مجلة العلوم التربوية

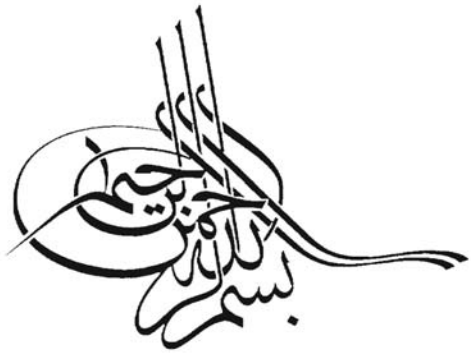
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والعشرون
رجب ١٤٤١هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa


بسم الله الرحمن الرحيم

درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد

د. عبدالله بن يحيى آل محيا
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد

د. عبدالله بن يحيى آل محيا
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١١ / ٦ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٦ / ٩ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد، اتبعت المنهج الوصفي وطُبّقت في الفصل الثاني(١٤٣٧/٣٦ه)ـ في جامعة الملك خالد. تألفت استبانتها من ستة محاور في (٥٣) عبارة، وتم إرسالها لمجتمع الدراسة وعددهم (٣٩١) عضو هيئة تدريس يدّرسون مقررات إلكترونية مدمجة أو كاملة، استجاب منهم بشكل مكتمل (١٣٥) ليُمَثِلوا عينة الدراسة. بلغت درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني "راضي" وبمتوسط (٤.٠٤). وحقق محور خصائص التعلم الإلكتروني (مرونة الزمان والمكان والمصادر) أعلى درجة رضا بمتوسط قدره (٤.٢٨) تلاه تفاعل الطالب مع المحتوى بمتوسط (٤.٢٥) والنتيجتان تعادلان "راضٍ تماماً"، تلى ذلك التصميم التعليمي، وتفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس وحقق كلٌ منهما متوسط (٤.١١) "راضي"، ثم محور تفاعل الطالب مع الطالب بمتوسط (٣.٨٠) وكانت أدنى درجة رضا عن الدعم المؤسسي بمتوسط (٣.٦٧) وهي تقابل "راضي". كما وجدت فروق في درجة الرضا عن التدريس الإلكتروني دالة عند (α=٠.٠٥) تعزى لمتغيّر الرتبة العلمية بين معيد وأستاذ مساعد لصالح أستاذ مساعد، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيّرات الجنس والتخصص والخبرة ونوع المقرر الإلكتروني سواء أكان كاملاً أو مدمجاً، وأوصت الدراسة بوضع سياسات للتعلم الإلكتروني مع تطبيقها، وتوفير الدعم، ووضع حوافز مالية لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة تفاعل الطالب مع المحتوى مع توفير منصة موارد رقمية مفتوحة، وتهيئة الطالب للتعلم الإلكتروني

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، الدعم المؤسسي، التدريس الإلكتروني، تفاعل والطالب مع الطالب، تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس، تفاعل الطالب مع المحتوى، جامعة الملك خالد.

المقدمة:

نتيجةً للتغيرات التقنية والمعلوماتية والاقتصادية والاجتماعية في عصر المعرفة، ولانتشار الأجهزة الذكية والاتصال بالإنترنت والتواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات بشكلٍ سريع، فقد أسهم ذلك في حدوث تغيرات تربوية منها: التعلم الإلكتروني الكامل، والتعلم الإلكتروني المدمج Blended Learning، والمصادر التربوية المفتوحة Open Educational Resources، والمقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق Massive Open Online Courses، والتعلم المعزز Augmented Reality، والواقع الافتراضي Virtual Reality، والتعلم النقال Mobile Learning، والالعاب التعليمية الإلكترونية وغيرها الكثير؛ مما ولدّ تغيراً في بيئة العملية التعليمية فبدلًا من الاقتصار على لقاء عضو هيئة التدريس أو المعلم مع طلابهم وجهًا لوجه في زمان ومكان محددين، امتد ليشمل التعليم والتعلم من أي مكان وفي أي زمان عبر وسائط الاتصال وأدوات التعلم الإلكتروني مثل: أنظمة إدارة التعلم، والفصول الافتراضية، والمدونات، والويكي، والشبكات الاجتماعية وغيرها من أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة، وبدلًا من الاقتصار على الكتاب التعليمي المطبوع، أضيف له المحتوى الإلكتروني التفاعلي وهنا نشأت الحاجة للتصميم التعليمي والتدريب والدعم الفني والبنية التحتية التقنية والتطبيقات والاتصال والأجهزة الطرفية، وذلك كله يتطلب من التربويين كافةً بتعدد وظائفهم وتنوعها ومنهم أعضاء هيئة التدريس أدواراً جديدة للتعليم في البيئة الرقمية.

