مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص١-٤٤ أكتوبر ٢٠٢١

الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف

د. عبدالله بن عبدالهادي سليم العنزي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك - كلية العلوم والآداب بالقريات- جامعة لجوف

استُلم البحث بتاريخ: ٢٠٢١/٥/٢٤م قُبل البحث للنشر بتاريخ: ٢٠٢١/٨/٢٥م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف والكشف عن الفروق في متغيري الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية التي تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من مختلف الكليات والتخصصات، وتم استخدم مقياسي: الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس فاعلية الذات التدريسية من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس إيجابي، ووجود علاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأيضًا خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى متغيري التخصص (أدبي- علمي)، (ذكور - إناث) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية فاعلية الذات التدريسية تُعزى إلى التخصص (أدبي- علمي)، والنوع (ذكور- إناث).

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، فاعلية الذات التدريسية.

The Trend towards E-Learning and its Relationship to Teaching Self-Efficacy among Faculty Members at Al-Jouf University.

Abstract:

The present study aimed to identify the attitude towards e-learning and its relationship to teaching self-efficacy among faculty members at Al-Jouf University. It also aimed to detect the differences in the attitudes towards electronic learning and self-teaching efficacy which are attributed to gender and specialization. The study sample consisted of (277) members of the teaching staff At Al-Jouf University from various colleges and disciplines. Two measures were used: the attitude towards e-learning, and a measure of self-teaching effectiveness prepared by the researcher.

The results of the study showed that the attitude towards e-learning for faculty members is positive, and there is a relationship between the attitude towards electronic learning and self-teaching efficacy among faculty members. The study found that there were no statistically significant differences between members of the sample due to the variables of specialization (literary-scientific), (males-females) in all dimensions and the overall degree of the attitude towards e-learning. It also found that there were no statistically significant differences between the members of the sample in all dimensions and the overall degree of self-teaching efficacy attributed to specialization (literary-scientific), and gender (male - female).

Key words: Attitude, E-learning, Self-Teaching Effectiveness.

مقدمة الدراسة والإطار النظري:

يعيش العالم في الوقت الحالي ظروفا استثنائية تمثلت في تفشي جائحة كورونا (كوفيد ١٩) مما أثَّر سلبًا على مختلف مجالات الحياة ومن هذه المجالات التعليم، فاضطرت دول العالم إلى إيقاف الدراسة حضوريًّا واللجوء إلى الحجر الصحي كإجراء وقائي ضد هذا الفيروس القاتل، وكانت المملكة العربية السعودية من أوائل الدول إلى سارعت إلى تطبيق الإجراءات الاحترازية، ومنها تعليق الدراسة حضوريًّا والانتقال إلى التعلم الإلكتروني (E-learning) الذي يدعم التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المعلمين، والمتعلمين، لإتاحة المقررات التعليمية، ومصادر التعليم الإلكترونية للمتعلمين في أي زمان أو مكان بأسرع وقت، وأقل تكلفة (الخان، ٢٠٠٥). مما أسهم في تقليل الفاقد التعليمي في هذه الظروف الاستثنائية.

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه: استخدام الفرد لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التعلم وتفعيلها، وتقديم الخدمات التقنية لتعزيز المخرجات التعليمية الأكاديمية (Baris, 2015). وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (العنزي، ٢٠١١) في حين يعرفه زيتون (٢٠٠٦) أنه تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بصورة متزامنة أم بصورة غير متزامنة.

ومن أنماطه: التعلم الإلكتروني القائم على الاتصال المتزامن (التعلم المباشر) (Synchronous e-learning) ويعتمد على تقنيات التعليم المعتمدة على شبكة "الإنترنت" لتوصيل وتبادل المحاضرات والأبحاث بين المتعلم والمعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة عبر غرف المحادثة الفوري والفصول الافتراضية. ومن إيجابياته حصول المتعلم على

التغذية الراجعة الفورية وتقليل التكلفة والجهد والوقت. ومن أنماطه أيضًا التعلم الإلكتروني القائم على الاتصال غير المتزامن (Asynchronous e-learning) (التعلم غير المباشر) ومن خلاله يحصل المتعلم على دورات أو محاضرات وفق برنامج دراسي مخطط وفقًا للأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه، ومن إيجابيات هذا النوع من التعلم أن المتعلم يختار الوقت والمكان المناسب له لإنهاء مادة التعلم وإعادتها ودراستها والرجوع إليها إلكترونيًّا في أي وقت (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥). وقد استطاعت الجامعة توظيف النوعين (المتزامن وغير المتزامن) من التعلم الإلكتروني في تعلم الطلبة من خلال المحاضرات المباشرة أو المحاضرات المسجلة في المقررات الإلكترونية وأسهم ذلك في التغلب على كثير من عقبات وصعوبات تعليق الدراسة بعدما تحول التعليم إلى تعلم عن بعد.

ومن مزايا التعلم الإلكتروني أنه يساعد على التواصل وزيادة التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وبين الطلبة أنفسهم، ويعزز التعلم الذاتي للطلبة، ويوفر طرقًا متعددة لتقييمهم (العباسي وال مزاح، ٢٠١٩). مع إمكانية التعلم في أي وقت وأي مكان، مع مرونة تعديل وتحديث محتوى المادة التعليمية، وتحول دور المعلم من ملقن إلى دور المشرف والموجه، ويسهم كذلك في تقليل الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق عضو هيئة التدريس كتحليل النتائج والإحصائيات وسجلات الدرجات. إضافة إلى التقييم السريع والفوري للنتائج وعرضها على المتعلم، ومن مميزاته كذلك تعليم عدد كبير وغير محدود من الطلاب في نفس الوقت (عامر، ٢٠١٤) شجعت هذه المزايا الجامعات -خاصة التي تعاني من نقص في الكادر التدريسي- في تفعيل التعلم الإلكتروني وأطلقت مصطلح المقررات الإلكترونية على مقررات الإعداد العام التي تحتوي شعبها أعداد كبيرة من الطلبة وطبقت نظام التعلم الإلكتروني في تعليمهم مما أسهم في حل إشكالية زيادة الأعباء التدريسية للأعضاء (الساعات الزائدة عن نصاب العضو). كما أسهمت هذه المزايا في توفير البدائل المناسبة للانتقال إلى التعلم عن بعد في ظل تعليق الدراسة الحضورية نتيجة لجائحة كورونا.

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات مهمة وكبيرة في هذا المجال خاصة في التعليم الجامعي فقد شعرت بحاجة ماسة لتوفير فرص التعليم الجامعي لآلاف من الطلبة وضرورة مقابلة هذه الحاجة بأساليب عملية لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي ولذا أسست وزارة التعليم " المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد " بهدف دعم جهود الجامعات السعودية في هذا النوع من التعليم (عامر، ٢٠١٤). وانطلقت الجامعات ومنها الناشئة -كجامعة الجوف- في تفعيل هذا النوع من التعليم وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) وتوسعت فيه حتى أصبح جزء من الخطط الإستراتيجية المستقبلية لها مما انعكس إيجابا في قدرتها على التعامل مع ظروف جائحة (كوفيد ١٩) وأسهم بشكل إيجابي في تخفيف آثاره التعليمية على الطلبة.

وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وجود اتجاه ايجابي ومرتفع نحو التعلم الإلكتروني بين أفراد العينة (Panda & Mishra, 2007; Little & Naimi, 2011 ؛ الحميري، ٢٠١٤ ؛ السدحان، ٢٠١٥ ؛ الصعيدي، ٢٠١٦) في حين توصلت نتائج دراسة سياف والقحطاني (٢٠١٤) إلى وجود اتجاه محايد نحو التعلم الإلكتروني، بينما انتهت نتائج دراسة الحميري (٢٠١٤) إلى وجود اتجاه جيد نحو التعلم الإلكتروني.

أما الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني بمتغيرات (التخصص والنوع)، فقد وجدت دراسة Behera (2012) فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لصالح الذكور، وفروق بين أفراد العينة في التخصص لصالح تخصص العلوم بينما توصلت نتائج دراسات (سياف والقحطاني، ٢٠١٤ ؛ الكنعان، ٢٠١٦). إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري التخصص والكلية.

وأما الفاعلية الذاتية - باعتبارها إحدى متغيرات الدراسة الحالية- فتعد مفهومها أحد المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث اقترح (Bandura) مفهوم الفاعلية

الذاتية كأساس في التعديل السلوكي مبنيًّا على افتراض أن الأنماط السلوكية للفرد ومهما كان شكلها تعمل كوسائط لتوضيح توقعاته عن مستوى الفاعلية الذاتية لديه وتنميتها (Bandura, 1997).

