:** ترتبط قوة العاطفة بشكل أساسي بقوة الأنا وبالصلابة النفسية، فتحت أقصى الظروف يستطيع التعامل بدرجة عالية من الإيجابية حتى يستطيع إنجاز المهام المطلوبة، وتكون لدى المعلم قدرة كبيرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف المطلوبة، ويتمتع بقدرة كبيرة على العمل تحت الضغوط المختلفة.

خامسا: تنمية مهارات الذكاء الوجداني للمعلم:

يعرض "بورجر"(Burger,2009:17) للجدل الدائر حول نقطتين هامتين تتعلقان بتنمية مهارات الذكاء الوجداني، وهي إمكانية تنمية تلك المهارات، وإلى أي مدى يمكن تنميتها، ويُشير إلى أن هناك اتجاه متصاعد حول إمكانية تنمية تلك المهارات وهو ما أجمعت عليه العديد من الدراسات، أشارت إلى فعالية بعض البرامج في تنمية المهارات المختلفة للذكاء الوجداني.

وعلى هذا فإنه يمكن إعداد برامج خاصة تُسهم في إكساب تلك المهارات وتنميتها لدى المعلمين بغرض الارتقاء بالأداء المهني لديهم وتحقيق قدراً من الكفاءة المهنية خلال ممارستهم لأدوارهم المتعددة، وتشير الخليفي(١٤٣١, ٧٩) إلى أنه يُمكن إكساب مهارات الذكاء الوجداني للمعلم عن طريق إكسابه القدرات والمهارات الخاصة بإدراك وفهم و إدارة انفعالات الذات والآخرين، كذلك يمكن تنمية ذكاءه الوجداني من خلال تكيفه مع مشاعره وعواطفه، ومن خلال تمييزها وإدراكها، والدقة في التعرف على نفسه وأفكاره، وإشباعه لحاجاته العاطفية التي إن لم تُشبع تولدت عنها مشاعر سلبية.

وقد تناولت العديد من الدراسات التربوية السابقة الذكاء الوجداني وعلاقته بالعديد من المتغيرات نذكر منها على سبيل المثال: متغيرات السعادة والأمل, وأساليب التفكير, والسلوك القيادي, الرضا الوظيفي, الاتجاهات الوالديه للتنشئة, مهارات التأقلم, والكفاءة المهنية, ومن هذه الدراسات **دراسة**

البقالي(٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية تصميم موديول رقمي لتنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى تلميذات الحلقة الثانية بمملكة البحرين في ضوء معايير ضبط الجودة اللازمة للتعلم الالكتروني, فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع مجالات معايير ضبط الجودة قد تحققت في الموديول المقترح ولكن بنسبة مختلفة وبمتوسط(٨٩,٣%), كما أظهرت نتائج الدراسة أن الموديول ساهم في تحقيق جميع خبرات التعلم لدى التلميذات بنسب مختلفة, مما يؤكد فاعلية الموديول في التغلب على صعوبات التعلم الالكتروني. بينما **دراسة القاسم(٢٠١١)** فقد هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية وكل من السعادة ومقياس الأمل, كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات الأمل(الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير التخصص العلمي باتجاه التخصص الأدبي, بينما لم تظهر فروق دالة باتجاه التخصص العلمي, وكذلك لم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والسعادة والأمل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي(الأول– الرابع). كما هدفت **دراسة عوض(٢٠٠٩)** إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية– جامعة الأزهر بغزة, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب أكثر تفضيلاً لأسلوب التفكير التحليلي وأقل تفضيلاً لأسلوب التفكير التركيبي, أما **دراسة النمري(٢٠٠٩)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين الذكاء الوجداني والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في مجال الدورات التدريبية والإدارة, ولدى ذوي المؤهل الأعلى والتدريب الأكثر, بينما لم تجد الدراسة فروق في الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية وفقاً لمتغير العمر ومتغير سنوات الخبرة في مجال التدريس, كذلك هدفت **دراسة الخليفي(٢٠٠٩)** إلى التعرف على العلاقة ما بين الرضا الوظيفي والذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وأبعاده التالية: التقدير, واحترام الذات, والانتماء, والتفاعل الاجتماعي)

والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده, وكذلك كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المعلمات في أبعاد الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير العمر, وسنوات الخبرة, وكذلك بالنسبة بمتغير اختلاف الدخل الشهري, بينما نجد **دراسة الهي(٢٠٠٩)** والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بين الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالديه للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة, قد توصلت إلى عدم وجود فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين طالبات التعليم(الثانوي- الجامعي), وكذلك بين الطالبات(المتزوجات- غير المتزوجات), وكذلك بالنسبة للتخصص(علمي- أدبي), وكذلك ذوات التحصيل(المرتفع- المنخفض), و**دراسة قشطة(٢٠٠٩)** والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة, وتوصلت الدراسة إلى وجود الدراسة علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم, وكذلك بين الذكاء الوجداني والالتزام الديني, وبين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي, بينما لم تجد الدراسة علاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم تعزى إلى متغيرات (السكن أو المواطنة أو التخصص أو الترتيب في الأسرة), و**دراسة الجبهان(٢٠٠٩)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي ومستوى أداء القياديين في المؤسسات الخاصة بمدينة الرياض, وكذلك في **دراسة مغربي(٢٠٠٨)** والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفراً لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية, يليها الكفايات الاجتماعية, ثم الكفايات المهارية, الكفايات المعرفية, وأقلها الكفايات الإنتاجية, كذلك وجدت الدراسة علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجداني ومكونات, والكفاءة المهنية للمعلم وأبعاده, كما حاولت **دراسة "بوليك"(Bulik,2005)** إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط المدركة في مكان العمل، وذلك لدى عينة من الأطباء، والممرضين، والإداريين، والمعلمين، أظهرت النتائج أن أعلى مستوى لضغوط العمل كان لدى المعلمين، ووجود ارتباط سلبي بين ضغوط العمل والذكاء الوجداني، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الفرد انخفضت ضغوط العمل لديه، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني كان لديهم قدرة كبيرة على التعرف على الضغوط وإدارتها.

المحور الثالث: الكفاءة المهنية Vocational Efficiency

أولاً: إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً:

تشغل عملية إعداد المعلم قدراً كبيراً من اهتمام واضعي السياسات التربوية، وتمتد تلك العملية بدءاً من الإعداد الأكاديمي وأثناء ممارساته لمهامه، وبالنسبة للإعداد الأكاديمي ويتم حسب النظام التكاملي حيث يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات، أو النظام التتابعي حيث يدرس المواد الأكاديمية التخصصية في كلية الآداب أو العلوم، وبعد الحصول على الدرجة الجامعية يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي(المفرج وآخرون،٢٠٠٧)، وفي كلا النظامين تُتاح للطالب المُعلم فرصة التدريب العملي حيث يتلقى تدريباً بالعمل في إحدى المدارس تحت إشراف أكاديمي، وبتعاون بعض المعلمين الأساسيين في المدرسة التي يتلقى فيها الطالب المعلم التدريب، وتشير(عون،٢٠١٠) إلى عدد من الخصائص في مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في دول الخليج العربي منها عدم التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي، والانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريبه وتأهيله أثناء الخدمة.

وعلى هذا الأساس فقد شغلت عملية إعداد المعلم اهتمام واضعي السياسات التعليمية والمختصين، وكانت تلك العملية محل تقييم بغرض الوصول بالمعلم إلى الإعداد المناسب وترصد (أبو دقة اللولو،٢٠٠٧) هذا الاهتمام والذي اقتصر في مراحله الأولى بالتركيز على الجانب المعرفي، ثم انتقل بالاهتمام بإعداد المعلم بالشكل الذي يساعده على مساعدة المتعلم على تنمية حاجاته المعرفية والوجدانية والاجتماعية والنفسية، ثم في مرحلة تالية تركز الاهتمام على طبيعة المعلم ونمط شخصيته والاهتمام بالدور الاجتماعي للمعلم وصولاً إلى ظهور نموذج يهتم بإعداد المعلم يُساعده على امتلاك الكفاءات اللازمة لممارسة المهنة بمستويات إتقان محددة واستمر هذا النموذج بغرض وصول المعلم إلى مستويات مناسبة في تلك الكفاءات، وتؤكد(المفرج وآخرون،٢٠٠٧) أن حركة تنمية المعلمين مهنياً في ضوء مفهوم الكفايات Competency Based Teacher Education (CBTE) تمثل تحولاً مهماً في فلسفة

وتكوين وتربية المعلمين وباعتبارها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وأكدت وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي على ضرورة الاهتمام بالمعلم وأدواره وتثقيفه نظرياً وعملياً، وبصورة مستمرة مع متابعة نموه المهني وتحديد الكفايات العلمية والأدائية المطلوبة، وتصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات.

ويؤكد(البلوشي، والرواحي،٢٠١١) على أهمية تأسيس برامج إعداد المعلمين وفقاً لمنحى الكفايات وذلك بتطبيق ثلاث معايير أساسية للتأكد من اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات المهنية المختلفة، وتتمثل تلك المعايير في توفير المعرفة النظرية اللازمة بالكفاية المراد تحققها عند الطالب المعلم، ووجود مؤشرات واضحة لكيفية أداء الكفاية المطلوبة، والقدرة على توظيف تلك الكفايات في الواقع التدريسي.

ولا تنتهي عملية إعداد المعلم بحصوله على الدرجة الجامعية، ويذكر غنيم(٢٠٠٥) أن توقف المعلم عن تطوير ذاته والاكتفاء بما تعلمه في مرحلة الدراسة سوف ينعكس بصورة سلبية على أداءه ويتسبب في الإحراج له، خاصة في ظل عصر انفتاح الاتصالات واستخدام التقنيات الحديثة، ويؤكد(صائغ،٢٠٠٥) إن تمهين التعليم يعد أحد أهم القضايا المفصلية التي تواجه تطوير التعليم بما يتطلب اتخاذ كافة السبل والوسائل والآليات التي تحقق تنمية الكفايات المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، وعلى هذا الأساس تستمر عملية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة لتنمية قدراتهم، ورفع مستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي والاجتماعي، ويلعب هذا التدريب دوراً في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، ويتلقى المعلم هذا التدريب داخل المؤسسة التعليمية ذاتها أو في مراكز التدريب المتخصصة(مغربي، ٢٠٠٨).

وتذكر المفرج وآخرون(٢٠٠٧) أن الاتجاه إلى تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة يُعد من أفضل الاتجاهات في إعداد المعلمين وتدريبهم ويمكن تطبيقه إذا توافرت عدة شروط وهي: ارتباط التدريب أثناء الخدمة بالإعداد داخل كليات التربية، أن تتضمن استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة في المدارس مشاركة وتعاون مؤسسات خارجها من أجل تقليل التكلفة الخاصة ببرامج التدريب، وأن تتم عملية التخطيط والإدارة والتقويم لأنشطة التربية المهنية في إطار المدرسة من خلال العاملين والمعلمين المؤهلين داخل المدرسة ولا يمنع ذلك الدخول في مشروعات مشتركة مع الجهات المتعاونة، ويؤكد عتريس(٢٠١١) أن هذه

الاتجاهات المعاصرة كشفت عن أنماط تدريبية جديدة وغير تقليدية مرتبطة بمفاهيم التنمية المهنية المستدامة والفعالية المدرسية، وأصبح التدريب أكثر شمولاً وانتقل من مجرد التدريب على إتقان مهارات التدريس إلى أفاق أوسع من التنمية المهنية في إطار مفهوم المهنة بأبعادها المختلفة.

ثانياً: مفهوم الكفاءة المهنية في التعليم:

لا يقتصر الاهتمام بالكفاءة المهنية في العملية التربوية، بل إن هذا المصطلح كغيره من المصطلحات ورد إلى المجال التربوي من مجالات أخرى، وبالتالي تتعدد التعريفات الخاصة بالكفاءة و تتعدد تصنيف تلك الكفاءات، وتمثل الكفاءة المهنية محور اهتمام الدراسة الحالية، والتي يرى (يوسف،٢٠٠٩) أنها جاءت مرتبطة بحركة المحاسبية Accountability، والتي ترى أن المعلم مسئولاً رئيساً عن تحصيل التلاميذ أو فشلهم، وأن قيامه بدوره الحساس يتطلب تمتعه بقدر من القدرات والكفاءات.