فالتعلم الإلكتروني يزداد انتشارًا عالميًا ومحليًا، فعلى المستوى العالمي أجرت رابطة الجامعات الأوروبية دراسة شملت (٤٨) دولة من دول الاتحاد

الأوربي وأوروبا الشرقية وروسيا وتركيا وقبرص، استجاب لاستبانتها (٤٥١) جامعة يدرس بها قرابة (١٠مليون) طالب، ومن نتائجها أن (٧٤٪) من الجامعات تطبق التعلم الإلكتروني المدمج، و (٧٥٪) تطبق التعلم الإلكتروني الكامل، و (٣٨٪) تمنح درجات علمية بنظام التعليم الإلكتروني الكامل، و(٣٤٪) تطبق تدريسًا إلكترونيًا مشتركًا مع جامعات أخرى، و(٢٢٪) تطبق المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق Massive Open Online Courses . (Sursock, 2015)، وفي الولايات المتحدة وفي العام (٢٠١٥) بلغت نسبة طلاب الجامعات الدارسين مقررات بنظام التعلم الإلكتروني(٢٩,٧٪) من طلاب التعليم العالي وتجاوز عددهم ستة ملايين، نصفهم تقريبا درس مقررًا إلكترونيًا أو أكثر ضمن برنامج تعليم جامعي داخل الحرم الجامعي والنصف الآخر درس جميع مقرراته إلكترونيًا بنظام التعلم عن بعد.(Allen & Seaman, 2017, p. 4).

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية أوصت الخطة الوطنية للاتصالات وتقنية المعلومات بتبني التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كما أُنشئ المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والمعلومات، ٢٠١٣، ص٣٧- ٣٨، ص٤٧- ٤٨)، وقدمت الجامعات السعودية التعلم الإلكتروني بثلاثة أشكال، أولها: نظام الانتساب المطور وهو نظام تعليم عن بعد يعتمد على أنظمة التعلم الإلكتروني (إدارة التخطيط الاستراتيجي، ٢٠١٢؛ "اختبارات الانتساب المطور بجامعة الإمام،" ٢٠١٥؛ الإدارة العامة للتبادل والتعاون المعرفي، ٢٠١٥)، وثانيها: مقررات إلكترونية مدمجة أو كاملة لطلاب الانتظام في

أكاديمية داخل الجامعة، وثالثها: نظام تعليم إلكتروني مدمج يُكمل فيه الطالب نسبة من الدراسة في مقر الجامعة ونسبة أخرى من دراسته تتم إلكترونيًا، وتقدمه الجامعة السعودية الإلكترونية التي انشئت عام (١٤٣٢هـ) وعرّفت نفسها أنها مؤسسة جامعية حكومية تمثل أحد أنماط التعليم العالي وتوفر بيئة قائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات والتعلم الإلكتروني المدمج (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠١٥)، وفي المسار نفسه استحدثت جامعة جدة (١٢) برنامجًا تمنح شهادة انتظام لمرحلة البكالوريوس في كليات الحاسبات والمعلومات، والأعمال، والعلوم، والتربية. بطريقة التعلم المدمج التي يدرس فيها الطالب (٣٠٪) من المحاضرات بحضوره في مقر الجامعة، و (٧٠٪) يتم تدريسه إلكترونيًا عبر أنظمة التعلم الإلكتروني. (جامعة جدة، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من زيادة انتشار تطبيق التعلم الإلكتروني عالميًا ومحليًا، فاءن أعضاء هيئة التدريس في الغالب لا يتقبلون التعلم الإلكتروني بالقدر نفسه الذي يتقبله الطلاب، ففي دراسة مسحية على مستوى الجامعات الأمريكية أُرسلت استبانتها لـ(٤٨٩١) جامعة، استجاب منها (٢٨٠٠) بما نسبته (٥٧٪) وتضمنت نتائجها أن (٨٨٪) من أعضاء هيئة التدريس يرون بدرجة "مهم جدا" أو "مهم" أن التعلم الإلكتروني يستغرق جهدًا ووقتًا أكبر منه من التعلم وجهًا لوجه، كما رأى (٢٨٪) منهم أن هناك قيمة مضافة للتعلم الإلكتروني (٢٠٠٢- ٢٠١٤) (Allen & Seaman, 2015). وهنا ظهر عاملان لعدم رضا أعضاء هيئة التدريس وتمثلا في: الجهد المطلوب لإتمام التدريس الإلكتروني، والتشكيك في مصداقية هذا النوع من التعليم، ومن العوامل