وتعرف بأنها القدرة الإجرائية المدركة التي لا ترتبط بما يملكه الفرد من قدرات، وإنما بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، فلا يسأل الفرد عن درجة امتلاكه للقدرات، ولكن عن ثقته في تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف، فتقييم الأفراد لمستوى الصعوبة التي يعتقدون مواجهتها يعتمد على فاعليتهم الذاتية (Bandura, 2007). ويعرفها Karbasi & Samani (2017) بأنها: حالة نفسية داخلية ترتبط باعتقاد الفرد حول قدراته على الإنتاج والانجاز في مواقف محددة. وفي حين يرى Evers Brouwers & Tomic, (2002) أن الفعالية الذاتية هي ما يعتقده الفرد أنه قادر على القيام به في ظروف محددة بغض النظر عن امتلاكه فعليًّا لتلك القدرات ولا تشير إلى قدرات الفرد الحقيقة.

في حين تعرف فاعلية الذات التدريسية (Teaching self-Efficacy) بأنها: قدرة المعلم على أداء المهام المهنية المطلوبة، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عملية تعليم وتعلم الطلبة (Friedman & Kass, 2002)، وتعد نظامًا معقدًا من انفعالات المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم (Knoblauch, 2004)، وهي الرأي أو حكم الفرد عن جوانب قدراته ومهاراته المختلفة ومدى ثقته بإنجاز وأداء مهمات وأنشطة أكاديمية معينه في جانب دراسي معين لتحقيق المستوى المقبول (قطامي، ٢٠٠٤). وهي اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك من القدرات العقلية المعرفية والانفعالية الدافعية والحسية العصبية ما يمكنه في من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يأمل في الوصول إليه (الزيات، ٢٠٠١). ويعرفها (١٩٩٣) Bandura بأنها: اعتقاد الفرد وثقته بالقدرة على إنجاز وتنفيذ المهام الأكاديمية. وتعُد العملية التي يطور من خلالها الطلاب اتجاهًا إيجابيًّا حول قدراتهم. (in Hassanzadeh, Ebrahimi & Mahidinejad, 2012)

وهي نوعان، الأولى تشير إلى فاعلية الذات التدريسية العامة التي تتعلق بنتائج عملية التعلم المتوقعة برمتها، أما الثانية فهي فاعلية الذات التدريسية الخاصة باعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المرغوب فيه في تحصيل الطلبة (Hoy, 2004).

وتوثر اعتقادات الفاعلية الذاتية بشكل مباشر في أنماط السلوك من خلال تأثيرها على مستوى النتائج المتوقعة للفرد وحالته النفسية وإدراكه للفرص المتاحة (Ross & Gary, 2006) وفي الخيارات والجهود المبذولة والقدرة على تحمل الظروف الصعبة (Hoy, 2004). وتسهم بشكل فعال في توجيه السلوكيات في المواقف اللاحقة (سيد وعمر، ٢٠١١). وتلعب دورًا فاعلاً في زيادة قدرة الفرد على التفكير بشكل إيجابي مما يسهم مخرجات التعلم من أهمها التوافق النفسي والأداء الأكاديمي (Maddux, 2009).

وللفاعلية الذاتية أربعة مصادر كما حددها باندورا على النحو الآتي:

١. **إتقان الخبرات**: حيث يشعر الفرد بثقة أكبر على أداء عمل معين إذا نجح في أداء هذا العمل أو عمل مشابه له.
٢. **الخبرات البديلة**: تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد من خلال مشاهدة النماذج وأفراد مشابهين تزيد من الاستعداد والنجاح لديه.
٣. **الإقناع الاجتماعي**: ويقصد به المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الآخرين لفظيا من خلال مديحهم لإنجازاته حيث تزيد من اعتقاده بفاعليته الذاتية.
٤. **الحالة النفسية والانفعالية**: تعمل الحالة الانفعالية على تعزيز الفاعلية الذاتية للفرد أو أضعافها؛ فالحالة الانفعالية الإيجابية للفرد تعزز فاعليته الذاتية بينما الحالة السلبية تعمل على أضعاف فاعليته الذاتية (قطامي، ٢٠٠٤). أن الفرد الذي يتمتع بالفاعلية الذاتية يكون أكثر اطلاعًا ومعرفه حول موضوع تخصصه، وهو الأكثر دافعية للإنجاز والعمل، ويبذل مجهودًا كبيرًا في الدراسة لمعرفة المزيد عن موضوعه، ويجعل التعليم عملاً ممتعًا، ولا يشعر طلبته بالملل (Goe, Little & Bell, 2008).

وتباينت نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الفاعلية الذاتية وعلاقتها بمتغيرات (التخصص والنوع) توصلت دراسات إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير النوع (Rocca & Wash burn, 2006). وأخرى إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية التربوية تبعا لمتغيرات النوع والتخصص. (الميالي والموسى، ٢٠١١) في حين وجدت دراسات فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات التدريسية لصالح الذكور (هادي، ٢٠١٩) ووجود فروق في فاعلية الذات التدريسية تبعًا لمتغيرات النوع لصالح الإناث (بقيعي، ٢٠١٦ ؛ Bede, 2016). بينما توصلت دراسات سابقة إلى عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات التدريسية تعزى إلى متغير التخصص. (الصالحي، ٢٠١٣ ؛ بقيعي، ٢٠١٦).

ومن خلال العرض السابق يتضح ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، حيث لم يعثر الباحث على أي دراسة متعلقة بمتغيرات الدراسة ومترابطة معًا – في حدود ما توافر للباحث من دراسات– مما يبرز أهميتها البحثية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

سعت جامعة الجوف منذ إنشائها عام (٢٠٠٦) كجامعة ناشئة إلى مواجهة التحديات ومحاولة التغلب عليها ومن ضمن التحديات استقطاب أعضاء هيئة تدريس لديهم الكفاءة والقدرة على النهوض بالعملية التعليمية. إضافة إلى تفعيل استخدام تقنيات التعلم في مختلف الكليات وذلك بتوفير الأدوات والبرامج والأجهزة الحاسوبية المتصلة بشبكة الانترنت لهذا أسست وحدات التعلم الإلكتروني في كل كلية، وأنيطت بعمادة التعلم الإلكتروني مهمة تفعيل وتطوير البرامج لدمجها في التعليم، كذلك سعت الجامعة إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيف أدوات التعلم الإلكتروني في عملية التعلم، وذلك بتوفير حزمة من النظم التعلم الإلكترونية، وتدريب الأعضاء على كيفية استخدامها لتحسين عملية التعلم والتعليم ولتحسين الفاعلية الذاتية لهم.

ونظرًا لأنه لا يكفي وجود أجهزة ووسائل التكنولوجيا المختلفة لدمج التكنولوجيا بالتدريس، إذ لم تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس الاعتقاد اللازم بأهمية ذلك وإيمانهم بأهمية وضرورة التغلب على أي عقبات أو معوقات تقف دون تحقيقه (ChanMin, Min Kyu, Chiajung, Michael & Karen, 2013; Vanessa,et al., 2018)

وما أشارت له دراسة Theodore (2012) إلى أن اتجاهات وأحكام ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس السلبية حول التعلم الإلكتروني تمثل تحديًّا كبيرًا في تنفيذه بالشكل الذي يؤدي إلى تحسن عملية التعلم والتعليم وما ذكره (Chan, 2008) أنه كلما ازدادت قناعة أعضاء هيئة التدريس بفعالية أدائهم، ازداد من مستوى أدائهم التعليمي، وسعوا إلى تطوير أنفسهم وثابروا لتذليل أي صعوبات أو عوائق تقف حائلا أمام تحسين تحصيل الطلبة.

ومن خلال تواجد الباحث في العملية التعليمية (عضو هيئة تدريس) لاحظ أن تفاعل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مع نظام التعلم الإلكتروني الذي طُبِّقَ في جامعة الجوف عام (٢٠١٥) لم يكن بالصورة المطلوبة حيث زاد ذلك من أعباءهم وجود أعباء تدريسية إضافية، إضافة إلى وجود متطلبات يطلب من عضو هيئة التدريس إنجازها كمتطلبات الجودة والإرشاد الأكاديمي.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وجد الباحث تباين في نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، فمنها من وجدت اتجاه إيجابي ومرتفع، مثل دراسات (Panda & Mishra, 2007; Little & Naimi, 2011؛ الحميري، ٢٠١٤؛ السدحان، ٢٠١٥؛ الصعيدي، ٢٠١٦) ومحايدًا دراسة (سياف والقحطاني، ٢٠١٤) وجيدًا دراسة (الحميري، ٢٠١٤).

وكذلك تباين نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني بمتغيرات (التخصص والنوع)، فمنها من وجدت فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص العلوم ولمتغير النوع لصالح الذكور (Behera, 2012) ومنها من توصلت إلى عدم

وجود فروق تعزى لمتغيري التخصص والكلية (سياف والقحطاني، ٢٠١٤؛ الكنعان، ٢٠١٦).