وبداية تُشير الباحثة إلى أن هناك بعض الدراسات تشير إلى أن مصطلح الكفاءة هو نفسه مصطلح الكفاية، وفي معرض التمييز بين المصطلحين يستعرض (مغربي،٢٠٠٨) عدداً من التعريفات لكلا المصطلحين ويخلص إلى استنتاج أن الكفايات الخاصة بعمل ما تؤدي إلى كفاءة الفرد في هذا العمل، بمعنى أن الكفاءة تمثل الحد الأقصى لأداء عمل ما، وتأتي كمحصلة لمجموعة من الكفايات وهو نفس ما تذهب إليه الباحثة بعد إطلاعها على عدد من الدراسات، وبالنسبة لتعريف الكفاءة المهنية تورد الباحثة عدداً منها:

حيث يعرفها (يوسف،٢٠٠٩) على أنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات و الاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره المهنية، والتي تظهر في أدواره وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض.

وينقل كويران(٢٠٠٩) تعريف المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس للكفاءة بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية.

ويعرفها مغربي(٢٠٠٨) باعتبارها قدرة المعلم على القيام بالأدوار والمهام والواجبات التعليمية والتربوية المنوطة به على الوجه الأمثل وبشكل متقن بحيث يمكن قياسها من خلال الأداء الذي يظهر في سلوكه المهني.

ويرى غنيم(٢٠٠٥) أنها تشمل المعارف، والمهارات، والقدرات التي ينبغي على المعلم ممارستها أثناء القيام بدوره بكفاءة وفاعلية من أجل تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية.

وباستعراض تلك التعريفات والآراء السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- أن الكفاءة المهنية تشتمل على جوانب معرفية ومهارية ووجدانية.
- أهمية الكفاءة المهنية باعتبارها ضرورية لإتقان المعلم لمهامه المتنوعة.
- إمكانية قياس الكفاءة المهنية للمعلم والاستدلال عليها.

- وعلي هذا تُعرف الباحثة الكفاءة المهنية للمعلم بشكل إجرائي كما يلي:"المقدرة على أداء العمل بطريقة صحيحة على الوجه المطلوب وبشكل متقن، ويمكن قياسها من خلال الأداء الذي يظهر في سلوك المعلم"

ثالثاً: تصنيف ومجالات الكفاءة المهنية:

وكما تتعدد التعريفات الخاصة بالكفاءة المهنية للمعلم، كذلك تتعدد تصنيفاتها، حيث ترى المفرج وآخرون(٢٠٠٧) أن الكفاءة المهنية تشمل المجالات التالية:

١. **كفايات معرفية:** وهي المعلومات والعمليات العقلية والمعرفية والمهارات الفكرية التي تلزم المعلم لأداء عمله.

٢. **كفايات أدائية:** القدرة على استخدام أساليب وطرق تناسب الأهداف الموضوعية والقدرة على أداء العمل بفاعلية.

٣. **كفايات النتيجة:** ويُقصد بها نواتج التعلم لدى الطلبة التي تنتج عن استخدام الكفايتين السابقتين.

٤. **كفايات وجدانية:** القيم والاتجاهات والميول وهي مرتبطة بالمواقف الاجتماعية التي تدور فيها.

٥. **كفايات استقصائية:** الكفايات التي توفر للمعلمين خبرات خاصة في الحالات الخاصة من المواقف التعليمية والتي تكون فيها النتائج المتوقعة غير معروفة.

وينقل كويران(٢٠٠٩) تحديد المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس لخمس كفايات هي: كفاية الشخصية، كفاية التخطيط والإعداد، كفايات متعلقة بطرق واستراتيجيات التدريس، كفايات التقييم،كفايات إدارة بيئة التعلم.

ويرى غنيم(٢٠٠٥) أن الكفاءة المهنية تشمل الجوانب التالية:

١. **كفايات شخصية:** تتعلق بالتحلي بقدرات ومهارات التفكير العلمي، والالتزام بالنهج الرباني، والثقة بالنفس، والقدرة على البذل والعطاء.

٢. **كفايات العلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية:** تتمثل في إقامة علاقة ودية مع الإدارة والزملاء والتعاون معهم، وتقبل وجهات النظر المختلفة.

٣. **كفايات العلاقة مع الطلاب:** تتمثل في توفير مناخ صفي يتسم بالتعاون والمشاركة والمرونة، ومراعاة حاجات وخصائص وميول واتجاهات الطلاب، والاقتراب منهم لدعم أواصر الألفة والتعاطف.

٤. **كفايات التدريس:** أي كل ما يصدر عن المعلم من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية، ويُسهم من خلالها في تعليم الطلبة ونقل الخبرات إليهم والتأثير الإيجابي في سلوكهم.

وبشكل مُقارب يشير مغربي(٢٠٠٨) إلى أن الكفاءة المهنية تشمل المجالات التالية:

١. **كفاءة معرفية:** تتمثل في المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم لدوره المهني.

٢. **كفاءة شخصية:** أي سمات المعلم الانفعالية وأخلاقه مثل القدوة الحسنة والهيبة والوقار والأناة والحلم والتقيد بمواعيد العمل.

٣. **كفاءة مهارية وأدائية:** تشمل مهارات التدريس ومنها التخطيط وإدارة الصف واستخدامه لطرق تدريس متنوعة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤. **كفاءة إنتاجية:** أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين مثل مدى تحقيقه للأهداف التعليمية ومستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين والإنجازات المهنية الأخرى.

٥. **كفاءة اجتماعية:** أي قدرة المعلم على التوازن الاجتماعي وحسن التعامل والتعاون مع لآخرين ومدى تفاعله مع المتعلمين والمجتمع من حوله.

وفي ضوء تلك التصنيفات السابقة للكفاءة المهنية، ترى الباحثة أنها تشمل ما يتعلق بشخصية المعلم كما في تعريف كويران(٢٠٠٩)، وغنيم(٢٠٠٥) ، ومغربي(٢٠٠٨) والجانب الاجتماعي والذي ينعكس في العلاقات مع أعضاء الهيئة التدريسية وإدارة المدرسة وكذلك مع الطلبة ويرد هذا الجانب تحت مسميات مختلفة في التعريفات السابقة، وبنفس الشكل الإجماع على الكفاءات المتعلقة بالتدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم، والإشارة كذلك إلى الكفاءة الإنتاجية كمجال من مجالات الكفاءة المهنية، ويرد في تعريف مفرج والمغربي.

رابعاً: مصادر اشتقاق الكفاءة المهنية وقياسها:

يتضح من العرض السابق أهمية الكفاءة المهنية للمعلم وشمولها لمجالات متعددة، وبالتالي فإن تحديد المصادر التي يمكن الرجوع إليها يتطلب التعامل مع كافة العناصر التي تشملها هذه المجالات، وفي هذا السياق يطرح كلا من يوسف(٢٠٠٩)، ودرويش وحرب(٢٠٠٩) عدداً من مصادر اشتقاق تلك الكفاءة وتتمثل في:

١. استطلاع مختلف الأطراف الفاعلة والمعنية بالعملية التعليمية كالمعلمين والمدراء والتلاميذ وحتى أولياء الأمور.

٢. الاقتباس من قوائم كفايات أخرى تكون في العادة نتاج البحوث والدراسات التجريبية.
٣. ملاحظة المعلمين ذوو الخبرة في التدريس أثناء الممارسة الفعلية في غرفة الصف، وتسجيل كل الأنشطة التي يقومون بها والمهارات المرتبطة بها وتحويلها إلى كفايات.
٤. تحليل عملية التدريس في مراحلها الثلاثة: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن خلال تحديد كل الأنشطة التعليمية التي تتضمنها وتحليلها إلى كفايات أساسية وأخرى فرعية.

ويتطلب قياس الكفاءة المهنية التعامل مع الجوانب المتعددة التي تشكل تلك الكفاءة، والأخذ في الاعتبار كافة مصادر اشتقاقها، ويشير يوسف(٢٠٠٩) إلى أحد أبرز وسائل قياس تلك الكفاءة وهو ملف الأعمال المهنية، وهو مجموعة منظمة من الوثائق التي تُقدم الدليل والبرهان على أداء المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهارات التدريسية في إطار فن التعليم، ويأتي ملف الأعمال المهنية كأحد أساليب التقويم البديل والذي جاء انعكاساً لحركة المعايير التربوية والتي اهتمت بتحديد ما يجب أن يمتلكه المعلم من معارف، ومهارات واتجاهات في الجانبين التربوي والتخصصي، وتحديد ضوابط التدرج والترقي المهني، وتقنين مجالات تقويم الأداء(طعيمة وآخرون، ٢٠٠٦، ١١٩).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالكفاءة المهنية للمعلم، ومنها **دراسة الرواحي والبلوشي(٢٠١١)** والتي هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة السلطان قابوس للكفايات المهنية من وجهة نظرهم، وتحديد مكونات البرنامج الأكثر تأثيراً في امتلاك هذه الكفايات، ودراسة مستوى امتلاكها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وأشارت النتائج إلى امتلاك جميع الطلبة للكفايات المهنية بدرجة عالية، وأكثرها تحققاً كفايات التدريس، وآخرها كفايات التقويم، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين امتلاك الكفايات والاتجاهات نحو مهنة التدريس. كما هدفت **دراسة أبو صواوين(٢٠١٠)** إلى التعرف إلى الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في جامعة الأزهر بغزة، وذلك في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وأظهرت النتائج عن مدى احتياج عينة الدراسة لتلك الكفايات بنسب متفاوته، و كان أعلاها كفايات عرض الدرس ثم التقويم وآخرها الكفايات المتعلقة بالأهداف التدريسية. ونجد **دراسة** "بونتوماسين (Puntumasen,2010) " قد تناولت بعض سلبيات التدريب خارج المدارس، والخطط والمشروعات التي قدمها مجلس التعليم التايلاندي لدعم التدريب داخل المدرسة، وأوصت بأن

تكون الأولوية في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتدريب داخل المدرسة. وكذلك هدفت دراسة العتيبي(١٤٣١) إلى التعرف على أهم الصفات الشخصية والكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية عدد من الكفايات جاءت مرتبة على النحو التالي: كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم. أما **دراسة** مغربي(٢٠٠٨) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدي عينة من معلمي المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني ومكوناته والكفاءة المهنية للمعلم، وتوصل الباحث إلى بناء نموذج يوضح التأثيرات المتبادلة بين الذكاء الوجداني، والكفاءة المهنية للمعلم.

تاسعا:الدراسة الميدانية وإجراءات التطبيق

١- منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته واختبار فرضياته ، فقد تم استخدام المنهج شبه تجريبي(quasi experimental design) والذي شمل تطبيق مقياسين وهما الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية على بعض المعلمات بالمدارس الحكومية بمدينة جدة

٢- مجتمع وعينة البحث:

أ-مجتمع البحث:

معلمات العلوم الإدارية في مدراس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

ب- عينة البحث:

تم اختيار (٣٠) معلمة من معلمات العلوم الإدارية بالطريقة المقصودة، حيث تم اختيارهم من (١٥) مدرسة ثانوية بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لهن ، وذلك بتوزيع استبانه لتقدير الاحتياجات التدريبية على مهارات الذكاء الوجداني وكذلك توزيع استبانه أخرى لتقدير الاحتياجات في مهارات الكفاءة المهنية ،ووفقاً إلى تحليل نتائج الاحتياجات للمعلمات تم اختيار أفراد العينة من اللواتي أبدين احتياج عالي لتلك المهارات سواء الذكاء الوجداني أو الكفاءة المهنية

٣- التصميم التجريبي:

قامت الباحثة من خلال المنهج شبه التجريبي بالتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، وذلك من اجل الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المدمج المقترح(متغير مستقل) على المتغيرات التابعة التي تتمثل في الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية، ويوضح جدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي كالتالي:

جدول رقم (١)

تصميم منهج البحث شبه التجريبي ذو مجموعة واحدة

المجموعة	القياس القبلي	إسلوب المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	مقياس جولمان للذكاء الوجداني + مقياس الكفاءة المهنية للمعلم	البرنامج التدريبي المدمج المقترح	مقياس جولمان للذكاء الوجداني + مقياس الكفاءة المهنية للمعلم

إعداد الأدوات المستخدمة في البحث :

أ- **مقياس الذكاء الوجداني:** تم استخدام مقياس عبدالله و العقاد (٢٠٠٨) وتقنينه كالتالي:

- **ثبات مقياس الذكاء الوجداني**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقتين وهما: طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان و براون(sperman&brown) و ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا كما تتبين النتائج بجدول رقم (٢):

جدول (٢)

ثبات التجزئة النصفية وثبات الإتساق الداخلي ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	ثبات التجانس الداخلي كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية سيبرمان وبراون
الوعي بالذات	٠,٨٦	٠,٧٦
إدارة الانفعالات	٠,٨٨	٠,٧٥
الدافعية الذاتية	٠,٨٥	٠,٧٤
التعاطف	٠,٨٠	٠,٧٥
التعامل مع العلاقات	٠,٨٤	٠,٧٧
الذكاء الوجداني	٠,٩٠	٠,٨٣

يتبين من الجدول أن معاملات الثبات تراوحت للأبعاد بطريقة ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا بين (٠,٨٠-٠,٨٨) وبلغ للمقياس الكلي(٠,٩٠) وهي قيمة عالية وتزيد عن معامل الثبات المقبول (٠,٦٠) وكذلك تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٧٤-٠,٧٧) وبلغ ثبات التجزئة النصفية بحساب معادلة سبيرمان وبراون (٠,٨٣) مما يدل على توفر الثبات بالطريقتين ويمكن الوثوق بالنتائج التي يتم استخلاصها بالتطبيق على العينة الأصلية.