الاخرى في عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني هو عدم معـرفتهم لهـذا النـوع مـن التـدريس، فقـد أورد هيلتـز وآخـرون أن معظـم الدراسات تشير إلى أن التدريس الإلكتروني يختلف عنه في قاعة التدريس، فهـو يتطلـب تغيّـراً جوهريًـا في سـلوك عـضو هيئة التـدريس واتجاهاتـه وطـرق تدريسه ليكـون فعّـالاً في هـذه البيئة.(Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 23). ولعـلاج هـذه المـشكلات أسـهمت عديـدٌ مـن المنظمـات المهنيـة غـير الربحيـة والمؤسـسات الحكوميـة التربويـة الرسميـة في وضـع أُطـر عامـة لتحقيـق الجـودة ورفـع المـصداقية، والتحقـق مـن الرضـا عـن هـذا النـوع مـن التعلـيم؛ فعلـى المستوى العالمي تم وضع الإطار العام للجودة في التعلم الإلكتروني من جمعية "سلون- سي" (Sloan-C) وتألف من خمسة أعمـدة لبنـاء الجـودة في الـتعلم الإلكتروني، هي: فعّالية التعلم، وفعّالية التكاليف في ضوء أهـداف المؤسـسة التعليميـة، والوصـول، ورضـا أعـضاء هيئـة التـدريس، ورضـا الطـلاب. وتم وصف رضا أعضاء هيئة التدريس أنه تحقيـق النجـاح في التـدريس الإلكترونـي مع الشعور بالتقدير والـسعادة ، وتـضّمن سـتة مؤشـرات، وهـي: أن تتحسن نتائج مقياس الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس مـع الوقـت، أن يـشارك عـضو هيئة التـدريس ويـستفيد مـن التعلـيم الإلكترونـي، أن تـتم مكافـأة عـضو هيئـة التدريس على التـدريس و علـى إجـراءه البحـوث في تحـسين الجـودة في الـتعلم الإلكتروني، وأن يتبادل أعضاء هيئة التدريس الخبرات والمعرفـة حـول الـتعلم الإلكتروني وأن يُعدّ ذلك جزء من هيكل تبادل المعرفة في الجامعة، وأن يكـون هنـاك تكـافؤ في عـبء العمـل بـين التـدريس في الفـصول الدراسـية والتـدريس الإلكتروني، وأن يتم توفير الدعم الفني والتدريب من قبل الجامعة. (Moore

& Moore, 2005, p. 5-6)، وتم تطبيق هذا الإطار في مبادرات التعلم الإلكتروني المبكرة وذلك في المنتصف الثاني من تسعينيات القرن الميلادي المنصرم وشملت قياس الرضا عن التدريس الإلكتروني في عدد من الجامعات المطبقة للتعلم الإلكتروني ومنها جامعة وسط فلوريدا Central Florida University، وجامعة بنسلفانيا الحكومية Penn State University، وجامعة وسكنسن ماديسون Wisconsin Madison University، وائتلاف "سني" للتعلم الإلكتروني الذي يضم (٦٤) جامعة وكلية من ولاية نيويورك SUNY The State University of New York. (Hartman, Dziuban, & Moskal, 2000).

وفي دول الاتحاد الأوروبي تم التأكيد كذلك على أهمية الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وتضّمن ذلك: التدريب على التدريس الإلكتروني، وتوفير حوافز والتي كان لها الأثر في رفع جاهزيتهم للتدريس الإلكتروني (Grifoll et al., 2010, p. 37, 39). وعلى المستوى المحلي تم وضع لائحة التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، واعتمدها مجلس التعليم العالي (وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، ٢٠١٣، ص ٣٨)، مع توافر مواد في اللائحة تسهم في رفع درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني، فقد تضمنت المادة (٦) تأهيل أعضاء هيئة التدريس مع توفير الدعم في تصميم المقرر الإلكتروني وتدريسه. و المادة (٨) توفير التجهيزات والبرمجيات والبنية التحتية والكوادر اللازمة. والمادة (١٧) وضع الضوابط للمكافآت لمن يطّور ويدّرس

مقررات التعلم عن بعد (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١).