وأيضًا لندرة الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية، حيث لم يجد الباحث -بحسب اطلاعه وعلمه- أي دراسة بحثت متغيرات الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية، وتتحدد أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

(١) ما اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني؟

(٢) هل توجد علاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية؟

(٣) هل توجد فروق في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني تعزى إلى التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي؟

(٤) هل توجد فروق في فاعلية الذات التدريسية تعزى إلى التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. معرفة اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني.
٢. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيري الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية.
٣. الكشف عن الفروق في متغيري الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني والفاعلية الذاتية، التي قد تُعزى إلى متغيرات: النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.

أهمية دراسة: تستمد الدراسة أهميتها من جانبين رئيسين:

أولاً: الجانب النظري:

١. تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها (الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وفاعلية الذات التدريسية) فالتعلم الإلكتروني تكمن أهميته في انسجامه مع التطور في مجالي التقنية والتعلم، لاسيما في إبراز دوره في التعليم الجامعي. في حين أن التعرف على فاعلية الذات التدريسية له أهمية كبيرة في تقييم واقع أعضاء هيئة التدريس وإحساسهم بإمكانية نجاحهم في ممارسة مهام مهنة التعليم.

٢. قد تساعد نتائج الدراسة في التنبؤ باتجاه أعضاء هيئة التدريس المستقبلي نحو التعلم الإلكتروني بالإضافة إلى إمكانية تنمية هذه الاتجاهات وتكوين اتجاهات ايجابية.

٣. تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة -في حدود اطلاع الباحث- التي تحاول استكشاف العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

١. محاولة الباحث تطوير مقياسين: مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس فاعلية الذات التدريسية لمساعدة الجهات المعنية لتقييم فعالية البرامج والخطط التي ترمي إلى تطوير العملية التعلم.

٢. من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في الجامعة على بناء الخطط والبرامج التي من شأنها تعزز ثقافة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وتنمية فاعليتهم التدريسية.

٣. قد تساهم نتائج الدراسة في تقديم مقترحات إلى عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في الجامعة تسهم في إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

٤. قد تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في تحسين كفاية أعضاء هيئة التدريس في ثقافة تقنية المعلومات لكي تُدمج في أنشطة وبرامج التعلم والتعليم من خلال إعداد برامج أو تقديم دورات وورش عمل.

مصطلحات الدراسة:

١. **الاتجاه**: يعرفه الباحث بأنه: حالة داخلية ثابتة نسبيًّا من الاستعداد العقلي والانفعالي والسلوكي لإعطاء تقييم لكيان ما (موضوع أو شخص أو وضع أو فكر معين) بدرجة من التفضيل أو عدم التفضيل.

٢. **التعلم الإلكتروني**: ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تعليمية تعلُّمية يتم من خلالها عرض محتوى المادة التعليمية باستخدام التقنية بأنواعها المختلفة من قبل عضو هيئة التدريس أو لتعلم هذا المحتوى من قبل الطالب في أي وقت وفي أي مكان سوءا بأسلوبي التعلم المتزامن، أو غير المتزامن. وإجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال استجابته لعبارات المقياس المعد لذلك.

٣. **الفاعلية الذات التدريسية**: يعرفها الباحث بأنها: معتقدات عضو هيئة التدريس وتصوراته حول قدرته على أداء وانجاز مهامه التدريسية والتي تسهم في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة والقدرة على التفاعل مع برامج التعلم والمحتوى الإلكتروني في عملية التعلم. وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على المقياس المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية**: تقتصر عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠-١٤٤١هـ.
- **الحدود المكانية**: جامعة الجوف في شمال غرب المملكة العربية السعودية.
- **أدوات الدراسة**: مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ومقياس فاعلية الذات التدريسية.

فروض الدراسة:

في ضوء استقراء الدراسات السابقة، والإطار النظري، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
٢. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) في فاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي).

إجراءات الدراسة:

أولاً منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن باعتباره المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف في لفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وعددهم (١٩١٠) أعضاء هيئة تدريس وفق إحصائية عمادة أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٢٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من مختلف الكليات والتخصصات وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية والجدول التالي يبين توزيع العينة بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص والنوع

المتغير		أعضاء هيئة التدريس	المجموع
التخصص	علمي	124	227
	نظري	103	
النوع	ذكر	173	227
	أنثى	54	

أدوات البحث:

١ - مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) (إعداد الباحث).

مر إعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني بالمراحل الآتية:

أ. الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، والدراسات السابقة.

ب. الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التي صممت من خلال المفاهيم النظرية والبحوث السابقة وذلك للاستفادة في تصميم أداة الدراسة وبناء فقراتها.

ج. تحديد الأبعاد الأكثر تكرارًا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية، التي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، حيث أمكن للباحث تحديد ثلاثة أبعاد أساسية هي: أهمية التعلم الإلكتروني، والاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، وبيئة التعلم الإلكتروني.

د. بعد الاطلاع على تعريفات الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في البحوث والمقاييس السابقة وخصائصها، حرص الباحث على جمع أكبر عدد ممكن من العبارات ذات الصلة المباشرة بمتغير الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: قام الباحث بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

١) **صدق المحكمين:** عرض المقياس على عدد (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وأخذ اتفاق ما نسبته (٨٠٪) من آراء المحكمين وذلك للتأكد من سلامة اللغة، ومدى ملائمته لأغراض الدراسة والمجال الذي تنتمي إليه قد أجمعوا على ملائمة الأداة لأغراض الدراسة وبقى المقياس على فقراته الأصلية (٣٢) فقرة.

٢) **الصدق العاملي:**

أ) **صدق التحليل العاملي** للمقياس على عينة مكونة من (١٠٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة غير عينة الدراسة الحالية للكشف عن البنية العاملية Factorial Structureللمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٣٢ فقرة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠). وقد أسفر التحليل عن ظهور ثلاثة عوامل بجذر كامن قيمته (١٣,٠٣٥ ؛ ٤,٧١ ؛ ١,٧١) على التوالي:

العامل الأول (أهمية التعلم الإلكتروني): وعدد المفردات التي تشبعت عليه (١٢)

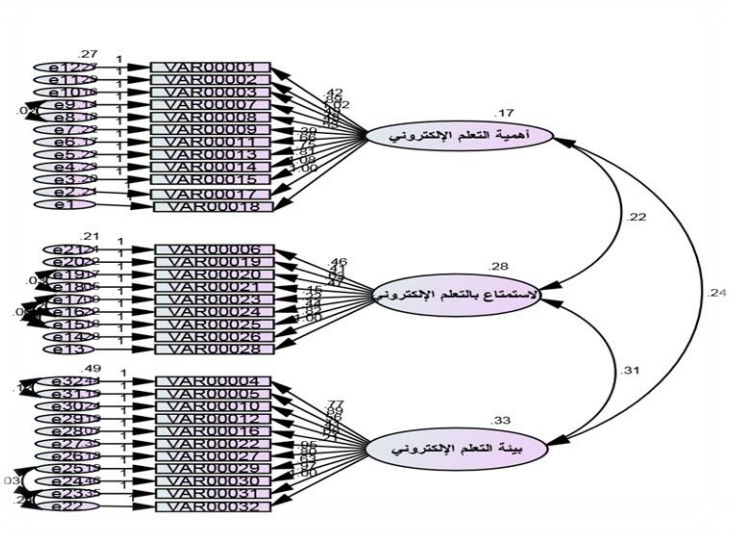
مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٧٩ - ٠,٨٩٣)، وفسر هذا العامل (٣٩,٨١٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (١٢,٧٤)، وقد تشبعت على هذا العامل تشبعًا دالاً الفقرات (١-٢-٣-٧-٨-٩-١١-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨).

العامل الثاني (الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني): عدد المفردات التي تشبعت عليه (٩) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٣٧-٠,٨٣)، وفسر هذا العامل (٨,٠٨٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢,٨١٩)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (٦-١٩-٢٠-٢١- ٢٣-٢٤-٢٥- ٢٦-٢٨).

العامل الثالث (بيئة التعلم الإلكتروني): عدد المفردات التي تشبعت عليه (١١) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٤- ٠,٨٥)، وفسر هذا العامل (١٣,٤٦٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤,٣١)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (٤-٥-١٠-١٢- ١٦-٢٢-٢٧-٢٩-٣٠-٣١-٣٢).

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٢) عبارة.