ب- مقياس الكفاءة المهنية:

تم استخدام مقياس مغربي (٢٠٠٨) للكفاءة المهنية وتقنينه كالتالي:

- **صدق الإتساق الداخلي وثبات مقياس الكفاءة المهنية**

تم التأكد من صدق المقياس وثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية على (٣٠) معلمة من خارج عينة البحث الحالي وذلك من اجل التأكد من صدق البناء . وكذلك تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجانس الداخلي كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية وذلك على النحو التالي:

صدق المقياس : يوضح جدول رقم (٣) مصفوفة معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس كالتالي:

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية

أبعاد مقياس الكفاءة المهنية	الشخصية	الاجتماعية	المهارية	المعرفية	الإنتاجية
الشخصية	–				
الاجتماعية	**٠,٨١	–			
المهارية	**٠,٦٠	**٠,٨٥	–		
المعرفية	*٠,٤١	**٠,٧٠	**٠,٨٦	–	
الإنتاجية	**٠,٥١	*٠,٥٥	*٠,٨٨	*٠,٩٣	–
الكفاءة المهنية	**٠,٨٥	**٠,٧٥	**٠,٨٩	**٠,٩٠	**٠,٨٥

** دالة إحصائيا عند ٠,٠١ .

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس (الكفاءة المهنية) والأبعاد المكونة له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبالتالي يتوفر صدق البناء لأبعاد المقياس.

ثبات المقياس:تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقتين وهما: طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان و براون(sperman&brown) وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين درجات جزئي المقياس الفردي– الزوجي (السيد،١٩٧٩م صـ٥٢٣) وكذلك تم التأكد من ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا كما تتبين النتائج بجدول رقم (٤) كالتالي:

جدول رقم (٤)

ثبات التجزئة النصفية وثبات التجانس الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الكفاءة المهنية والدرجة الكلية

أبعاد مقياس الكفاءة المهنية	ثبات التجانس الداخلي كرونباخ ألفا	ثبات التجزئة النصفية سبيرمان وبراون
الشخصية	٠,٨٤	٠,٨٦
الاجتماعية	٠,٨٣	٠,٨٢
المهارية	٠,٨٦	٠,٨١
المعرفية	٠,٨٨	٠,٨٤
الإنتاجية	٠,٨٦	٠,٨٥
الكفاءة المهنية	٠,٩٣	٠,٩١

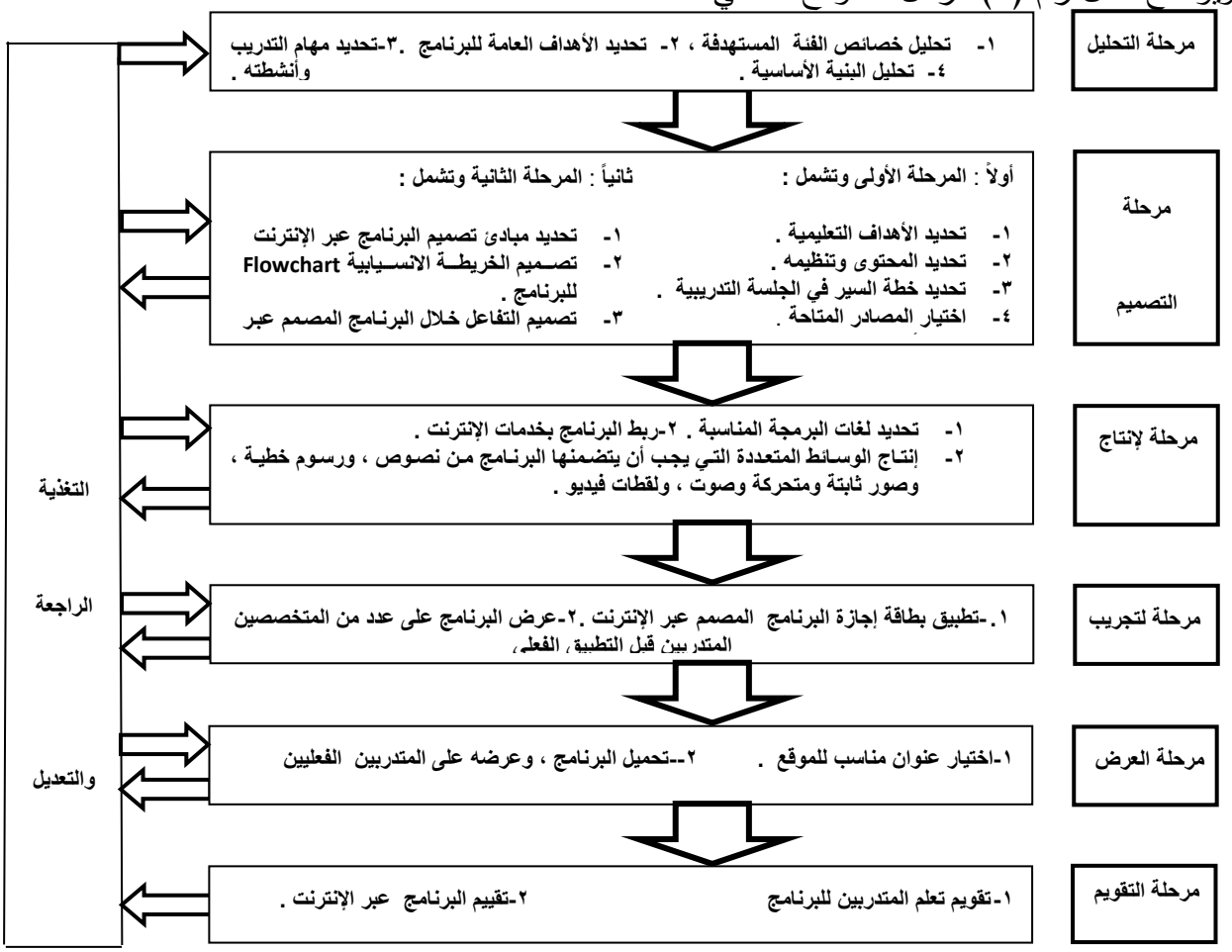
يتبين من الجدول أن معاملات الثبات تراوحت للأبعاد بطريقة ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا بين (٠,٨٣-٠,٨٨) وبلغ للمقياس الكلي(٠,٩٣) وهي قيمة عالية وتزيد عن معامل الثبات المقبول (٠,٦٠) وكذلك تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٨١-٠,٨٦) وبلغ ثبات التجزئة النصفية بحساب معادلة سبيرمان وبراون (٠,٩١) مما يدل على توفر الثبات بالطريقتين ويمكن الوثوق بالنتائج التي يتم استخلاصها بالتطبيق على العينة الأصلية.

٤-تصميم البرنامج التدريبي المدمج المقترح

من خلال استعراض الباحثة لنماذج التصميم التعليمي ومراجعة وتحليل مراحلها وخطواتها, والدراسات التي اهتمت بها، ومن خلال دراسة العديد من أدبيات التصميم التعليمي؛ اختارت الباحثة نموذج حسن الباتع والسيد عبد المولي (٢٠٠٧) ، لبناء برنامج التدريب المدمج المقترح لمناسبته لطبيعة البحث الحالي، **وذلك للأسباب التالية:**

- يجمع هذا النموذج مزايا العديد من النماذج الأخرى وإمكانياتها ويتجنب عيوبها ومشكلاتها.
- يشتمل هذا النموذج على ست مراحل رئيسة، هي : التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتجريب، والعرض، والتقويم. للتصميم التعليمي, وتضم هذه المراحل عدة خطوات متتابعة ومفصلة, مما جعل هذا النموذج واضحاً أثناء التطبيق.
- يصلح هذا النموذج للتطبيق على كافة المستويات بدءاً من تطوير مقرر كامل أو تطوير وحدة من مقرر, وحتى تطوير مصادر التعلم, ويُعد نموذجاً تطبيقياً للتصميم التعليمي عبر الإنترنت من المنظور البنائي في حين تقتصر بعض النماذج على مجال معين من المجالات كنموذج"ديك وكيري" لتصميم المواد التعليمية والموديولات, ونموذج"كمب" لتصميم وإنتاج المواد والوحدات التعليمية, ونموذج "المشيقح" صمم ليتناسب مع التعليم الفردي.

ويوضح شكل رقم (١) مراحل النموذج كالتالي:



شكل رقم (١) نموذج التصميم التعليمي المقترح

أولاً: مرحلة التحليل Analysis Stage

١-**تحليل خصائص الفئة المستهدفة** :عند بناء برنامج تدريبي معين يجب مراعاة الخصائص الخاصة بالمتدربين من حيث المستوى الأكاديمي بحيث تشتمل على مدى ما يتوفر لدى المتدربة من تعلم سابق أو خبرة سابقة ترتبط بمحتوى البرنامج وأهدافه ؛ لذلك راعت الباحثة مستوى وقدرات المتدربات من حيث الخبرات السابقة وميولهم ، واتجاهاتهم نحو التعلم والتدريب ، والعوامل الأكاديمية المتمثلة في المستوى العلمي والخبرة العملية للمتدربات . وفيما يلي عرضاً لتحليل خصائص المتدربات

- حددت الباحثة جميع المتدربات بأنهن من معلمات العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية بمدارس مدينة جدة
- كما أن جميع المتدربات حاصلات على الدرجة الجامعية
- و جميعهن لا تقل سنوات الخبرة لديهن عن عشر سنوات
- جميعهن تتوفر لديهن مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت

(القدرة على استخدام محركات البحث، تحميل الملفات، استخدام مجموعات النقاش والبريد الإلكتروني)

- كما يتوفر لدى كل متدربة جهاز حاسب آلي منزلي متصل بشبكة الإنترنت.
- وجميعهن لديهن إلمام علمي كافي بمواد العلوم الإدارية
- كما أن جميعهن تنقصهن بعض مهارات الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية

٢-تحديد الأهداف العامة للبرنامج:

يُعد تحديد الأهداف العامة للبرنامج خطوة مبدئية تُبنىَ عليها بقية خطوات البرنامج كالتالي:

- الهدف العام للوحدة التدريبية الأولى :إدراك الكفاءات الشخصية
- الهدف العام للوحدة التدريبية الثانية:فهم الكفاءات الاجتماعية .

٣-تحديد مهام التدريب وأنشطته: ويتم في هذه الخطوة تحديد مهام التدريب وأنشطته التي يجب على المتدربات إنجازها عند تدريبهم على البرنامج عبر الإنترنت وأخرى بشكل تقليدي ،وقد راعت الباحثة عند تصميم الأنشطة التدريبية أن تكون مرتبطة بالأهداف الإجرائية لكل جلسة تدريبية ومن تلك المهام والأنشطة ما يلي :

- استخدام محرك البحث (Google) الذي يوفره الموقع لإنجاز مهام التعلم والأنشطة في كل جلسة تدريبية
- زيارة بعض المواقع، واستعراضها وقراءة محتواها بشكل دقيق، ثم تلخيص بعض المعلومات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهام التدريب أو الأنشطة.
- المشاركة في حلقات النقاش وإدارتها، بشكل غير متزامن كما في الشبكات الاجتماعية (الفيس بوك).

- إرسال رسائل البريد الإلكتروني واستقبالها فيما بين المتدربات وبعضهم البعض والمدربة
- استنتاج حلول بعض مهام التدريب وأنشطته، وذلك من خلال تكليف المتدربة ببعض المهام العملية، ووضعها في موقف يجعلها نشطة وإيجابية في بناء المعرفة بنفسها.
- فضلاً عن الأنشطة والتدريبات المقدمة داخل قاعة التدريب وجها لوجه والمدرجة في الدليل العملي للأنشطة .

٤-تحليل البيئة التدريبية : ويتم ذلك من خلال :

- **توفير الأجهزة والأدوات:** حيث يتواجد بالمعمل (٤٠)جهاز حاسوب متصل بشبكة الانترنت فائق السرعة ، كما يجب تزويد المعمل بجهاز عرض للتعلم الجماعي Datashow فضلاً عن توافر فنية المعمل تذلل أي صعوبات تواجهها المتدربات أثناء استخدام الموقع
- **الميزانيـة:** حيث تم رصد مبلغ محدد نظير شراء مساحة على الإنترنت لنشر الموقع عليها بعد تصميمه وإنتاجه لفترة زمنية محددة.
- **القاعات التدريبية** : مثل هذا النوع من التدريب يحتاج إلى القاعات التدريبية جنبا إلى جنب بجوار معمل التعلم الالكتروني، لذا تم تجهيز القاعة التدريبية بالعوامل الفيزيقية المناسبة.