لقد أدت هذه الفجوة الموجودة بين ازدياد الطلب على التعلم الإلكتروني من جهة، وعدم تقبل أعضاء هيئة التدريس لهذا النوع من التعلم الإلكتروني من جهة أخرى، إلى بروز مشكلة حول مدى رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني، وصاحب ذلك مبادرات عالمية ومحلية على المستوى القيادي والإداري لحل هذه المشكلة، جميع ذلك أوجد الحاجة لإتمام هذه الدراسة بهدف التحقق من أن هذه المبادرات كانت ذات أثر إيجابي على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد.

* * *

مشكلة الدراسة

بالرغم من الزيادة الكبيرة في التعلم الإلكتروني محليًا وعالميًا تلبيةً لمتطلبات اقتصاد المعرفة ومجتمعاتها ولحاجات طلاب العصر الرقمي ؛ فإن الأدبيات أشارت لوجود عددٍ كبيرٍ من الاشتراطات لتحقيق رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني (Hiltz, Shea, & Kim, 2010; Lloyd, Byrne, & McCoy, 2012)، لذلك قامت جامعة الملك خالد بعديدٍ من الاجراءات الإدارية لرفع درجة الجودة في التعلم الإلكتروني حيث اعتمد مجلسها سياسات التعلم الإلكتروني التي تضمنت الإجراءات الإدارية، ومواصفات كلٍ من: الجودة، والتدريب، والدعم الفني، والتدريس الإلكتروني، وبيانات الطالب، وقواعد السلوك، والحضور الإلكتروني، والاختبارات الإلكترونية، والتصميم التعليمي، وحقوق الملكية الفكرية (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٢)، وطبَّقت معيار الجودة في تصميم مقررات التعلم الإلكتروني "كواليتي ماترز" (QM)، كما تم تفعيل التدريب والدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس والطلاب (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٥)، ونظراً لمحدودية دراسات الرضا عن التدريس الإلكتروني (Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 23) ؛ ولإشارة أدبيات التعلم الإلكتروني خلال عشرة أعوام أن كم الأبحاث في السياسات والدعم والتشغيل والإدارة ودعم أعضاء هيئة التدريس كان أقل بكثير مقارنة بالدراسات في خصائص المتعلم والتصميم التعليمي واستراتيجيات التعليم الإلكتروني. (Baker & Schihl, 2009, p. 1022)، ونظرًا لكون عضو هيئة التدريس مورد محوري في التعليم ومخرجاته، ولإسهامه في تحديد المنهج ومعايير أداء الطلاب وإعدادهم لمهن المستقبل

(NCES, 2007) ؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة في قياس "درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد".

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين هما كما يلي:

١. ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد، الذي تشمل محاوره ما يلي: الدعم المؤسسي، وخصائص التعلم الإلكتروني، وتفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى)

٢. هل توجد اختلافات في متوسطات تقديرات رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني تعزى لمتغيّرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أو مدمج) ؟

أهداف الدراسة

أهم ما استهدفته الدراسة ما يلي:

١- تقصي درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني الذي تشمل محاوره: الدعم المؤسسي، وخصائص التعلم الإلكتروني، والتصميم التعليمي، وتفاعل كلٍ من: الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى.

٢- الكشف عن دلالة الفروق في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أو مدمج).

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في التالي:

١- توفير معلومات لمتخذ القرار عن رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني.

٢- تطبيق أداة الدراسة لدى أي مؤسسة تعليمية لقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني.

٣- تفيد أداة الدراسة جهات التقويم والجودة والاعتماد لقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني بوصفه أحد عناصر منظومة الجودة في التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٧هـ الموافق ٢٠١٦م) على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد الذين يطبقون التدريس الإلكتروني في مقررات بنظام التعلم الإلكتروني الكامل أو التعلم الإلكتروني المدمج ؛ وذلك لقياس مستوى رضاهم عن التدريس الإلكتروني الذي اشتمل على ستة محاور هي: الدعم المؤسسي، خصائص التعلم الإلكتروني، التصميم التعليمي، تفاعل: الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، والطالب مع المحتوى.