ب) **الصدق العاملي التوكيدي**: للتأكد من صدق النموذج الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21 ، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (١) يوضح شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (١)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

كما أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري التي تراوحت بين (٠,٣ إلى ١,٠٠٠) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، التي يتضح أنها في المدى المقبول لحسن المطابقة، كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢,٣٦٧	أقل من (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠،٠٢٧	الاقتراب من الصفر
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠،٦٩٨	٠ إلى ١

٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠،٦٤٧	٠ إلى ١
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠،٦٢٦	٠ إلى ١
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠،٥٩٠	٠ إلى ١
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠،٧٤٣	٠ إلى ١
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠،٧١٤	٠ إلى ١
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠،٧٣٩	٠ إلى ١
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠،٠٧٧	٠،٠٥ فأقل أو ٠،٠٨ فأقل

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس: بحسب الباحث الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠٢) من أعضاء هيئة التدريس من غير عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (ن = ١٠٢)

العبارة	بعد أهمية التعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس	الدرجة الكلية للنقياس	بعد الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس	العبارة	بعد بيئة التعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس
١	٠،٨٣٧**	٠،٧١٢**	٦	٠،٢٢٠*	٠،٦٧٤**	٤	٠،٤٩٦**	٠،٥٠١**
٢	٠،٨٦٤**	٠،٧٤٣**	١٩	٠،٣٢٨**	٠،٧١٩**	٥	٠،٣٥٦**	٠،٦٩٨**
٣	٠،٤٩٠**	٠،٤٦٢**	٢٠	٠،٢٢٧*	٠،٣٢٤**	١٠	٠،٣٤٥**	٠،٦٠٩**
٧	٠،٨١٩**	٠،٦١١**	٢١	٠،٧٢٢**	٠،٥٣٨**	١٢	٠،٥٥٩**	٠،١٠٧
٨	٠،٨٨٩**	٠،٦٤٨**	٢٣	٠،٦٧٩**	٠،٥١٢**	١٦	٠،٤٨٥**	٠،١٤٨

٩	٧٧٤،٠**	٥٩٤،٠**	٢٤	٥٥٩،٠**	٤٣٨،٠**	٢٢	٤٧١،٠**	٣٢٠،٠**
١١	٩١٠،٠**	٧٥٠،٠**	٢٥	٦٨٩،٠**	٢٣٣،٠**	٢٧	٣٣١،٠**	٦٧٢،٠**
١٣	٨٧٦،٠**	٧٤٧،٠**	٢٦	٧٣٦،٠**	٢٢٨،٠*	٢٩	٣٢٨،٠**	٦٠٤،٠**
١٤	٨٨٨،٠**	٧٧٢،٠**	٢٨	٥٢١،٠**	٧٠١،٠**	٣٠	٦٢٦،٠**	٣١٣،٠**
١٥	٨٨٥،٠**	٧٣٩،٠**	---	---		٣١	٤٥٨،٠**	٣٨٠،٠**
١٧	٩٠٨،٠**	٧٠٣،٠**	---	---		٣٢	٥٤٥،٠**	٤٢٠،٠**
١٨	٨٣٧،٠**	٧١٨،٠**	---	---		---	---	

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط (بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد) تراوحت بين (٠،٢٢٠ - ٠،٨٩٠)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١)، باستثناء العبارتين رقما (٦ ، ٢٠) وللتين تتبعان البعد الثاني فكانتا دالتين عند مستوى (٠,٠٥)، وأن قيم معاملات الارتباط(بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس) تراوحت ما بين (٠،١٠٧ -٠،٧٧٢)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١)، ما عدا العبارة رقم (٢٦) فكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، في حين كانت العبارتان رقما (١٢-١٦) غير دالتين وبالتالي تم حذفهما، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة. ولحساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٤): معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس ن = (١٠٢)

الأبعاد	أهمية التعلم الإلكتروني	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	بيئة التعلم الإلكتروني
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٠،٢٥٥**	-	-
بيئة التعلم الإلكتروني	٠،٣٣٣ **	٠،٦٠٩ *	-
الدرجة الكلية للمقياس	٠،٨٢٢ **	٠،٦٩٤ **	٠،٧٥٤ **

**: دالة عند مستوى (٠،٠١)، *: دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول السابق (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية تراوحت بين (٠،٢٥٥- ٠،٨٢٢)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠١،٠).

ثالثًا: ثبات المقياس: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٠٢) مشارك من أعضاء هيئة التدريس، ويوضح الجدول (٤) معامل الثبات لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥): معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (ن = ١٠٢)

البعد	معامل الثبات
أهمية التعلم الإلكتروني	٠،٩٦
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٠،٦٧
بيئة التعلم الإلكتروني	٠،٦١
الدرجة الكلية للمقياس	٠،٨٨

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠،٦١- ٠،٩٦) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال المقياس، وبعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد للمقياس كما يلي:

جدول (٦): الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	أهمية التعلم الإلكتروني	١-٢-٣-٧-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦	١٢

٢	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦	٩
٣	بيئة التعلم الإلكتروني	٤-٥-١٠-٢٠-٢٥-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	٩
المجموع			٣٠

رابعًا: تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (دائمًا)، (غالبًا)، (أحياناً)، (نادرًا)، (إطلاقًا)، وتعطى الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) لكل عبارة ايجابية أما العبارات السالبة فتعكس الدرجة أي تصحح (١- ٢- ٣- ٤- ٥)، ويكون أعلى درجة للمقياس (١٥٠) درجة، وأقل درجة (٣٠) درجة.

٢ - مقياس فاعلية الذات التدريسية: (إعداد الباحث).

خطوات إعداد المقياس مرت بالمراحل الآتية:

أ - الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالفاعلية الذاتية، والدراسات والأبحاث السابقة.

ب - الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس فاعلية الذات التدريسية التي صممت من خلال المفاهيم النظرية والبحوث السابقة وذلك للاستفادة في تصميم أداة الدراسةالحالية وبناء فقراته.

ج - تحديد الأبعاد الأكثر تكرارًا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية، التي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس فاعلية الذات التدريسية، حيث أمكن للباحث تحديد أربعة أبعاد أساسية هي:

- البُعد الأول: استراتيجيات التعلم.
- البُعد الثاني: إدارة الموقف التعليمي.
- البُعد الثالث: التواصل مع الطلبة.
- البعد الرابع: تنمية التفكير.

د - في ضوء ما سبق صاغ الباحث (٤٢) عبارة لقياس فاعلية الذات التدريسية، حيث خُصص لكل بُعد من الأبعاد الأربعة عددًا من العبارات التي تقيسه، إذ اشتمل البعد

الأول على(١٦) عبارة، والبعد الثاني على (١٠) عبارات، والبعد الثالث على(٧) عبارات، والبعد الرابع على (٩) عبارات. بعضها صِيغ في صورة ايجابية والآخر في صورة سالبة وتشمل الأبعاد الأساسية الأربعة السابقة لفاعلية الذاتية التدريسية، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا) لكل اختيار درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: قام الباحث بحساب الصدق في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

١) **صدق المحكمين**: عرض المقياس على عدد (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وأخذ اتفاق ما نسبته (٨٠٪) من آراء المحكمين وذلك للتأكد من سلامة اللغة، ومدى ملائمته لأغراض الدراسة والمجال الذي تنتمي إليه وقد أجمعوا على ملائمة الأداة لأغراض الدراسة وبقى المقياس على فقراته الأصلية (٣٤) فقرة.

٢) **الصدق العاملي**:

أ) **صدق التحليل العاملي للمقياس** على عينة مكونة من (١٠٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس غير عينة الدراسة الحالية للكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٣٢ فقرة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزرKaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن/ القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠). وقد أسفر التحليل عن ظهور أربعة عوامل بجذر كامن قيمته على التوالي (١٤,٧٦٧ ؛ ٣,٠٤٣ ؛٢,١٥٢ ؛ ١,٧٠٣) وفيما يلي التفاصيل:

العامل الأول (الخطط التعليمية): وعدد المفردات التي تشبعت عليه (١٢) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٨٩ -٠,٧٧٠)، وفسر هذا العامل (١٥,٩٦٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٦,٧٠)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (١- ٢- ٣- ٤- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ٣٩).

العامل الثاني (إدارة الموقف التعليمي): عدد المفردات التي تشبعت عليه(٩) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٣٧-٠,٨٣)، وفسر هذا العامل (١٣,٢٢٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة(٥,٥٥)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية (٢١- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٤٠).