ثانياً:مرحلة التصميم :Design Stage

وتشتمل هذه المرحلة على مرحلتين رئيستين، وفيما يلي وصف تفصيلي لهما :

المرحلة الأولى: وتتضمن الخطوات التالية :

١.تحديد الأهداف التعليمية :على ضوء مهام التعلم صيغت الأهداف التعليمية للبرنامج وقد تم تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها بطريقة التدريب التقليدية(وجها لوجه)وتحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها بطريقة التعليم الإلكتروني(الموقع التعليمي)، فالأهداف المعرفية من المستويات الدنيا يمكن تحقيقها من خلال الموقع الإلكتروني بتقديم عروض تقديمية أو صفحات في الموقع أو صفحات في مواقع مساعدة ، أما الأهداف الإجرائية فيتم تحقيقها داخل قاعة التدريب (وجها لوجه)تطبيقها مع

المدربة كما أن هناك أهدافا يمكن تحقيقها بالتكامل بين الطريقة التقليدية والإلكترونية معا فيتم شرح المعرفة عبر الموقع الإلكتروني ، ثم يتم تطبيق النشاط وجها لوجه وحيث أن نماذج التصميم التعليمي تتطلب صياغة الأهداف التعليمية إجرائيا، فقد قامت الباحثة بصياغة الأهداف التعليمية للوحدات التدريبية إجرائيا.

٢. **تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه** :ويتم في هذه المرحلة تحديد المحتوى المعرفي والمحتوى المهاري الأدائي. فبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الذكاء الوجداني تم تحديد المحتوى التدريبي لمهارات الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية في ضوء احتياجات الفئة المستهدفة وخصائصهم حيث تم استطلاع أراء المعلمات عن الاحتياجات التدريبية بمجال الذكاء الوجداني وكذلك الاحتياجات التدريبية للكفاءة المهنية وقدتم تقسيم المحتوى التدريبي للبرنامج التدريبي المدمج إلى الموضوعات التالية:**الوعي بالذات،إدارة الانفعالات ،تحفيز الذات،التعاطف،المهارات الاجتماعية**

٣. **صدق محتوى البرنامج** :تم عرض البرنامج التدريبي المدمج (قوائم الاحتياجات التدريبية، خطة البرنامج التدريبي، البرنامج التدريبي ، الموقع) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المحلية والعربية بهدف الحكم على صدق البرنامج بمحتوياته وملحقاته ومدى مناسبته للتدريب و مدى كفاية الأنشطة بالإضافة إلى مدى وضوح الأهداف الإجرائية . وتم اخذ جميع الملاحظات بالاعتبار والتصويب وكانت معظم الملاحظات تتعلق بالجوانب الفنية والشكلية من تصويب الأخطاء اللغوية . بالإضافة إلى انه كانت نتائج التحكيم النهائية أن الموقع مناسب لخطة البرنامج التدريبي ويتوافق مع الاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها وبناء الأهداف عليها

٤. **تحديد محتوى البرنامج في صورته النهائية** :قسم المحتوى في صورته النهائية إلى وحدتين رئيسيتين ، الأولى: الكفاءات الشخصية ، والثانية : الكفاءات الاجتماعية ، وتنظيم كل وحدة في سلسلة من الجلسات التدريبية وفقاً للتسلسل المنطقي لأداء المهام وقد اشتملت كل جلسة من جلسات البرنامج على العناصر التالية: رقم الجلسة وعنوانها ، والأهداف الإجرائية ، وموضوعات الجلسة ، ومحتوى الجلسة ، وملخص لها

٥. **تحديد خطة السير في جلسات البرنامج** :تم عقد لقاء مبدئي مع المتدربات ، لتعريفهم بالبرنامج وأهدافه وكذلك تعريفهم بالخطة الموضوعة لتدريب في البرنامج وكذلك الموضوعات التي سيتم تعلمها عبر الانترنت والموضوعات التي سيتم تعلمها في قاعة التدريب أو معمل الحاسب الآلي

حيث اختارت الباحثة الإستراتيجية التعليمية لـ(خميس ،٢٠٠٣: ١٩٣-١٩٤) والتي تضمنت في مجملها خمس مراحل جاءت كما يلي :

- **استثارة الدافعية والاستعداد للتدريب** : من خلال جذب انتباه المتدربات وتشويقهن لمعرفة المزيد من موضوعات جلسات البرنامج وذلك بعرض الأساليب والأنشطة المستخدمة في التدريب سواء كانت الكترونية أم تقليدية ومن خلال التصميم والإعداد الجيد للموقع التعليمي وإيضاح الهدف من التدريب وأهميته بالنسبة لها كمعلمة وكأم وكعضو فعال في المجتمع

- **تقديم التدريب الجديد** : من خلال عرض أنشطة وأساليب وفنيات التدريب التي ستنفذ والتي ستطبق بصورة تقليدية وأخرى باستخدام مؤثرات صوتية معتمدة على الموقع التعليمي والمصادر الاثرائية فيه

- **تشجيع مشاركة المتدربات ، وتنشيط استجابتهن** :ويتم ذلك من خلال التعزيز الذي بدوره يعمل على استدامة التحفيز فضلاً على التغذية الراجعة التي تكون مدعمة الى حد كبير خاصة في التعليم الانفعالي ويشكل أيضا الرد على استفساراتهن الكترونياً احد الأمور الداعمة والمشجعة للمتدربات لمواصلة التدريب وإنهاء البرنامج لشعورهن بالاهتمام والمتابعة

- **قياس الأداء ومتابعته** :يتم في هذه المرحلة التعرف على ما تم انجازه من الأنشطة التدريبية والواجبات التي كلفت بها المتدربة حيث تم تطبيق القياس القبلي لمقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية على المتدربات فضلاً على التقويم البنائي الذي يتم بعد تناول كل موضوع من موضوعات الجلسات التدريبية في البرنامج والذي يتم بصورة تقليدية ومن ثم يتم تطبيق القياس البعدي لمقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية كتقويم نهائي لجلسات البرنامج وموضوعاته كاملة

- **مبدأ انتقال أثر التدريب (ممارسة التدريب وتطبيقه في مواقف جديدة):**يتطلب التعلم الانفعالي المزيد من الممارسة المتكررة ويتم ذلك من خلال تطبيق التفكير التأملي حول ما قد فعلوه، من تطبيق المهارات الجديدة ومراجعة الحواجز والعوامل المسهلة خاصة أثناء هذه المرحلة إلى أن تصل المتدربة للقياس البعدي لمقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية .

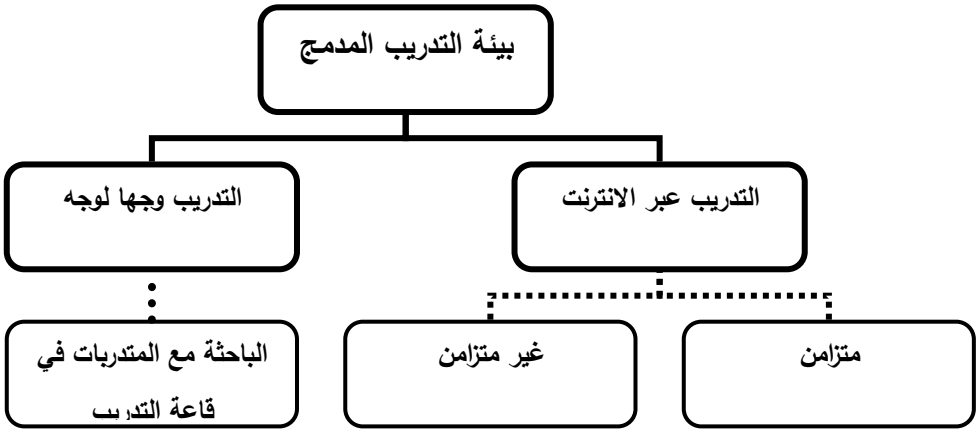
- ومن ثم تم استخدام إستراتيجيتين للتعلم المدمج : الأولى يتم فيها تعلم درس أو أكثر من خلال التعلم التقليدي أما الإستراتيجية الثانية فيشترك فيها كل من التعلم الإلكتروني مع التقليدي تبادلياً أكثر من مرة في تدريب وتعلم موضوع الجلسة الواحدة وقد تم تحديد ذلك وفقا لطبيعة محتوى كل جلسة وماتتطلبه من وسائط للتدريب ،وفي ضوء ما سبق تم تحديد الجلسة التمهيدية بأسلوب التدريب التقليدي وذلك نظراً لأن هذه الجلسة لا تتطلب بالضرورة دخول المتدربات على الانترنت وكذلك عدم تتطلبها وسائط متعددة في توضيحها في حين تم الاعتماد على الجزء الاثرائي من الجلسة على موقع الانترنت بينما تم التدريب على باقي الجلسات في وحدة الكفاءات الشخصية تبادلياً بحيث يشترك فيها كل من التعلم الالكتروني مع التقليدي ، حيث تتطلب هذه الجلسات تعرف المتدربات على أنواع الانفعالات وآثارها من خلال الوسائط المتعددة التي يمكن أن توضح هذا الجانب بصورة مشوقة وفعّالة والاستعانة بالمؤثرات الصوتية في عملية الاسترخاء والتحفيز الذاتي أما فيما يختص بوحدة الكفاءات الاجتماعية تم تكليف المتدربات بالإطلاع على جلسات الوحدة من خلال موقع الانترنت وفقاً للخطة الزمنية الموضوعة بدون الاتصال بالمدربة عبر الانترنت ، ثم يتم شرح تلك المهارات من خلال عرض جماعي بقاعة التدريب ومن ثم يسمح للمتدربات بتنفيذ المهارة بعد تعلمها والتدريب عليها ويتم اتصال المتدربات مع بعضهم البعض ومع المدربة بشكل مباشر من خلال اللقاءات الدورية التي تعقد في قاعة التدريب

- كما أن طبيعة محتوى البرنامج التدريبي المقترح قد فرضت استخدام بعض الطرق والأساليب التدريبية الأخرى مثل: أسلوب حل المشكلات ،لعب الأدوار ، المحاكاة، النمذجة ،أسلوب العصف الذهني ،التعلم التعاوني أسلوب الحوار والمناقشة.

٦. **اختيار مصادر التدريب المتاحة** : تم اختيار مصادر التدريب المناسبة وذلك نظراً لأن البرنامج المقترح يُقدم بأكثر من أسلوب وكانت من أهم تلك المصادر المستخدمة في البرنامج التدريبي المدمج المقترح مايلي :

- **قاعة التدريب الخاصة** ، حيث يتم التفاعل وجها لوجه مباشرة بين المدربة والمتدربات وبين المتدربات مع بعضهن حيث استخدام اسلوب العرض الجماعي .
- **التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت**، حيث قامت الباحثة بتصميم موقع على شبكة الإنترنت.
- **المصادر الاثرائية** : تعرض كل المصادر التي يمكن أن تفيد المتدربات خلاف المعروضة في صفحات الجلسات..
- **الشبكات الاجتماعية Face book**: للمناقشة والحوار غير المتزامن عبر شبكة الإنترنت بين المدربة والمتدربات، وبين المتدربات بعضهن البعض ، بهدف إدارة الحوار بين أكثر من متدربة وبشكل لا يتطلب وجود أكثر من متدربة متصلة Online ، حيث تستطيع كل متدربة إضافة استفسارها حول موضوع ما لتجيب عليه المدربة ويناقش مع المتدربات وبالتالي إمكانية قراءة التعليقات في أي وقت، بعكس غرف المناقشة التي تتطلب اتصال جميع أفراد المجموعة لتحقيق الحوار والتفاعل معهن.فضلاً عن تقديم الأنشطة حيث تضع المدربة النشاط على هيئة سؤال وتقوم المتدربات بالإجابة عليه ومن ثم مناقشته معهن.
- **قناة اليوتيوب you tube**: قامت الباحثة بإنشاء قناة على اليوتيوب تعرض الفيديوهات التي تدعم موضوعات البرنامج وتثريه.