وتقتصر جامعة الملك خالد في تدريس مقرراتها الإلكترونية على طلاب الانتظام في البرامج الاكاديمية داخل الجامعة، و استناداً للمادة التاسعة في لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.(المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١)، فقد اشتملت القواعد المنظمة للتعليم الإلكتروني في جامعة الملك خالد، تقديم مقررات إلكترونية كاملة أو مدمجة بما لا يزيد عن (٢٠٪) من أي برنامج

أكاديمي في الجامعة، وفق آلية محددًة أقرّها مجلس الجامعة.(عمادة التعلم الإلكتروني، ١٤٣١)

كما طبقت الجامعة مبادرتان نوعيتان في التدريس الإلكتروني تم وضعها خارج حدود الدراسة الحالية هما: مبادرة التدريس الدولي وفيها يُدرّس عضو هيئة التدريس من الجامعة مقررًا دراسيًا مع عضو هيئة تدريس مميز من جامعة عالمية يُدرس عن بُعد باستخدام أنظمة إدارة التعلم في جامعة الملك خالد، ومبادرة "منصة تعلم إلكتروني مفتوحة هائلة الالتحاق" KKUx والتي تستهدف الإعداد لمهارات المستقبل ويلتحق بها الطلاب من أي مكان دون شروط كما هو الوضع في المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق MOOCs ويُدرّس مقرراتها متخصصون في الصناعة وريادة الأعمال.

مصطلحات الدراسة

الرضا الوظيفي Job Satisfaction : عرفه لوك: أنه حالة العواطف الماتعة والناتجة عن التقدير لعمل الموظف(Locke, 1969, p. 316)، وعرفته كريستين وجينفر: أنه شعور لطيف تحصل عليه عند الحصول على شيء تريده، أو عندما تفعل شيء كنت تود القيام به، وهو كذلك العمل على تحقيق حاجة أو رغبة. (Kristin & Jennifer, 2009. p.9)

التدريس الإلكتروني: هو تعلم موجّه بالطالب، ويرتكز على تفاعل كل من: الحضور التعليمي لعضو هيئة التدريس، والحضور الاجتماعي للطلاب مع بعظهم وللطلاب مع عضو هيئة التدريس، وفي الحضور المعرفي للطالب. (Pelz, 2010)

رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني: هو مبدأ الجودة الذي يجعل من عضو هيئة التدريس محور جودة التعلم الإلكتروني مع تحقيقه النجاح والشعور بالتقدير والسعادة في تدريسه الإلكتروني (B. J. C. Moore & Moore, 2005, p. 5,9)

المقرر الإلكتروني الكامل Full online learning course: هو مقرر مؤلف من مجموعة من الخبرات التعليمية التي تتم باستخدام الشبكة الرقمية في التفاعل والتعلم والحوار. وهو لا يتطلب عقد اجتماعات وجهًا لوجه في مكان حقيقي. (Boettcher, 2009, p. 586)

المقرر الإلكتروني المدمج (أو المزيج) Blended learning: هو مقرر إلكتروني يجمع بين التعلم وجهًا لوجه مع التعلم الإلكتروني. (Charles D. Dziuban, Anthony G. Picciano, Charles R. Graham, 2016, p.7)

المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق MOOCs: هي اختصار ل Massive Open Online Courses، وعرفها بيتس Bates: أنها مقررات إلكترونية تشترك فيها الخصائص التالية: يلتحق فيها عدد هائل من الطلاب، وهي مقررات مفتوحة لا تتطلب متطلبات سابقة من الطلاب عدا وجود جهاز حاسب أو نقال مع وصلة إنترنت، وهي إلكترونية Online، وهي مقررات مما يجعلها تختلف عن المصادر الإلكترونية التعليمية المفتوحة Open Educational Recourses (Bates, 2015, p. 155-156)

ويعرف الباحث رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني إجرائيا: أنه درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عند تدريسهم لمقرر إلكتروني عن الدعم المؤسسي، وعن خصائص التعلم الإلكتروني(مرونة الزمان

والمكان والمصادر والمسار)، وعن تفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى) في المقرر الإلكتروني.

الإطار النظري والدراسات السابقة

من أوائل من بحث في "الرضا الوظيفي" لدى المعلمين هوبوك (Hoopock) في العام الدراسي(٣٢- ١٩٣٣م) (Bowling & Cucina, 2015, p. 110). ولكن التأصيل النظري له تم في علم الإدارة، ومن النظريات المبكرة نظرية "العاملين للرضا الوظيفي" لهيزبرج سنة (١٩٥٩م) التي بُنيت على أساس نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو(Stello, 2011, p.4-5) والعاملان هما: العوامل الصحية والتي تشمل: السياسات التنظيمية، وجودة القيادة، والعلاقة مع الأقران، وظروف العمل، والمزايا المالية، والأمن الوظيفي. أما المجموعة الأخرى من عوامل الرضا فهي تشمل: النمو، والتقدير، ومتعة العمل، والمسؤولية. (Younie & Leask, 2013, p. 168). ثم توسَّعت دراسات الرضا الوظيفي في مجالات أخرى ومنها التربية.