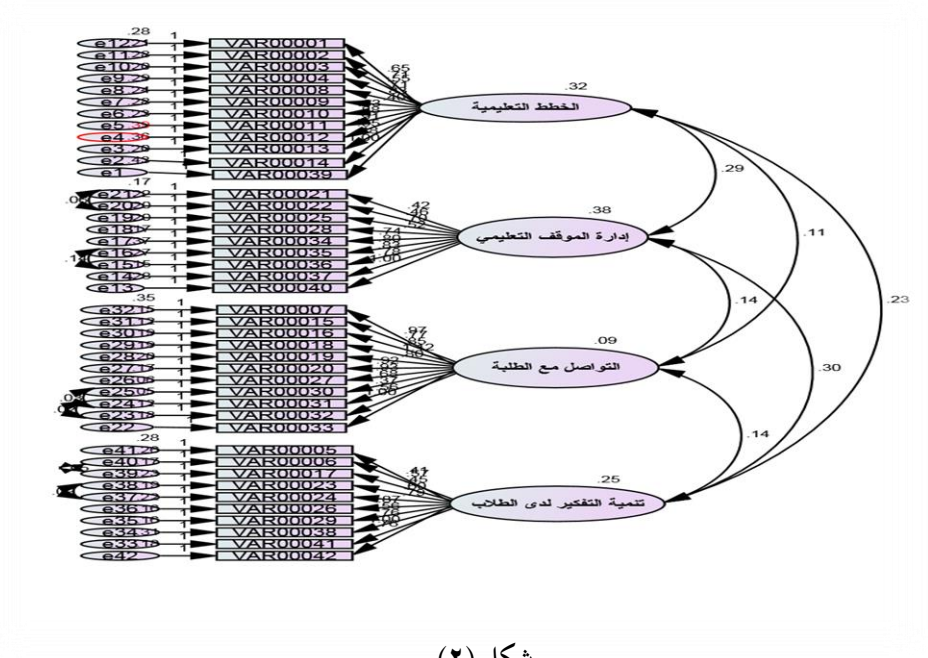
العامل الثالث (التواصل مع الطلبة): عدد المفردات التي تشبعت عليه (١١) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٤- ٠,٨٥)، وفسر هذا العامل (١٢,٥٩٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٥,٢٩) ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية (٧- ١٥- ١٦-١٨- ١٩- ٢٠- ٢٧- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٣).

العامل الرابع (تنمية التفكير لدى الطلاب): عدد المفردات التي تشبعت عليه (١٠) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٣٥- ٠,٦٨)، وفسر هذا العامل (٥١,٥٨٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٩,٨١)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (٥- ٦- ١٧- ٢٣- ٢٤- ٢٦- ٢٩- ٣٨- ٤١- ٤٢).

وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة.

ب) الصدق العاملي التوكيدي: للتأكد من صدق النموذج الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار

اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (٢) يوضح شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٢)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

كما أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري، التي تراوحت بين (٠,٣ إلى ١,٠٠٠) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس فاعلية الذات التدريسية لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، التي يتضح أنها في المدى المقبول لحسن المطابقة، كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢,١٩٦	أقل من (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠،٠٢٦	الاقتراب من الصفر
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠،٧٢٣	٠ إلى ١
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠،٦٩٠	٠ إلى ١
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠،٦٦٥	٠ إلى ١
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠،٦٤٢	٠ إلى ١
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠،٧٨٤	٠ إلى ١
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠،٧٦٧	٠ إلى ١
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠،٧٨٢	٠ إلى ١
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠،٠٧٣	٠،٠٥ فأقل أو ٠،٠٨ فأقل

ثانيًا: الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٠٢)

رقم العبارة	البعد الأول	رقم العبارة	البعد الثاني	رقم العبارة	البعد الثالث	رقم العبارة	البعد الرابع
١	٠،٦٨٦**	٢١	٠،٥٥٧**	٧	٠،٥٨٧**	٥	٠،٦٦٨ **
٢	٠،٦٦٧**	٢٢	٠،٦٣٢*	١٥	٠،٦٢٨**	٦	٠،٦٠٥ **
٣	٠،٦٤٩**	٢٥	٠،٦٧٤**	١٦	٠،٦٦٦**	١٧	٠،٦٤١ **
٤	٠،٧٣١**	٢٨	٠،٦٧٣**	١٨	٠،٦٧٦**	٢٣	٠،٦٣٠ **

٨	٧٥٦،٠**	٣٤	٨٢٥،٠*	١٩	٥٥٥،٠**	٢٤	٧٨٠،٠**
٩	٦٠٢،٠**	٣٥	٦٩١،٠*	٢٠	٦٣١،٠**	٢٦	٦٤٩،٠**
١٠	٦٦٨،٠**	٣٦	٧٧١،٠**	٢٧	٦٤٧،٠*	٢٩	٦٢٧،٠ **
١١	٧٤٦،٠**	٣٧	٧٩٥،٠**	٣٠	٧٣٠،٠**	٣٨	٧٣٧،٠**
١٢	٦٦٨،٠**	٤٠	٧٣٩،٠**	٣١	٦٠٣،٠**	٤١	٧١٩،٠**
١٣	٧٦٥،٠*	-	-	٣٢	٦٢٣،٠**	٤٢	٧٢٨،٠**
١٤	٦٠٢،٠**	-	-	٣٣	٧٢٣،٠**	-	-
٣٩	٧٠٢،٠**	-	-	-	-	-	-

**: دالة عند مستوى (٠،٠١)، *: دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠،٥٥٥-٠،٨٢٥) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، فأصبح المقياس يتكون من (٤٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة.كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (٩) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩): معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية (ن =١٠٢)

م	الأبعاد	الخطط التعليمية	إدارة الموقف التعليمي	التواصل مع الطلبة	تنمية التفكير
٢	إدارة الموقف التعليمي	٧٣٩،٠**	-	-	-
٣	التواصل مع الطلبة	٦٥٠،٠**	٦٤٥،٠**	-	-
٤	تنمية التفكير	٦٧٠،٠**	٧٢٢،٠**	٧٣٤،٠**	-
الدرجة الكلية		٨٨٨،٠**	٨٩٢،٠**	٨١١،٠**	٨٨٣،٠**

**: دالة عند مستوى (٠،٠١)، *: دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠،٦٤٥، ٠،٨٩٢)

وجميعها قيم مقبولة إحصائيًّا وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠): معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية (ن =١٠٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠،٥٩٨**	١٢	٠،٥٩٩**	٢٣	٠،٥٤٥**	٣٤	٠،٧٠٧**
٢	٠،٦٢٩**	١٣	٠،٦٣٣**	٢٤	٠،٦٩٥*	٣٥	٠،٥٨٠**
٣	٠،٥٣٣**	١٤	٠،٥٨٦**	٢٥	٠،٥٩٩**	٣٦	٠،٦٦١**
٤	٠،٦٨١**	١٥	٠،٥٥٠*	٢٦	٠،٦٠٨**	٣٧	٠،٧١٩**
٥	٠،٥٨٢**	١٦	٠،٥٢١*	٢٧	٠،٥٥٣**	٣٨	٠،٧٣٧**
٦	٠،٥٧٤**	١٧	٠،٤٩٧*	٢٨	٠،٦٥٩**	٣٩	٠،٦٥٥**
٧	٠،٤٣٧**	١٨	٠،٦٤٩**	٢٩	٠،٥٠٤**	٤٠	٠،٧٠٤**
٨	٠،٦٢٦**	١٩	٠،٤٨١**	٣٠	٠،٥٥٩**	٤١	٠،٦٢٧**
٩	٠،٥٦٢*	٢٠	٠،٥٣٠**	٣١	٠،٤٣٤**	٤٢	٠،٥٩٠**
١٠	٠،٥٤١**	٢١	٠،٤٦٧**	٣٢	٠،٣٩٨**	-	-
١١	٠،٦٩٢**	٢٢	٠،٥٧٢**	٣٣	٠،٥٧٢*	-	-

**: دالة عند مستوى (٠،٠١)، *: دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٠،٣٩٨ - ٠،٧٣٧) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، فأصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٤٢) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في صدق وثبات المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس: تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠٢) مشارك من أعضاء هيئة التدريس، والجدول (٩) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (١١): معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية (ن=١٠٢)

م	البعد	معامل الثبات
١	الخطط التعليمية	٠,٩٠
٢	إدارة الموقف التعليمي	٠,٨٧
٣	التواصل مع الطلبة	٠,٨٥
٤	تنمية التفكير	٠,٨٧
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠،٨٥– ٠،٩٥) وجميعها معاملات مقبولة إحصائيًّا مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية: بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس فاعلية الذات التدريسية أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة تمثل أبعاد فاعلية الذات التدريسية، حيث اشتمل البعد الأول (الخطط التعليمية) على (١٢) عبارة، والبعد الثاني (إدارة الموقف التعليمي) على (٩) عبارات، والبعد الثالث (التواصل مع الطلبة) على (١١) عبارة، والبعد الرابع (تنمية التفكير) على (١٠)عبارات.والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على أبعاد فاعلية الذات التدريسية.