ويوضح شكل رقم (٢) تصميم بيئة التدريب المدمج على النحو التالي:



شكل رقم (٢) بيئة التدريب المدمج

٧. تحديد اسلوب تقويم أداء المتدربين :

حيث تم تقويم تعلم المتدربات في مساق التعلم المدمج اعتماداً على قيامهم بالمهام والتكليفات التالية:

- التفاعل خلال المناقشة والحوار بقاعة التدريب.
- القيام بالأبحاث القصيرة
- التطبيقات العملية للتدريبات داخل قاعة التدريب
- المشاركة والتفاعل من خلال البريد الالكتروني وصفحة الفيس بوك
- تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ،ومقياس الكفاءة المهنية للمعلمات قبلي وبعدي

المرحلة الثانية وتتضمن الخطوات التالية :

تحديد مبادئ تصميم البرنامج عبر الانترنت : وتتمثل فيما يلي : التفاعل في بيئة التدريب القائم على الإنترنت، والمعلومات العامة عن البرنامج، وخطة للبرنامج ، وتصميم الواجهات الرسومية التعليمية، وكتابة النص، والارتباطات links، وتقديم المساعدة للمتدربات.

١. تصميم موقع الويب :

أ- **تصميم الخريطة الانسيابية للبرنامج :** في ضوء نمط الموقع تم تصميم خريطة التدفق ، وهى تشتمل على محتوى الموقع وطريقة تنظيم عناصره،وقد احتوي البرنامج علي الصفحات التالية :

- **تصميم الصفحات العامة** :تم تصميم الصفحات العامة للموقع والتي تضم الصفحات التالية

- **الصفحة الرئيسة:** وهي صفحة البداية التي تظهر للمتدربة ، ويتم ظهورها بمجرد كتابة عنوان الموقع وتشتمل الصفحة على كلمة ترحيبية واسم البرنامج ، وعدد من الإيقونات التي تسمح للمستخدم بالتصفح ، والتنقل بين صفحات الموقع المتعددة ، ويذيل الموقع ببيانات عامة عن الباحثة يسهل عملية اتصال المتدربات بها عند الحاجة للرد علي استفساراتهم .

- **صفحة قناة اليوتيوب:** قناة تم إنشاؤها وربطها بالموقع تحوي الفيديوهات التي تدعم الجزء النظري من موضوعات التدريب والجزء الاثرائي

- **صفحة الفيس بوك :** صفحة عبرالفيس بوك مرتبطة بالبريد الإلكتروني الذي تم إنشاؤه، ليتم التواصل بين الباحثة والمتدربات لإبلاغهم بالتغييرات التي قد تطرأ خلال التدريب فضلاً على التدريبات والأنشطة

- **صفحة البحث:** يمكن للمتدربة من خلالها البحث في أي من محركات البحث المرتبطة مع الموقع للحصول علي معلومات إثرائية مرتبطة بالمحتوي التدريبي للجلسة .
- **صفحة مواقع صديقة :** يمكن للمتدربة من خلالها الحصول على معلومات إثرائية مرتبطة بالمحتوى التدريبي ولكن بشكل اكثرتوسع .
- **صفحة قاموس المصطلحات :** يمكن للمتدربة من خلالها الحصول على معاني المفردات التي ترغب في فهم معانها
- **صفحة من نحن :** تقدم ببيانات عامة عن الباحثة يسهل عملية اتصال المتدربات بها.
- **صفحة اتصل بنا :** هي الصفحة التي تيسر اتصال المتدربات بالباحثة عند الحاجة للرد على استفساراتهم

ب- **تصميم صفحات الوحدات التدريبية:** حيث تحتوي على قائمة بالوحدات التدريبية ومقدمة لكل وحدة توضح الهدف العام للوحدة والموضوعات والجلسات التدريبية التي تتضمنها الوحدة التدريبية

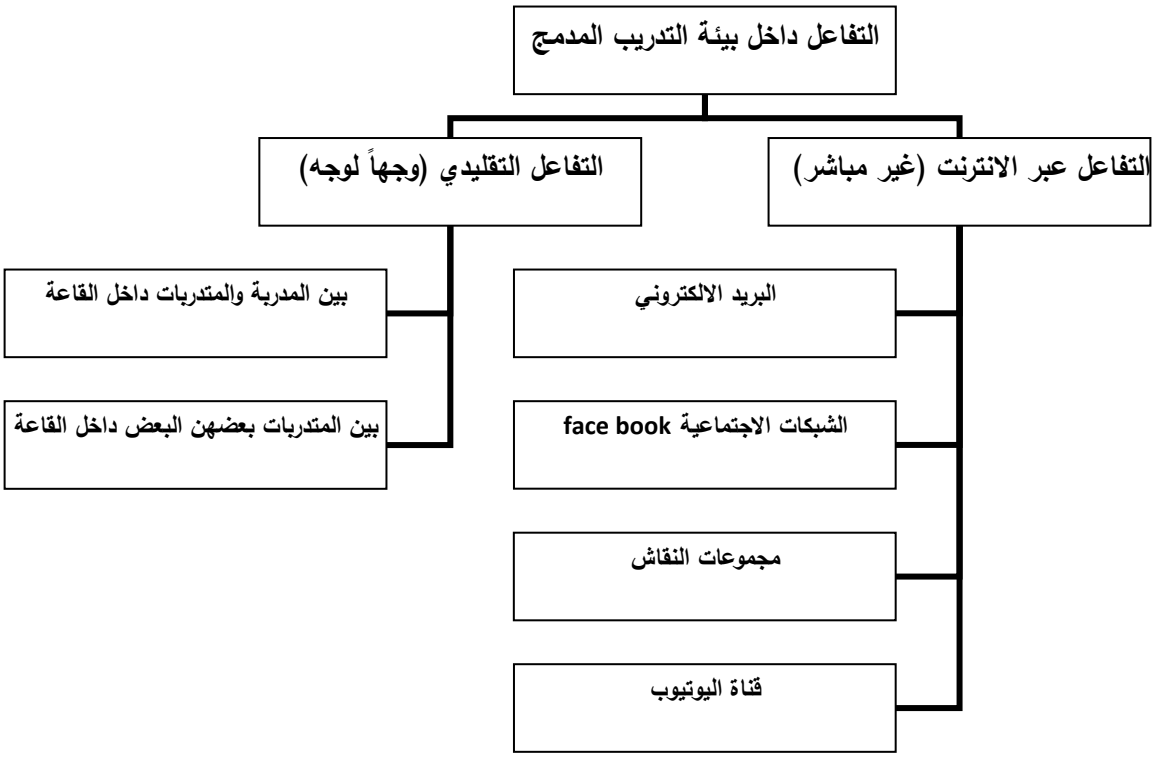
- **صفحة الجلسة التدريبية :** تحتوي على مقدمة الجلسة وموضوعاتها والأهداف الإجرائية لها ومحتواها

- **صفحة دليل الأنشطة :** تحتوي على الأنشطة التي من شأنها تنميه مهارات الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى المتدربة
- **صفحة المصادر الاثرائية:** يمكن للمتدربة من خلالها الحصول على معلومات إثرائية مرئية ومسموعة ومقروءة مرتبطة بالمحتوى التدريبي و بشكل موسع

٢. **تصميم التفاعل :**يتضمن البرنامج عدة أساليب للتفاعل منها

- التفاعل عبر الإنترنت غير المتزامن(غير المباشر)
- تفاعل المتدربة بالاتصال مع المدربة والمتدربات مع اختلاف التوقيت، فضلاً عن التفاعل بين المتدربة والمحتوى.
- تفاعل المتدربة مع واجهة التفاعل الرسومية
- التفاعل الحسّي المتزامن داخل قاعة التدريب، من خلال المناقشة والحوار ولعب الأدوار والفنيات المصاحبة للبرنامج التدريبي .

ويوضح شكل رقم (٣) التفاعل داخل بيئة التدريب المدمج كمايلي:



شكل رقم (٣) التفاعل داخل بيئة التدريب المدمج

ثالثاً: مرحلة الإنتاج Production Phase

مرت مرحلة إنتاج البرنامج بعدد من الخطوات يمكن تلخيصها فيمايلي:

١. **تحديد لغات البرمجة المناسبة :** تم استخدام لغة HTML لبناء الموقع والتي تتصف بالثبات وقد استخدم في ذلك برنامج Microsoft Front Page حيث يختصر هذا البرنامج الكثير من الجهد والوقت في بناء صفحات الموقع كما استخدمت لغة Java Script وذلك لإضفاء عنصر التفاعلية في البرنامج

٢. **ربط البرنامج بخدمات الانترنت:** تم ربط البرنامج بعدد من خدمات الانترنت التي تفعّل تعامل المتدربة مع مواد البرنامج وتمثلت تلك الخدمات في : محركات البحث ، صفحة الفيس بوك، قناة اليوتيوب، البريد الالكتروني

٣. **كتابة النصوص:** استخدم في كتابة النصوص برنامج Microsoft Word ، مع مراعاة حجم الخط ونوعه

٤. **إدراج الصور الثابتة :** تمت الاستعانة ببعض الصور الثابتة من خلال الانترنت بعد معالجتها باستخدام برنامج Adobe Photoshop وقد أخذت الملفات الامتداد Gif لتقليل مساحتها.

٥. **اختيار الصور المتحركة:** تم استخدام برنامج Macromedia Flash 8 لإنتاج الصور المتحركة واستخدامها في الموقع.

٦. **إدراج لقطات الفيديو:** قامت الباحثة بعمليات المونتاج لمقاطع الفيديو التي تم تحميلها وذلك عن طريق برنامج (Adobe premiere pro9) ثم إدراجها على قناة اليوتيوب التي أنشأتها الباحثة وقامت بربطها بالموقع (ملحق١٧)

رابعاً: مرحلة التجريب Experimental Stage

استهدفت هذه المرحلة فحص البرنامج والتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية فضلاً عن تجريبه قبل العرض الفعلي عبر الانترنت وفيما يلي شرح تفصيلي لهاتين الخطوتين :

١. **فحص البرنامج من قبل المتخصصين:**

تم عرض نسخة من البرنامج التدريبي المدمج بعد تخزينه على قرص ضوئي CD مصحوباً ببطاقة تقويم للموقع التعليمي والتي قامت الباحثة بإعدادها في مرحلة سابقة، على مجموعة من خبراء متخصصين في تكنولوجيا التعليم وذلك بغرض الحكم على مدى مراعاة تصميم الموقع لمعايير، وأسس تصميم المواقع التعليمية التي تُقَدم عبر الانترنت و الوقوف على مدى صلاحية البرنامج للاستخدام وقد تبين مدى توافر معظم المعايير مع توجيه الباحثة لإجراء بعض التعديلات في الموقع ، اقتصرت معظمها على استبدال بعض الصور التعليمية المعروضة بصور أخرى أكثر وضوحاً ، وتأسيساً على آراء المحكمين أُجرِيت التعديلات المطلوبة ، وأصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق الأولي عبر الانترنت

٢. **العرض الأولي للبرنامج عبر الانترنت:**بعد اختبار صلاحية البرنامج على القرص المدمج CD من قبل المتخصصين تم رفعه Uploading http://www.amaal.eb2a.com كعرض أولي حيث عُرض على عدد من الخبراء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وأساليب وطرق التدريس ، والصحة النفسية وعلم النفس والقياس والتقويم، وقد هدفت هذه الخطوة إلى:

- اكتشاف المشكلات الفنية أوأي مشكلات أخرى تتعلق بالتصميم
- فحص ارتباطات Links المواقع المرتبطة بمحتوى البرنامج والمصادرالاثرائية قبل أن تتاح للمتدربات
- التأكد من مناسبة المادة العلمية في البرنامج التدريبي المدمج المقترح لتحقيق الأهداف.
- التأكد من مناسبة المادة العلمية، والأنشطة والتدريبات لخصائص المتدربات وقدراتهن.
- التأكد من دقة تسلسل العرض في محتوى وحدات البرنامج التدريبي المقترح.
- التأكد من صحة المادة العلمية للبرنامج ودقتها وحداثتها.
- التأكد من الترابط والتكامل بين عناصر البرنامج التدريبي المدمج
- تحديد زمن تحميل مكونات البرنامج من نصوص وصوت وفيديو

- كما قامت الباحثة بعمل تجربة استطلاعية على عينة صغيرة مكونة من(عشرة) من المعلمات تم استبعادهن بعد ذلك من عينة البحث الأساسية, وخلال عملية التجريب قامت الباحثة برصد مجموعة من الملاحظات حول البرنامج التدريبي المدمج. وكذلك الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الآراء والمقترحات، وتم إجراء التعديلات، في ترتيب الموضوعات، والخطوط، وتمايز عناصر المحتوى، وحجم الصور التوضيحية.
- تم الأخذ بعين الاعتبار آراء ومقترحات المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اقتصرت على تفعيل بعض الارتباطات Linksغير النشطة وتعديل بعض أكواد الـJavaScript ، وأصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق على مجموعة البحث (ملحق ١١)

خامساً: مرحلة العرض: Presentation Stage

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمين في مرحلة التجريب تم اختيار عنوان للموقع وهو استراتيجيات النجاح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني ومن ثم طبق البرنامج التدريبي المدمج المقترح على مجموعة البحث الأساسية .

سادساً:مرحلة التقويم : Evaluation Stage

أ-تقويم تعلم المتدربات للبرنامج التدريبي:

تستهدف هذه المرحلة التأكد من مدى تحقيق المتدربات مجموعة البحث لأهداف البرنامج التدريبي المدمج وقد تم ذلك عن طريق التطبيق البعدي لأدوات البحث المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني ، ومقياس الكفاءة المهنية للمعلمات، ثم المعالجة الإحصائية للبيانات ومن ثم قياس أثر البرنامج في تنمية المتغيرات التابعة .

ب-تقييم البرنامج عبر الإنترنت، وقد تم ذلك من خلال:

- استنباط المشكلات التي صادفت المتدربات أثناء التدريب
- الملاحظة المباشرة أثناء التدريب.

٤- وإجراء تجربة البحث وتطبيق البرنامج التدريبي المدمج المقترح:

قامت الباحثة في هذه الخطوة بتطبيق البرنامج التدريبي المدمج المقترح في صورته النهائية على معلمات العلوم الإدارية بمدارس وزارة التربية والتعليم بجدة وذلك للحكم على أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية ، وفقاً للخطوات التالية:

- **تم تحديد المشاركات بالبرنامج من العينة الأصلية** من معلمات المدارس الثانوية التي شملها تحديد الاحتياجات التدريبية بناء على نتائج تحليل الاحتياج .
- **تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي المدمج :** استغرقت مدة التجربة الأساسية (٤٠)ساعة تدريبية بواقع(٩)جلسات تدريبية شاملة جلسة القياس القبلي والبعدي لمقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية
- **تم عقد جلسة تمهيدية مع عينة البحث**،وذلك بعد أن تم تهيئة وتجهيز وإعداد جميع المستلزمات الخاصة بتجربة البحث، في الثانوية الثامنة عشر بجدة وتم خلال الاجتماع شرح التجربة.
- **مرحلة ما بعد التجريب.** تم إجراء القياس البعدي على المشاركات لقياس مهارات الذكاء الوجداني و الكفاءة المهنية وذلك بغرض التأكد من أثر البرنامج التدريبي المدمج لتنمية الذكاء الوجداني على الكفاءة المهنية. حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة المهنية من قبل المعلمة والمشرفة وتم اخذ المتوسط الحسابي بين التقديرين كدرجة معدلة .

عاشرا نتائج البحث:

سيتم عرض نتائج البحث في ضوء فروضه كالتالي:

١. الفرض الأول والذي نص على انه" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني.**

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الذكاء الوجداني الفرعية والدرجة الكلية ، واستخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T test) ويوضح جدول رقم (٥) النتائج كالتالي:

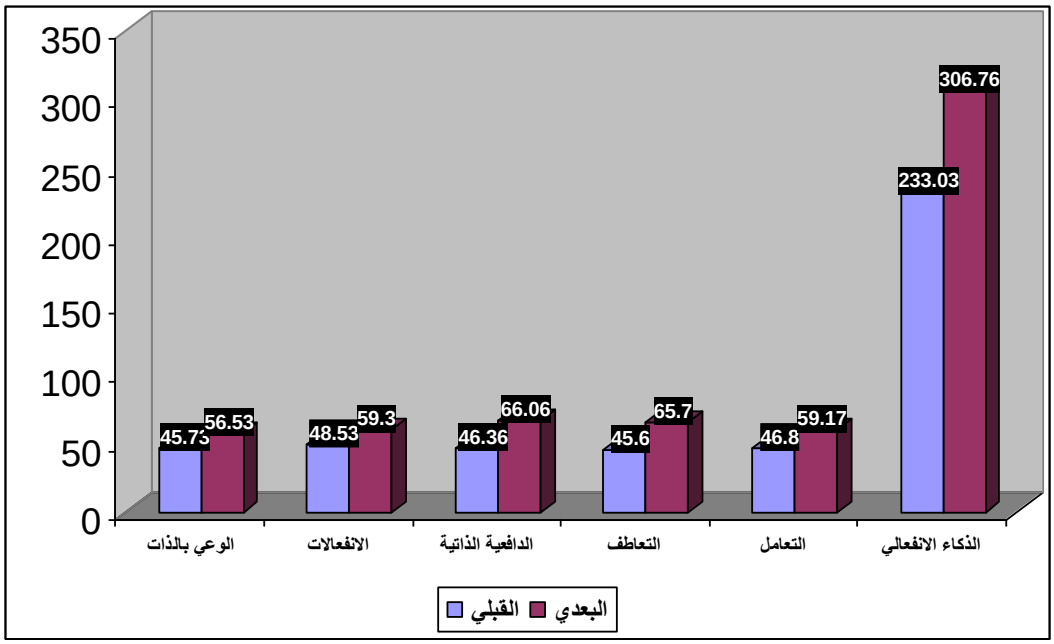
جدول رقم(٥)

نتائج اختبار ت (Paired Sample T test) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لدرجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد الفرعية	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الوعي بالذات	القبلي	٤٥,٧٣	٢,٨٦	٢٩	-١٦,٤٩	٠,٠٠٠
	البعدي	٥٦,٥٣	٣,٦٩			
إدارة الانفعالات	القبلي	٤٨,٥٣	٤,٦٥	٢٩	-١٠,٥٥	٠,٠٠٠
	البعدي	٥٩,٣٠	٢,٧١			
الدافعية الذاتية	القبلي	٤٦,٣٦	٢,٨٤	٢٩	-١٤,٥٥	٠,٠٠٠
	البعدي	٦٦,٠٦	٥,٢٩			
التعاطف	القبلي	٤٥,٦٠	٣,١٧	٢٩	-١٥,٣٠	٠,٠٠٠
	البعدي	٦٥,٧٠	٦,٢٥			
التعامل مع العلاقات	القبلي	٤٦,٨٠	٥,٦٣	٢٩	-٨,٨٦	٠,٠٠٠
	البعدي	٥٩,١٧	٣,٦٣			
الذكاء الوجداني	القبلي	٢٣٣,٠٣	١٢,٧٤	٢٩	-١٧,٢٩	٠,٠٠٠
	البعدي	٣٠٦,٧٦	١٦,٢٠			

يتضح من نتائج الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي لدرجة الذكاء الوجداني ولكل بعد من أبعاده لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، حيث بلغت قيمة ت (-١٧,٢٩) وكانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي قيمة تقل عن مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يعني رفض الفرض الصفري ، و تبين أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي حيث وجد المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر منه في القياس القبلي

ويُبين شكل (٤) المتوسطات الحسابية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المدمج ، للدرجات الفرعية والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة.



شكل رقم (٤) المتوسطات الحسابية للدرجات الفرعية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني في القياسين القبلي والبعد لمعلمات المرحلة الثانوية بجدة

ولتحديد درجة اثر البرنامج التدريبي المدمج في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، تم حسابي حجم التأثير Effect Size والذي هو عبارة عن حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع و هو يشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلي و يعرف باسم مربع إيتا (صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠، ٥٤٧ –٢٤٧).

قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا $\eta^2 \leq$ ٠,١٤ لإيجاد حجم التأثير لأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية (النجار،٢٠٠٦, ٢٢٦)، ويوضح جدول رقم(٦) حجم التأثير بالنسبة لحجم الأثر.

جدول رقم (٦)

قيمة(ت) و" η^2 " وحجم التأثير لأبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

الأبعاد	"ت"	η^2	حجم التأثير
الوعي بالذات	**-١٦,٤٩**	**٠,٩٠**	**كبير**
إدارة الانفعالات	**-١٠,٥٥**	**٠,٧٩**	**كبير**
الدافعية الذاتية	**-١٤,٥٥**	**٠,٨٨**	**كبير**
التعاطف	**-١٥,٣٠**	**٠,٨٩**	**كبير**
التعامل مع العلاقات	**-٨,٨٦**	**٠,٧٣**	**كبير**
الذكاء الوجداني	**-١٧,٢٩**	**٠,٩١**	**كبير**

يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير تراوح ما بين (٠,٧٣-٠,٩١) لجميع الأبعاد والدرجة الكلية (٠,٩١) وهي أعلى من القيمة (٠,١٤) وبالتالي كان حجم التأثير كبيرا في تنمية الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية لدى المعلمات المشاركات بالبرنامج التدريبي المدمج.

الفرض الثاني بالبحث وهو: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الكفاءة المهنية الفرعية والدرجة الكلية ، وتم استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T test) و يوضح جدول رقم (٧) نتائج الفروق بين القياسين القبلي والبعدي كالتالي:

جدول رقم (٧)

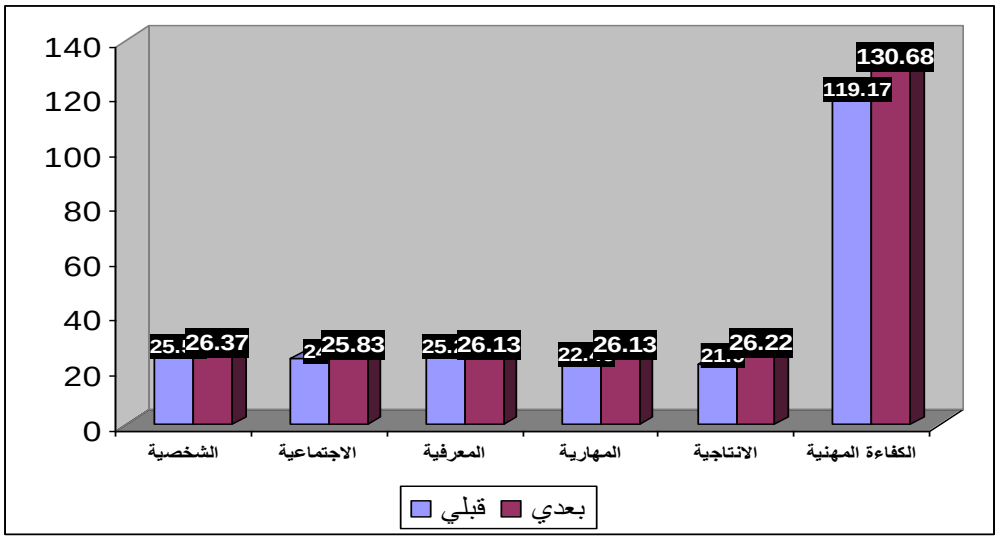
نتائج اختبار ت (Paired Sample T test) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لدرجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية

الكفاءة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الشخصية	القبلي	٢٥,٥٣	٢,٣١	٢٩	٢,١٢-	٠,٠٤٢
	البعدي	٢٦,٣٧	١,٨٢			
الاجتماعية	القبلي	٢٤,٠٠	١,٨٩	٢٩	٤,٣٠-	٠,٠٠٠
	البعدي	٢٥,٨٣	٢,٣٦			
المعرفية	القبلي	٢٥,٢٧	١,٥٠	٢٩	٢,٠٥-	٠,٠٤٩
	البعدي	٢٦,١٣	٢,٣٠			
المهارية	القبلي	٢٢,٤٦	٣,٦٧	٢٩	٤,٦٦-	٠,٠٠٠
	البعدي	٢٦,١٣	٢,٣٠			
الإنتاجية	القبلي	٢١,٩٠	٧,٤٣	٢٩	٣,٩٧-	٠,٠٠٠
	البعدي	٢٦,٢٢	٦,٠٦			
الكفاءة المهنية	القبلي	١١٩,١٧	٩,١٥	٢٩	٦,٩٧-	٠,٠٠٠
	البعدي	١٣٠,٦٨	٩,٨٣			

يتضح من نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للكفاءة المهنية بشكل عام ولكل بعد من أبعادها لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة،حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ،وكانت الفروق لصالح القياس البعدي ، ويوضح شكل (٥) المتوسطات الحسابية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المدمج ، للدرجات الفرعية والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة.