جدول (١٢): توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد فاعلية الذات التدريسية

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	الخطط التعليمية	١- ٢- ٣- ٤- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ٣٩	١٢
٢	إدارة الموقف التعليمي	٢١- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٤٠	٩
٣	التواصل مع الطلبة	٧- ١٥- ١٦- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢٧- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٣	١١
٤	تنمية التفكير	٥ - ٦ - ١٧ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٨ - ٤١ - ٤٢	١٠
إجمالي عدد عبارات المقياس			٤٢

رابعًا: تصحيح المقياس: يُصحح المقياس بإعطاء خمس درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ دائمًا، وأربعة لاستجابة الطالب على العبارة بـ غالبا، وثلاث درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ أحيانًا. ودرجتين لاستجابة الطالب بـ نادرًا، ودرجة واحدة لاستجابة الطالب بـ إطلاقًا، أي أن احتساب الدرجات يكون (٥، ٣، ٤، ١، ٢) لجميع العبارات، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع فاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس والعكس صحيح، وبالتالي فإن أعلى درجة للمقياس (٢١٠) درجة وأقل درجة (٤٢) درجة.

جدول (١٣): يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	مدى الاستجابة
سلبي	من ١ وحتى (١+ ١,٩٩) أي ٢,٩٩
ايجابي	من ٣ وحتى (٣+ ٢) أي٥

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: وينص على أنه "توجد اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف نحو التعلم الإلكتروني". للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف على مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وأيضًا حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع الأبعاد المكونة لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجموع أبعاد المقياس من حيث الموافقة على مدى الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

م	الأبعاد	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
١	أهمية التعلم الإلكتروني	١	3.47	.889	ايجابي
٢	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٢	3.34	.618	ايجابي
٣	بيئة التعلم الإلكتروني	٣	3.28	.579	ايجابي
المتوسط العام لمقياس الاتجاه ككل			3.37	.603	ايجابي

تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن مدى استجابات أفراد العينة بجامعة الجوف على مجموع أبعاد المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات (ايجابية) بمتوسط حسابي عام (٣,٣٧٢). وبالنظر إلى الأبعاد نلاحظ أن البعد الأول: أهمية التعلم الإلكتروني جاء في الترتيب الأول من حيث الاتجاه (الإيجابي) بمتوسط حسابي (3.467)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني اتجاه (الإيجابي) بمتوسط حسابي (3.338)، ثم في الترتيب الثالث البعد الثالث: بيئة التعلم الإلكتروني اتجاه (الإيجابي) بمتوسط حسابي (3.279). وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الأول.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (Panda & Mishra, 2007; Little Behera, 2012; & Naimi, 2011 ؛ السدحان، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم الإلكتروني. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الحميري، ٢٠١٤ ؛ سياف والقحطاني، ٢٠١٤ ؛ الصعيدي، ٢٠١٦ ؛ الكنعان، ٢٠١٦) التي خلصت نتائجها إلى وجود اتجاهات عالية لدى أفراد العينة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة فيما يتعلق ببعد (أهمية التعلم) الذي جاءت مستوى استجابته (إيجابية) قد يكون عائدًا إلى فلسفة جامعة الجوف باعتماد التعلم الإلكتروني، بوصفه إحدى وسائل التعليم وإيلاء ذلك الاهتمام من قبل أعلى المستويات في الجامعة وذلك باعتماد البرامج التدريبية والمواد والنشرات التعليمية الخاصة بالتعلم الإلكتروني واعتماد البوابة الإلكترونية كحلقة وصل بين الأستاذ والطالب والإدارة. في حين جاء بعدي (الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، وبيئة التعلم) والمتوسط العام للدرجة الكلية للاتجاه بمستوى استجابة (إيجابية)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إنتشار ثقافة التعلم الإلكتروني من خلال حرص وزارة التعليم على تفعيل التعلم الإلكتروني بإنشاء المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وإنشاء عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في الجامعات، إضافة إلى إنشاء وحدات للتعلم الإلكتروني داخل الكليات، كذلك سعت الجامعة الى نشر ثقافة التعلم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس بإقامة دورات تدريبية فصلية وسنوية لأعضاء هيئة التدريس الجدد مع التركيز على بيان أهميته في المحاضرات والندوات ودورة في عملية التعليم، وقد يعزى أيضًا إلى رغبة الجامعة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي وتحقيق معايير الجودة من خلال تفعيل التعلم الإلكتروني في كليات الجامعة. وبذلك يتحقق الفرض الأول.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: ينص على انه"لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات

التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف" وللتحقق من صحة هذا الفرض بحسب الباحث معامل الارتباط بين درجات أعضاء هيئة التدريس في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ودرجاتهم في فاعلية الذات التدريسية، والجدول (١٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المتغيرات المدروسة، لدى المشاركين من العينة.

جدول (١٥): قيم معاملات الارتباط بين درجات أعضاء هيئة التدريس على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ودرجاتهم على أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية لدى أفراد العينة الكلية (ن = ٢٢٧)

م	الأبعاد والدرجة الكلية	الخطط التعليمية	إدارة الموقف التعليمي	التواصل مع الطلبة	تنمية التفكير	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية
١	أهمية التعلم الإلكتروني	٠,٢٦٩**	٠,٢٦١**	٠,٠٦٩	٠,١٢٣	٠,٢١٩**
٢	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٠,١٥٩*	٠,٠٩١	٠,٠٠١	٠,٠٨٤	٠,١٠٥
٣	بيئة التعلم الإلكتروني	٠,٢١٧**	٠,١٤٠*	٠,٠٦٠	٠,١٥٦*	٠,١٧٣**
الدرجة الكلية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني		٠,٢٧٥**	٠,٢٢٧**	٠,٠٥٨	٠,١٤٥*	٠,٢١٥**

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)، * عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٥) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الأول من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وهو (أهمية التعلم الإلكتروني) وأبعاد فاعلية الذات التدريسية المتمثلة في (الخطط التعليمية، إدارة الموقف التعليمي) والدرجة الكلية باستثناء بعدي (التواصل مع الطلبة، تنمية التفكير) فلم تكن بينهما علاقة، كما لم توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين البعد الثاني من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وهو (الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني) وأبعاد فاعلية الذات التدريسية والدرجة الكلية، باستثناء بعد الخطط التعليمية فكانت العلاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، ويتضح أيضا وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) بين البعد الثالث من

أبعاد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وهو (بيئة التعلم الإلكتروني) وأبعاد فاعلية الذات التدريسية والدرجة الكلية باستثناء بعد (التواصل مع الطلبة)، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التعلم الإلكتروني والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية، وهذا يعني أنه كلما زادت الاتجاهات الايجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كلما أدى ذلك إلى زيادة فاعلية الذات التدريسية.

تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Goe, Little & Bell, 2008) (أن الفرد الذي يتمتع بالفاعلية الذاتية يكون الأكثر إطلاعًا ومعرفه حول موضوع تخصصه، وهو الأكثر دافعية للإنجاز والعمل ويبذل مجهودا كبيرا في الدراسة لمعرفة المزيد عن موضوعه، ويجعل التعليم عملاً ممتعًا، ولا يشعر طلبته بالملل مما يولد لديه اتجاها ايجابيا نحو التعلم. ومع ما أشار إليه Skaalvic and Skaalvic (2010) إلى أن فاعلية الذات التدريسية تتنبأ بأهداف أعضاء هيئة التدريس وتطلعاتهم، واتجاهاتهم نحو الابتكار والتغيير، والميل إلى مساعدة الطلبة، واستخدامهم لاستراتيجيات التدريس المختلفة والمتنوعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى إن أعضاء هيئة التدريس من ذوي فاعلية الذات التدريسية المرتفعة أكثر توجهًا وإيجابية نحو التعلم الإلكتروني في مجمل أنشطتهم لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم وما يملكون من كفاءة على استخدام تقنية التعلم الإلكتروني، وعلى التفاعل مع برامج التعلم ومحتواه الإلكتروني في حين أن الاتجاه الإيجابي والمرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني قد يولد لديهم معتقدات إيجابية نحو ما يملكون من مهارات في كيفية تعاملهم مع التقنية الإلكترونية مما قد يسهم في فاعليتهم الذاتية التدريسية. وعلى العكس من ذلك، فأعضاء هيئة التدريس من ذوي فاعلية الذات التدريسية المنخفضة قد يكونوا أقل توجهًا وإيجابية نحو التعلم الإلكتروني، لعدم ثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم في التعامل مع تقنية التعلم الإلكتروني، مما قد يولد لديهم