شكل (٥)

المتوسطات الحسابية للدرجات الفرعية والدرجة الكلية للكفاءة المهنية في القياسين القبلي والبعدي للمعلمات المرحلة الثانوية بجدة



واستخدمت الباحثة معادلة مربع إيتا $\eta^2 \leq$ ٠,١٤ لإيجاد حجم التأثير لأبعاد الكفاءة المهنية والدرجة الكلية ويبين جدول رقم (٨) حجم التأثير بالنسبة لحجم الأثر كالتالي:

جدول رقم (٨)

قيمة(ت) و" " وحجم التأثير لأبعاد الكفاءة المهنية والدرجة الكلية

الأبعاد	"ت"	η^2	حجم التأثير
الشخصية	٢,١٢-	٠,١٤	كبير
الاجتماعية	٤,٣٠-	٠,٣٩	كبير
المعرفية	٢,٠٥-	٠,١٣	متوسط
المهارية	٤,٦٦-	٠,٤٣	كبير
الإنتاجية	٣,٧٩-	٠,٣٣	كبير
الكفاءة المهنية	٦,٧٩-	٠,٦١	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن حجم التأثير تراوح ما بين (٠,١٣-٠,٤٣) لأبعاد الكفاءة المهنية وبلغ للكفاءة المهنية (٠,٦١) وهي أعلى من القيمة (٠,١٤) وبالتالي كان حجم التأثير كبيرا في تنمية الكفاءة

المهنية وأبعادها لدى المعلمات المشاركات بالبرنامج التدريبي المدمج. باستثناء بُعد المعرفية والتي كان حجم التأثير فيه متوسط

حادي عشر: تفسير ومناقشة النتائج:

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات المعلمات على القياس القبلي, ومتوسط درجات المعلمات على القياس البعدي لصالح القياس البعدي في(مقياس الذكاء الوجداني , والكفاءة المهنية)، حيث ظهر تحسن واضح في مستوى مهارات الذكاء الوجداني و الكفاءة المهنية بعد التطبيق البعدي, مما يدل على أن البرنامج التدريبي المقترح له أثر إيجابي أدى إلى تنمية الذكاء الوجداني ورفع الكفاءة المهنية لدى المعلمات

وتعتقد الباحثة أن السبب في ذلك قد يرجع إلى الأسباب التالية:

- اعتماد البرنامج التدريبي المدمج المقترح على عنصر الحداثة والجدة، فقد تم تقديم محتوى التدريب بأسلوب غير مألوف للمتدربات وهو الدمج بين استخدام الموقع التعلمي والتدريب التقليدي وجها لوجه ، الأمر الذي ساهم في شد انتباههن، ورفع مستواهن وجدانياً ومهنياً.
- وجود دليل عملي للأنشطة أكسب المعلمة المتدربة فكرة مسبقة عن مضمون المادة التي يعالجها البرنامج التدريبي من الناحية التطبيقية العملية، مع تزويدها بمجموعة من الإرشادات التي تضمن الاستمرار في تطبيق تدريبات البرنامج ودراسته بفاعلية.
- إمكانية الرجوع إلى المعلومة في أي وقت بإتاحتها على الموقع التعليمي , فضلاً على المصادر الاثرائية المختلفة التي تُسهم بدورها في إرهاف حواسهن ودعم الجانب المعرفي لديهن
- تمكين المتدربة من مشاركة جميع المتدربات في تحليل ومناقشة نتائج التدريبات العملية مما يؤدي إلى توسيع مداركهن وتعزيز تعلم الأقران لديهن.
- إتاحة الفرصة للمعلمة المتدربة بالوقوف على مدى نجاحها مباشرة من خلال تزويدها بالتغذية الراجعة الفورية التي تعزز استجاباتها أو تعدلها من خلال ما يقدمه البرنامج المدمج من تدريبات عملية ومهمات تعاونية .

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي استندت إلى التعليم المدمج من حيث فاعلية تلك البرامج المدمجة كدراسة " كيان سام ولي"(Kian-Sam & Lee, 2008)، التي أشارت إلى أن التعليم المدمج يحقق فوائد عديدة للطلبة، حيث يقدم لهم فرصاً لتحسين تعلمهم خارج نطاق البيئة الصفية التقليدية،وكذلك دراسة الشمري(٢٠٠٧) التي تبين فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة بين العلامات الكلية للطلبة تعزى إلى أثر استخدام التعلم المدمج في تعليم الجغرافيا ودراسة عبد العاطي, والسيد(٢٠٠٧) التي تبين فيها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التي درست عن طريق التعلم المدمج، ومتوسط درجات المجموعة التي درست بالتعلم الإلكتروني، لصالح التعلم المدمج و دراسة " تشن ولوي "(Chen & Looi, 2007)، التي أشارت إلى أن المناقشة الصفية المباشرة عبر الويب توفر مجالاً أوسع من وجهات النظر للنقاش، وفرصاً متساوية للمشاركة فيه، كما أنها تنمي مهارات التفكير المعرفية، وتعمق القدرة على معالجة المعلومات؛ و دراسة فوتش (Futch,2006) التي أشارت إلى رضا الطلاب نحو المقررات المدمجة, و دراسة بالاربي(Balarbe,2006) التي أشارت إلى وجود اتجاه ايجابي لدى الطلاب نحو الرياضيات والكمبيوتر عقب تطبيق إستراتيجية التعلم المدمج, وكذلك دراسة العجب(٢٠٠٥) أشارت إلى أن طريقة الدمج بين التعلم الالكتروني والتعلم وجهاً إلى وجه أثبتت جدواها في التعليم الجامعي وعملت على تطوير مهارات تعليمية يحتاجها الطلاب في دراستهم المستقبلية, وكذلك دراسة كريسون (Creson, 2005) التي دلّت النتائج إلى أن مقررات التعلم المدمج أظهرت تفوقاً بأداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي, بالإضافة إلى إجادتهم مهارات البحث والتخطيط ودراسة "آرفن وآخرون"(Urven, et al.,2005) التي خلصت إلى أن توليف محتويات الفصل الدراسي للمتعلمين توليفاً سمعياً بصرياً عبر الويب قد أثبت فعاليته.

وبخصوص اثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفاءة المهنية كان حجم التأثير كبيرا في تنمية الكفاءة المهنية وأبعادها لدى المعلمات المشاركات بالبرنامج التدريبي المدمج. باستثناء بُعد المعرفية والتي كان حجم التأثير فيه متوسط .ولكنه بالمجمل واستناداً إلى حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج في تنمية الكفاءة المهنية يُعتبر البرنامج التدريبي المدمج ناجحاً في تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والمهارية والإنتاجية لعضوات التدريس من المعلمات المشاركات بالبرنامج ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب طبيعة الأنشطة

التدريبية التي ساعدتهن في تطوير الخبرات السابقة للمعلمات والبحث عن الجديد الأمر الذي أشارت إليه دراسة مغربي(٢٠٠٨) إلى أن أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفراً لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية, يليها الكفايات الاجتماعية, ثم الكفايات المهارية, الكفايات المعرفية, وأقلها الكفايات الإنتاجية, كذلك وجدت الدراسة علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجداني ومكونات, والكفاءة المهنية للمعلم وأبعاده.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن الكفاءة المهنية ترتبط بالتدريب منها دراسة "بونتوماسين (Puntumasen,2010) " قد تناولت بعض سلبيات التدريب خارج المدارس، والخطط والمشروعات التي قدمها مجلس التعليم التايلاندي لدعم التدريب داخل المدرسة، وأوصت بأن تكون الأولوية في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتدريب داخل المدرسة.ولم تجد الباحثة دراسات تجريبية تناولت الكفاءة المهنية للمعلم وقد انفردت الدراسة الحالية بهذا المتغير .

ثاني عشر: التوصيات:من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن استخلاص بعض التوصيات مثل:

١. ضرورة العمل على تشجيع المدربين في مراكز التدريب وبيوت الخبرة وخصوصاً بالمجال النفسي التربوي على استخدام البرمجيات و البرامج الحاسوبية المدمجة والمواقع الالكترونية بالتدريب

٢. ضرورة تبني البرنامج التدريبي المدمج المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني .

٣. ضرورة توفير متطلبات البيئة الالكترونية من معامل وتجهيزات وملحقات وأجهزة حواسيب داخل المدارس لتفعيل استخدام البرمجيات والبرامج للتدريب داخل المدارس

٤. العمل على تطوير برامج مشابهة للبرنامج المستخدم بالدراسة الحالية للتدريب على كافة المتغيرات والسمات الأخرى التي تلزم المعلم كالدافعية والاحتراق النفسي وضغوط العمل.

ثالث عشر: المقترحات:وفي ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها وشعور الباحثة بأن هناك عدداً من القضايا التي لا تزال في حاجة ماسة للدراسة والبحث, وعليه يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

١. إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدراسة في مجال فعالية البرمجيات التفاعلية والفائقة ومواقع الالكترونية وتقنيات الويب الجيل الثالث في التدريب.

٢. تكرار تطبيق الدراسة في الواقع الميداني لوحدات أخرى من المهارات الضرورية للمعلمة لتنمية الكفاءة المهنية خلاف الأبعاد التي تناولتها الدراسة. ومن مناطق مختلفة بالمملكة العربية السعودية ومقارنتها بهذه الدراسة.

٣. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة بالمدارس التابعة لإدارات تعليم البنين لتطبيق البرنامج التدريبي المدمج ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة .

٤. بحوث شبيهه بالبحث الحالي في مجالات دراسية أخرى, ومراحل تعليمية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو لبن، عالية فايز(٢٠٠٨). "ارتباط الذكاء العاطفي لطلبة الصف العاشر بالذكاء العاطفي لمعلميهم، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة بيرزيت، فلسطين. متاحة على الرابط http://home.birzeit.edu/librarya/bzu-ths/bzu-ths.php

أبودقة، سناء واللولو، فتحية(٢٠٠٧). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد ١٥(١)، غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

أبوصواوين، راشد(٢٠١٠). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، ١٨(٢)، غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

أبو رياش حسين وآخرون (٢٠٠٦م) **الدافعية والذكاء الوجداني** ، ط١، عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.

ابو النصر مدحت (٢٠٠٨م) **تنمية الذكاء الوجداني مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة**، ط١، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

أحمد، خالد عبد القادر يوسف(٢٠٠٧). "**فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة**". رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أحمد، وليد مصطفى ومتى، ميلاد إبراهيم(٢٠١١). "الذكاء الوجداني كأحد الركائز التي تدعم التنمية المهنية لمعلم التربية الفنية". **بحث مقدم للمؤتمر العربي السادس**– بعنوان" تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات المعرفة " في الفترة من ١٣–١٤ ابريل.

بدر الخان؛ ترجمة الموسوي, على بن شرف وآخرون(٢٠٠٥). **استراتيجيات التعلم الإلكتروني**. حلب: دار شعاع للنشر والعلوم.

الباتع،حسن و السيد، السيد عبد المولى (٢٠٠٧). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث، عدد خاص عن **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية** بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية وعنوانه " (تكنولوجيا التعليم والتعلم) نشر العلم ... حيوية الإبداع " في الفترة ٥ –٦ سبتمبر ٢٠٠٧ بمركز المؤتمرات بجامعة القاهرة

البقالي, زينب جعفر(٢٠١٢). "**تصميم موديول رقمي لتنمية الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى تلميذات الحلقة الثانية بمملكة البحرين في ضوء معايير ضبط** الجودة اللازمة للتعلم الالكتروني". رسالة دكتوراه, كلية التربية, جامعة طنطا, مصر.

البلوشي، ناصر والرواحي، سليمان(٢٠١٢). فعالية برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات المهنية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو العمل في مهنة التدريس، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ٥(٢)، جامعة السلطان قابوس.

الجبهان، دينا سليمان عبد الرحمن(٢٠٠٩). "**علاقة الذكاء العاطفي بمستوى أداء القياديين في المؤسسات الخاصة بمدينة الرياض**". رسالة ماجستير ، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

الجزار, منى وعصر, أحمد مصطفى(٢٠٠٩). " تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم". **مستقبل التربية العربية** –مصر , ١٦(٦٠), ص ص ٩ –٦٢ .

المعشني أحمد بن علي. (٢٠٠٦) " **برنامج تدريبي لتقنيات البرمجة اللغوية العصبية NLP دراسة لبعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة بسلطنة عُمان** " . جامعة القاهرة اطروحة دكتوراه في الفلسفة في التربية تخصص الإرشاد النفسي.

بهلول ، إسماعيل (٢٠١١م) أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية انجاز المعلم الفلسطيني، مجلة جامعة القدس المفتوحة الأبحاث والدراسات ، ع(٢٢) ،شباط

جولمان, دانييل(٢٠٠٨). **الذكاء العاطفي**. الرياض: مكتبة جرير.

حسين، سلامة عبد العظيم و حسين، طه عبد العظيم(٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الخليفي، حنان ناصر صالح(٢٠٠٩)."**الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة**". رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

خميس, محمد عطية(٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم والتعلم**. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر.

خميس، محمد عطية .(٢٠٠٣) .**منتوجات تكنولوجيا التعليم** .ط١ ،القاهرة :دار الكلمة للطباعة والنشر

الخولي، محمود(٢٠١١). **الذكاء الوجداني: ما بين النشأة والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

درويش، عطا وحرب،سلمان(٢٠٠٩). مدى التكامل بين الإعداد النظري والإعداد العملي للمعلمين في جامعة الأزهر بغزة، **مجلة علوم إنسانية**، ع(٤٢)، (www.ulum.nl).

دهلوي, ميرفت بنت فيصل(٢٠٠٥). "**أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**". رسالة ماجستير, كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون, حسن حسين(٢٠٠٦). **التعليم الالكتروني: المفهوم, القضايا, التطبيق, التقييم**. الرياض: الدار الصولوتية للتربية.

ريان محمد إسماعيل محمد (٢٠٠٦) **الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير ،جامعة الأقصى.

سلامة، حسن علي(٢٠٠٦). "التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الالكتروني". **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، ٥٦(٢٢)، يناير.

سليمان، مصطفى حفيصة والأدغم، رضا أحمد(٢٠٠٨). "فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين". **مجلة دراسات نفسية**،١٨(٤). أكتوبر.

شابيرو, لورانس(٢٠٠٧). **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي: دليل الآباء للذكاء الوجداني**. الرياض: مكتبة جرير.

شاهين, نجوى عبد الرحيم؛ تقديم سليم, محمد صابر(٢٠٠٦). ***أساسيات وتطبيقات في علم المناهج***. القاهرة: دار القاهرة.

شعله، الجميل محمد عبد السميع(٢٠٠٦). "أثر تفاعل الذكاء العاطفي والقدرة على إتخاذ القرار على فعالية التدريس لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بمكة المكرمة"، **مجلة جامعة بنها** ،مصر ، ١٦(٦٥). يناير.

الشمري, محمد خزيم(٢٠٠٧)." **أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه** ". رسالة دكتوراه عمان: الجامعة الأردنية.

الشهري, سعد محمد(٢٠٠٩). "**الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من** موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى, كلية التربية.

صائغ، عبدالرحمن(٢٠٠٥). تجربة دول مجلس التعاون في تطوير التعليم: رؤية مستقبلية، ورقة عمل مقدمة إلى **المؤتمر العربي الأول(استشراف مستقبل التعليم – تعليم عالي–تعليم عام – تعليم تقني)**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

طعيمة، رشدي وآخرون(٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**، عمان: دار الشروق.

عبد الرحيم، رحاب(٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتفضيلات المهنية لدى عينة من طلاب الثانوية العامة**، رسالة ماجستير ، جامعة المنيا: كلية الآداب.

عبد العاطي, حسن، والسيد, السيد(٢٠٠٧). "أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني". **المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية**(نشر العلم .... حيوية الإبداع). الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

عبد الله, هشام إبراهيم(٢٠٠٨). " فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الرضا المهني لدى المرشد المدرسي". **مجلة كلية التربية**, جامعة قناة السويس, ع(١٢), سبتمبر.

عبد المجيد، اشرف ولبيب، دعاء(٢٠٠٩). فعالية استخدام التعلم المخلط في مقرر تكنولوجيا التعليم على التحصيل وتنمية الذكاء الاجتماعي والاتجاهات لطلاب كلية التربية، مؤتمر "**التدريب الالكتروني وتنمية الموارد البشرية**"، (١٢–١٣ أغسطس)، القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

عبد الملك, لوريس إيميل(٢٠١٠). "برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على المدخل البصري والمكاني لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة البصريات وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً". **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ،مصر ,ع (١٥٩).

عبد المولا، أسامة عبد الرحمن(٢٠١٠). "**فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية**". رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

عتريس، محمد(٢٠١١). بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وإمكانية الإفادة منها في مصر، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ع(٢٩) ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

العتيبي، صالحة(٢٠١٠). **الصفات الشخصية والكفايات المهنية اللازمة لمعلمة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير ، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عثمان, حباب عبد الحي(٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني(العاطفي– الانفعالي– الفعال)**. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

عسلية، محمد و البنا أنور(٢٠١١م) فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظات غزة ، **مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٥(٢٥)

العجب محمد العجب(٢٠٠٥). "استخدام أسلوب الدمج بين التعلم الالكتروني والتعلم وجهاً إلى وجه في تدريس مهارات الحاسوب لطلاب المرحلة قبل الطبية بجامعة الخليج العربي" **بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني**. المنامة: مركز التعليم الالكتروني, جامعة البحرين.١٧– ١٩ إبريل ٢٠٠٦م.

العجرمي, سامح(٢٠٠٩). "**فعالية إستراتيجية للتعلم التوليفي في التحصيل وتنمية مهارات الإنتاج التليفزيوني التعليمي لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى**". رسالة دكتوراه. غزة: برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعتي عين شمس وجامعة الأقصى.

علام, عباس راغب(٢٠١١). "أثر استخدام التعلم المدمج في التحصيل وتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العام: شعبة الدراسات الاجتماعية". **مجلة كلية التربية** ،جامعة بنها،مصر,٢٢(٨٧).

العلي، ماجد مصطفى والعنزي، خديجة فزيع(٢٠١٠). "الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، **المجلة التربوية**، الكويت، ٢٤(٩٤).

عمران،أحمد محمد(٢٠١١). "**فعالية التعلم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**". رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

العنجري، عبد الله إبراهيم(٢٠٠٩). "الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت دراسة سيكومترية لتطوير مقاييس عربية في المجال المدرسي"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٣٧(٣).

عوض, منى سعيد(٢٠٠٩). "**الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية– جامعة الأزهر بغزة**". رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة– فلسطين.

عون، وفاء(٢٠١٠). دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود، دراسة مقدمة إلى **ندوة التعليم العالي للفتاة: الإعداد والتطلعات**، (٤–٦ يناير ٢٠١٠)، جامعة طيبة.

العيتي، ياسر(٢٠٠٥). **الذكاء العاطفي في الإدارة والقيادة**، دمشق: دار الفكر.

عيسى، جابر ورشوان، ربيع(٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ١٢(٤)،جامعة حلوان: كلية التربية.

الغالي, فاطمة عبد الله(٢٠٠٩). " أثر استخدام إستراتيجية التعلم المزيج على تحصيل تلاميذ السنة الخامسة من مرحلة التعليم الأساسي في مقرر الحاسوب". **المؤتمر العلمي العربي الرابع**– الدولي الأول (التعليم وتحديات المستقبل) مصر, مج(٢).

الغامدي, خديجة(٢٠٠٧). التعلم المؤلف Blended Learning. **مجلة العلوم الإنسانية**، السنة الخامسة: ع(٣٥). Available on: //www.ulum.nl/3.htm (12/8/2008)

غنيم، احمد(٢٠٠٥). تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبين بالمدينة المنورة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٧(٢)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الفيل، حلمي محمد حلمي عبد العزيز(٢٠٠٨). "**فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية**". رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الفيل ، حلمي محمد حلمي، و الأنصاري سامية لطفي (٢٠٠٩م) **ماوراء معرفة الذكاء الوجداني**، ط١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

القاسم, موضى بنت محمد(٢٠١١). "**الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى– مكة.

قشطه, رائدة(٢٠٠٩). "**الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة**". رسالة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية– غزة.

كويران، عبدالوهاب(٢٠٠٩). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠(٣)، جامعة البحرين: كلية التربية.

مبيضين, زكية فارس(٢٠٠٩). "بناء برنامج تدريبي وقياس فاعليته في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن". **مجلة الثقافة والتنمية**, ع(٣٠), يوليو.

مرسي, محمد عبد الرحمن(٢٠٠٥). "**أثر تصميم موقع انترنت على تنمية مهارات إنتاج الرسوم التعليمية باستخدام الكمبيوتر لدى طلاب كلية التربية النوعية بالمنيا**". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.

مرعي, توفيق أحمد, والحيلة, محمد محمود(٢٠٠٧). ***المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها***. عمان: دار المسيرة.

المصدر، عبد العظيم سليمان(٢٠٠٨). "الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة"، **مجلة الجامعة الإسلامية** ، ١٦(١).يناير.

مغربي, عمر بن عبد الله مصطفى(٢٠٠٨). "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى– مكة.

المفرج، بدرية وآخرون(٢٠٠٧). **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً**، دراسة صادرة عن وحدة التجديد التربوي، الكويت: وزارة التربية والتعليم–قطاع البحوث التربوية والمناهج.

النمري, أحمد معتوق(٢٠٠٩). "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف**". رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، مكة.

هداية, رشا حمدي حسن(٢٠٠٨). "**تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية**". رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الهي, سوسن رشاد(٢٠٠٩)."**علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة**". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة.

يوسف، حديد(٢٠٠٩). أساليب معاصرة في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين، **مجلة العلوم الإنسانية**، المجلد أ، العدد ٣١، قسنطينة: جامعة منتوري.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Ahmad .A, et al (2011)" Effect of a Blended e-Learning Environment on Students' Achievement and Attitudes toward Using E-Learning in Teaching and Learning at the University Level", International Journal for Research in Education (IJRE).(29), pp 34-55.

Alison Philpotts (2008). The Effects Interactive Multimedia in Geographic Education for dyslexic Students, Retrieved at: http://www.lib.uml.com/dissertations/fullcit300916,(24/3/2012)

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. Personality and Individual Deference's, 38, 547-558.

Balarabe Yushau(2006). " The Effects of Blended E-Learning on Mathematics and Computer Attitudes in Pre-Calculus Algebra" The Montana Mathematics Enthusiast, 3(2), pp. 176-183.

Bar- On, R, (2004). Emotional Intelligence and Self- Actualization. In J. Ciarrochi., J.D. Mayer(Eds), Emotional Intelligence in Everyday Life: A scientific inquiry. Philadelphia: Psychology Press.

Bulik, N.(2005). Emotional Intelligence In The Workplace: Exploring Its Effects on Occupational Stress and Health Outcomes In Human Service, International Journal of Occupational Medicine and Health. 18(2).

Burger, T.(2009). Emotional Intelligence and Well-Being In Teachers Dissertation for Master Degree, South Africa: Stellenbosch University.

Cameron, I (2005) .Sustaining motivation in a blended learning environment. [M.A. dissertation], Canada: Royal Roads University.

Charles Dziuban, Patsy Moskal, and Joel Hartman(2006)." Higher Education, Blended Learning and the Generations". Research Initiative for Teaching Effectiveness, LIB 118. University of Central Florida.

Carman, Jared. M(2006). Blended Learning Design: Five Key ingredients pdf. Knowledge net. Retrieved 2006 from: http://www. Knowledge.com/pdf/ Blended Learning Design1028pdf.

Chen, W. & Looi, C. (2007). Incorporating online discussion in face to face classroom learning: A new blended learning approach. Australasian Journal of Educational Technology, 23(3), 307-326.

Creason, L. (2005) .Relationships among community college developmental reading students self regulated learning, internet self-efficacy, reading ability and achievement in blended learning and traditional classes. [Ph.D. dissertation], United states:: University of Missouri.

Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross (Foreword by), Michael G. Moore(2006). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. London: wily.

Diann Wilson, Ellen M. Smilanich(2005). The Other Blended Learning: A Classroom-Centered Approach. London: wily.

Futch, L., S., (2006)." A study of Blended Learning at A metropolitan Research University.", DAI-A,66(10), Apr., P. 3615.

Gray, C.(2006). "Blended Learning: why every Thing old is New again – but better. " Available at http://www.learningcircuits.org/2006/march/gray .htm (Accessed on: 3/1/2011).

Hofmann, J. (2007). Blended Learning Case Study. The ASTD E-Learning Handbook: Allison Rossett. New York: McGraw-Hill.

Josh Bersin(2005). The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned. London: wily.

Kian-Sam, H., & Lee, J. C.(2008). Postgraduate students' knowledge construction during asynchronous computer conferences in a blended learning environment: A Malaysian experience, Australasian Journal of Educational Technology, 24(1), 91-107.

Puntumasen , Patanida(2010). School-Based Training (SBT) For In-Service Teacher Development: a Strategy For The Success Of Learning Reform In Thailand, Office of The Education Council, Thailand, Retrieved from (www.worded reform.com)

Singh Harvey (2005). Building Effective Blended Learning Programs. Issue of Educational Technology 43(6)

Urven, Lance E.; Yin, L. Roger; Bak, John D. (2005)"Integration of Live Video and WWW Delivery Systems To Teach University Level Science, Technology, and Society in High Schools. U.S.; Wisconsin . ERIC_NO: ED422880.

Valiathan, P. (2011) Blended Learning Models. Retrieved at: www.learningcircuits.com/2011/aug2011/valiathan.html.

Warrier, B. (2006). Bringing about a blend of e-learning and traditional methods. Article in an Online edition of India's National Newspaper, Monday, May 15. From http://www.hindu.com/05/15/stories/2006051503430300.htm

Yushaw, B.(2006)."The Effect of Blended E-learning on Mathematic and Computer Attitudes in pre- calculus algebra." The Montana Mathematic Enthusiant, 3(2),pp.176- 183,avialable at http://www.math.umt .edu/ TMME/ vol3no2_saudiArabia pp176_ 183 .pdf. (Accessed on: 3/1/2011).