اتجاه سلبيًّا نحوه. في حين أن الذين اتجاههم سلبي نحو التعلم الإلكتروني قد يتكون لديهم معتقدات سلبية فيما يملكون من كفاءة في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، وبذلك لا يتحقق الفرض الثاني.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: وينص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي)". وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك للمقارنة بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه حسب متغيري (التخصص، والنوع)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لتخصص (أدبي–علمي) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التعلم الإلكتروني" وأبعاده (ن= ٢٢٧)

الاتجاه التعلم الإلكتروني وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
أهمية التعلم الإلكتروني	أدبي	103	42.57	11.55	0.641-	0.52	غير دالة
	علمي	124	43.53	10.94			
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	أدبي	103	28.21	6.08	0.257	0.80	غير دالة
	علمي	124	28.02	5.50			
بيئة التعلم الإلكتروني	أدبي	103	31.61	5.14	0.428	0.67	غير دالة
	علمي	124	31.32	5.00			
الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	أدبي	103	102.40	18.56	0.194-	0.85	غير دالة
	علمي	124	102.88	18.12			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة "ت" في أبعاد (أهمية التعلم الإلكتروني، الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، بيئة التعلم الإلكتروني) والدرجة الكلية، بلغت (0.522)، (0.798)، (0.669)، (0.847) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى التخصص (أدبي- علمي) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الحميري، ٢٠١٤؛ سياف والقحطاني، ٢٠١٤) التي انتهت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الكنعان، ٢٠١٦؛ Behera, 2012) التي خلصت إلى وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص.

ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى أن التعلم الإلكتروني يستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة ولا يقتصر استخدامه على تخصص معين فالدورات والمهام والمتطلبات التي تطلب من قبل عضو هيئة التدريس واحدة بغض النظر عن تخصصه سواء كان نظريًّا أم علميًّا. وجاءت النتيجة متفقة مع الفرض الثالث.

جدول (١٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا للنوع (ذكور –إناث) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وأبعاده (ن=٢٢٧)

الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
أهمية التعلم الإلكتروني	ذكور	173	42.75	11.47	-.845	.399	غير دالة
	إناث	54	44.22	10.36			
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	ذكور	173	28.01	5.79	-.440	.660	غير دالة
	إناث	54	28.41	5.72			

بيئة التعلم الإلكتروني	ذكور	173	31.40	4.83	-.323	.747	غير دالة
	إناث	54	31.65	5.77			
الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	ذكور	173	102.15	18.41	-.746	.457	غير دالة
	إناث	54	104.28	17.95			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة "ت" في أبعاد (أهمية التعلم الإلكتروني، الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، بيئة التعلم الإلكتروني) والدرجة الكلية، بلغت (٠,٣٩٩)، (٠,٦٦٠)، (0.747) (0.457) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى النوع (ذكور- إناث) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو إدارة التعلم الإلكتروني.

ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى تساوى الفرص المتاحة للأعضاء (ذكور/ إناث) في استخدام برامج التعلم الإلكتروني في عملية التعلم فالدورات والمهام والمتطلبات واحدة للأعضاء بغض النظر عن نوعهم، فتوجهات جامعة الجوف تنطلق من خلال ترسيخ ثقافة استخدام التقنيات الإلكترونية بين منسوبيها لكي تواكب المتغيرات المتسارعة وفق رؤية "التحول الوطني" ٢٠٣٠. وبهذا يتحقق هذا الفرض الثالث.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) في فاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعًا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي)". وللتحقق من صحة الفرض الرابع استخدم الباحث اختبار "ت" وذلك للمقارنة بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس فاعلية الذات التدريسية وأبعادها حسب متغيري (التخصص، والنوع) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا للتخصص(أدبي – علمي) في الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية وأبعادها (ن=٢٢٧)

م	فاعلية الذات التدريسية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
١	الخطط التعليمية	التخصص الأدبي	103	52.66	5.59	.091	.928	غير دالة
		التخصص العلمي	124	52.60	4.92			
٢	إدارة الموقف التعليمي	التخصص الأدبي	103	40.91	4.45	1.507	.133	غير دالة
		التخصص العلمي	124	40.09	3.79			
٣	التواصل مع الطلبة	التخصص الأدبي	103	52.13	3.06	.975	.331	غير دالة
		التخصص العلمي	124	51.73	3.10			
٤	تنمية التفكير لدى الطلاب	التخصص الأدبي	103	46.26	3.64	2.478	.014	دالة
		التخصص العلمي	124	45.03	3.79			
	الدرجة الكلية	التخصص الأدبي	103	191.96	14.47	1.316	.190	
		التخصص العلمي	124	189.44	14.25			غير دالة

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة "ت" في أبعاد (الخطط التعليمية، إدارة الموقف

التعليمي، التواصل مع الطلبة) والدرجة الكلية للمقياس، بلغت على الترتيب (٠,٩٢٨)، (٠,١٣٣)، (٠,٣٣١) (٠,١٩٠)، وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية تُعزى إلى التخصص (أدبي- علمي). واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (بقيعي، ٢٠١٦ ؛ الصالحي، ٢٠١٣ ؛ الميالي والموسى، ٢٠١١).

ويرجع الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى أن تخصص عضو هيئة التدريس لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا وكبيرًا بمستوى فاعلية الذات التدريسية. إذ إن عضو هيئة التدريس الذي يتحلى بمستوى مرتفع من فاعلية الذات التدريسية يتعامل مع جميع المقررات التي يدرسها بنفس المستوى من فاعلية الذات التدريسية بغض النظر عن تخصصه العلمي وشهادته وخلفيته سواء كان تخصصه علميًّا أو أدبيًّا.

وقد تكون عائدة كذلك إلى ما تقوم به جامعة الجوف من إجراءات في تعيين أعضاء هيئة التدريس أو التعاقد معهم تقوم على اختيار الأفضل وفق شروط تعتمد على معيار امتداد التخصص وتقديرات لا تقل عن جيد جدا في مرحلة البكالوريوس ومن جامعات ذات سمعة أكاديمية. وبذلك تحقق الفرض الرابع.

جدول (١٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا للنوع (ذكور –إناث) في الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية وأبعاده (ن= ٢٢٧)

م	فاعلية الذات التدريسية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
١	الخطط التعليمية	ذكور	173	52.36	5.43	-1.351	.178	غير دالة
		إناث	54	53.46	4.47			
٢	إدارة الموقف التعليمي	ذكور	173	40.35	4.25	-.720	.472	غير دالة
		إناث	54	40.81	3.66			

٣	التواصل مع الطلبة	ذكور	173	51.88	3.16	-.252	.801	غير دالة
		إناث	54	52.00	2.87			
٤	تنمية التفكير لدى الطلاب	ذكور	173	45.70	3.72	.781	.436	غير دالة
		إناث	54	45.24	3.93			
الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية وأبعادها		ذكور	173	190.29	14.74	-.545	.586	غير دالة
		إناث	54	191.52	13.23			

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة "ت" في أبعاد (الخطط التعليمية، إدارة الموقف التعليمي، التواصل مع الطلبة، تنمية التفكير) والدرجة الكلية للمقياس، بلغت على الترتيب (٠,١٧٨)، (٠,٤٧٢)، (٠,٨٠١)، (٠,٤٣٦)، (٠,٨٥٦)، وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية تُعزى إلى النوع (ذكور- إناث).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الميالي والموسى، ٢٠١١؛ Rocca & Washburn, 2006) بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (بقيعي، ٢٠١٦؛ Bede, 2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين إفراد العينة تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. ودراسة (هادي، ٢٠١٩) التي بينت نتائجها إلى وجود فروق لصالح الذكور.

ويرجع الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى أن الاعتقاد بالقدرات المختلفة اللازمة في مواقف التعليم لا يتحدد بنوع عضو هيئة التدريس (ذكر، أنثى) إذ إن الإعداد الأكاديمي والممارسات والظروف والمؤثرات تتشابه بين الأعضاء بغض النظر عن نوعهم. وقد يكون ذلك عائدًا إلى أن الجهد والالتزام والدافعية والإحساس بالمسؤولية والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس متشابهة سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا. وقد جاءت النتيجة متوافقة مع الفرض الرابع.

التوصيات:

بناءا على نتائج الدراسة يقترح الباحث عددًا من التوصيات والأبحاث:

١. الاهتمام بتنمية فاعلية الذات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد وتقديم الدعم المادي والمعنوي وتوفير البيئة المناسبة لإبراز قدراتهم لوجود علاقة إيجابية بالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.
٢. ضرورة الاهتمام باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام وتفعيل التقنيات الحديثة وتوفير ورش الدورات وورش العمل المناسبة لهم وتدريبهم على تطبيقاتها وتشجيعهم على استخدامها من خلال تفعيل الحوافز المادية والمعنوية (كتقليل النصاب التدريسي، أو إضافة بدل استخدام التعلم الإلكتروني، إضافة نقاط في الترقية والتقييم السنوي) مما قد ينعكس على تطوير التعلم الإلكتروني وتفعليه بما يتناسب مع التطور التقني.

البحوث المقترحة:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية على عينات أخرى.
٢. دراسة اتجاه أعضاء هيئة التدريس والفاعلية الذاتية التدريسة وعلاقتها بسمات الشخصية.
٣. إجراء دراسة لمقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية باتجاهات أعضاء هيئة التدريس والفاعلية التدريسية لهم بجامعات سعودية أخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بقيعي، نافز. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية، (٤٣)*، (٢)، ٥٩٧-٦١٨.

الحميري، عبدالقادر. (٢٠١٤). اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١٥)، (٢)، ١٦٥-١٩٩.

الخان، بدر. (٢٠٠٥). *استراتيجيات التعليم الإلكتروني*. ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم.

الزيات، فتحي. (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفى مداخل ونماذج ونظريات. ٦(٢)، دار النشر للجامعات، ٤٩١-٥٣٠.

زيتون، حسن. (٢٠٠٦). *تصميم التدريس*. رؤية منظومية. عالم الكتب.

السدحان، عبدالرحمن. (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات.*مجلة العلوم العربية*، (٢)، ٢٢٧-٢٧٣.

سياف، عامر والقحطاني، عامر. (٢٠١٤). تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (١-٩).

سيد، إمام وعمر، منتصر. (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (١١)، ٣٩٥-٤٧٢.

الصالحي، عبدالله. (٢٠١٣). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، *مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم*، (٧)، (١)، ٤٤٩- ٤٨٦.

الصعيدي، عمر. (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة نحو توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (٩)، ٣٠-٥٦.

عامر، طارق. (٢٠١٤). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي* (اتجاهات عالمية معاصرة). المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العباسي، دانيه والمزاح، مها. (٢٠١٩). تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (٣٥)، (١١)، ٣٤٤- ٣٧٣.

العنزي، فاطمة. (٢٠١١). *التجديد التربوي والتعلم الإلكتروني*. دار الراية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (٢٠٠٤). *النظرية المعرفية وتطبيقاتها*. دار الفكر.

الكنعان، هدى. (٢٠١٦). اتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم نحو التعلم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٠)*، (٢)، ٤١٣-٤٦٤.

الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد. (٢٠٠٥). *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات* مكتبة العبيكان.

الميالي، فاضل والموسى، عياش. (٢٠١١). قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة. *مجلة الباحث، جامعة كربلاء*، (١)، ١٩٩- ٢٢٧.

هادي، ابتسام راضي. (٢٠١٩). فاعلية الذات التدريسية لدى كلية التربية الأساسية، *مجلة الآداب*، (١٢٩)، ٣٣١- ٣٥٦.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

Abbasi, danih & banter, Maha (2019). You experience e-learning in King Khalid University from the point of view of faculty members. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, (35), (11), 344-373.

Al-Anzi, Fatima (2011). *Educational innovation and e-learning.* Dar Al Raya publishing and distribution.

Al-Humairi, Abdul Qadir (2014).The direction of the educational community in Tabuk region towards application of e-learning. *Journal of educational and psychological sciences*, (15), (2), 165 – 199.

Al-Kanan, Huda (2016). The Al- Qassim University faculty is moving towards electronic learning. The Journal of Educational and Psychological Sciences, (10), (2),413-464.

Al-Khan, Badr (2005). *E-learning strategies. Translation*: Ali Bin Sharaf al-Musawi et al., Ray a publishing and science.

Al-Mayali, Fadhil and Al-Musa, Ayyash (2011). Measuring the level of educational self-effectiveness of the university's teaching staff. *Albahth Journal*, Karbala University, (1), 199-227.

Al-Musa, Abdullah & Al-Mubarak, Ahmed (2005). *E-learning Foundations and Applications*, Obeikan Library.

Al-Sadhan, Abdul Rahman (2015). Directions of students and faculty members of the Faculty of Computer Science and Information at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University towards the use of the Blackboard e-learning management system and its relation to certain variables. *Journal of Arab Sciences*, (2), 227-273.

Al-Saidi, Omar (2016). The trends of the faculty members of Al-majmah University towards the employment of e-learning in the educational process. *Journal of Humanities and Management Sciences*, (9). 30-56.

Al-Salhi, Abdullah (2013). Dimensions of self-teaching effectiveness according to the teacher's level of experience and specialization and the educational stage in which he Studies, *Journal of Arab and Human Sciences*,Qassim- University, (7), (1), 449.

Amer, Tarek (2014). *E-learning and virtual education (contemporary global trends)*. Arab training and publishing group.

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

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641–658.

Baqa'i, Naves. (2016). The self-teaching effectiveness of UNRWA teachers in Jordan in light of some variables. *Journal of Educational Science Studies*, 43, (2), 597-618.

Baris, M. F. (2015). Future of e-learning: Perspective of European Teachers, *Eurasia Journal of Mathematics, science & technology Education* 11(2), 421-429

Behera, S, k (2012). An Investigation into the Attitude of college Teacher towards E-Learning in Purulia District of West Bengal,India,*Turkish Online Journal of Distance Education*, (13), (3),152-160.

Chan, D.(2008) .Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teacher in Hong kong. *Educational Psychology*, 28(2),181-194.

ChanMin, K; Min Kyu, K; Chiajung,L, Michael, J, S; Karen, D. (2013). Teacher Beliefs and Technology Integration,Teaching and Teacher Education: An International International. *Journal of Research and Studies*, (29),76-85

Evers, W., Brouwers, A. and Tomic, W. (2002). Burnout and selfefficacy: A study on teachers' beliefs when implementing An innovative educational system in the Netherlands. *Journal Educational Psychology*.72(2), 43-227.

Friedman,I. Kass, E.(2002). Teacher self-efficacy:a classroom organization conceptualization, *Teaching and Teacher Education*, 18(6): 675-686.

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness:* A Research Synthesis. Washington, D C: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Hadi, Ibtisam Radi (2019). The Effectiveness of Teaching Self at the College of Basic Education, *Journal of Arts*, I (129), 331-356.

Hassanzadeh, R. Ebrahimi, S. & Mahdinejad, G. (2012). Studying test anxiety and its relationship with self-efficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables. *European Journal of Social Sciences*, 30 (4), 511-522.

Hoy, A. (2004). What do teachers need to know about selfefficacy? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego.*Journal of Social and Clinical Psychology*, (26), (6), 2007, 641–658 .

Karbasi, S., & Samani, S.(2017). Psychometric Properties of Teacher Self-efficacy Scale. *Social and Behavioral Sciences*, 217 (6), 618-621.

Knoblauch, D. (2004). *Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy,* Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.

Little-Wiles, J, & Naimi, L. L. (2011). Faculty Perceptions of and Experiences in Faculty Perceptions of and Experiences in using the Blackboard Learning Management System.*Conflict Resolution & Negotiation Journal*, 4, 1-13.

Maddux, J. E. (2009). *Self-efficacy: The power of believing you can*. In S. *J. Lopez & C. R. Snyder* (Eds.), Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology (p.335–343). Oxford University Press

Panda, S & Mishra, S. (2007). E-Learning in a Mega Open University: Faculty attitude, barriers and motivators, *Educational Media International*,(44), (4).

Qatami, Yusuf. (2004). *Cognitive theory and its applications*. Amman: Dar Al-fakr.

Rocca,S and Washburn Sh.(2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers, *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 58-67.

Ross, J. A. & Gray, P. (2006b) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values:The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 179-199.

Sayyaf, Amer & Al-Qahtani,Amer. (2014). Evaluation of King Khalid University's experience in using the BlackBoard E-Learning Manag- ement System. *Arab Association for Educational Technology*,(1-9).

SkaalviK, E. and Skaalvic, S. (2010).Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, Teaching and Teacher Education, 26: 1059-1069.

Syed, Imam & Omar, Victor. (2011). Habits of mind and their relationship to beliefs of academic self-efficacy. (Comparative study) for gifted and ordinary pupils with learning difficulties. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, (11), 395-472.

Theodore J. Kopcha. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development,*Computers & Education*, (59), (4), 109-112.

Vanessa W. Vongkulluksna, Kui Xiea,b, Margaret A. Bowmana. (2018). The role of value on teachers' internalization of external barriers and externalization of personal beliefs for classroom *technology integration. Computers & Education*, (118), 70-81.

Zayat, Fathi. (2001). *The working structure of academic self-competence and its determinants*. Series of cognitive psychology entries, models and theories. 6 (2) Cairo: University Publishing House, 530-491

ZetoN, Hassan. (2006). *Teaching design. A systematic vision*. Beirut: The World of Books.