التدريس الإلكتروني

رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني؛ يتطلب التعرف إلى مهام التدريس الإلكتروني المطلوب أدائها منه، وذلك من خلال تحديد أو تعريف مصطلحات التعلم الإلكتروني والنظريات المشهورة فيه، فالتعلم الإلكتروني له مصطلحات متعددة منها: التعلم عن بعد، والتعلم عن طريق الإنترنت، والتعلم الموزع، والتعلم الشبكي، والتعلم الافتراضي، والتعلم بمساعدة الحاسب. وتشير جميع هذه التعريفات إلى أن المتعلم على مسافة من المعلم أو المدرب، ويستخدم المتعلم فيه شكلاً من أشكال التقنية (حاسب

متصل بإنترنت في الغالب) للوصول إلى المواد التعليمية. (Anderson, 2008, p.16) والتعلم الإلكتروني هو "تعليم وتعلم مسبق التخطيط، ويحدث غالبًا عندما يكون المعلم في مكانٍ مختلف عن المتعلم، وهو يتطلب الاتصال من خلال التقنيات، فضلًا عن توفير تنظيمات خاصة من المؤسسة التعليمية" (M. G. Moore & Kearsley, 2012, p.2). وإذا سلَّمنا أن التعليم بشكل عام له أربعة محاور هي: الطالب، وعضو هيئة التدريس، والمحتوى، ووسيلة الاتصال، فإننا نجد أن هذه الأركان الأربع موجودة في حالة التدريس وجهاً لوجه، بينما في التدريس الإلكتروني يَصبح هناك إشكالية في الاتصال لوجود فاصل مكاني وزماني بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمتعلم، مع الاعتماد على وسيط اتصال لإتمام مهام التعليم والتعلم؛ لذا أكدت عديدٌ من نظريات التعلم الإلكتروني على مبدأ التفاعل، فقد بدأ مور Moore من فترة مبكرة في وضع نظرية "التعامل عن بعد" transactional distance theory عام (١٩٧٣م – ١٩٨٣م) وتألفت النظرية من بناء يعتمد على ثلاثة متغيرات أساسية هي: الحوار Dialog، والبنية Structure و الأتمتة Autonomy. فالمتغير الأول: الحوار ويعني سلسلة التفاعلات بين الطالب والمعلم بشرط أن تتجه نحو تحسين فهم الطالب وينتج عنها بناء معانٍ ذات قيمة. العامل الثاني بنية المقرر: وهو تصميم المقرر الإلكتروني بما يشتمل عليه: من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، واختبارات، ومعايير جودة، وفيها يتابع المعلم تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي أو مع الطلاب الاخرين، ويتحقق المعلم من تنفيذ المهام الموكلة للطالب في المنتديات التعليمية أو المدونات أو الويكي وغيرها من أدوات التعلم الإلكتروني. العامل الثالث: الأتمتة: وهي الحرية

التي يوفرها التعلم عن بعد وهي مصدر ثراء تعليمي وليست تهديداً، وتتيح للمتعلم إمكانية التحكم واتخاذ قرارات تعليمية. وهذه المتغيرات الثلاث: الحوار، والبنية، والأتمتة، تخضع جميعها لفلسفة المعلم والمصمم التعليمي التربوية، كما تخضع للخصائص الشخصية للمعلم والطالب. (M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213)

الرضا عن التدريس الإلكتروني

لقد أُجريت دراسات عديدة لتحديد عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني ومنها دراسة بوليجر وانان وواسليك التي هدفت إلى إعداد مقياس حول "رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني" أداتها من خمسة محاور هي: تفاعل المحاضر- الطالب، وخصائص التعلم الإلكتروني، والدعم المؤسسي، وتفاعل والطالب مع الطالب، وتصميم المقرر الإلكتروني وتدريسه. وطُبّقت على (١٦٨) عضو هيئة تدريس. وخلصت النتائج إلى أهمية العوامل الخمس في الرضا عن التدريس الإلكتروني. (Bolliger, Inan, & Wasilik, 2014). كما هدفت دراسة هيلتز وآخرون إلى قياس الدافعية والرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، طبّقت المنهج المختلط، وخلصت إلى أن أعلى مستويات الدافعية والرضا عن التدريس الإلكتروني هي: مرونة المكان والزمان، وتفاعل عضو هيئة التدريس- الطالب، والتحدي والإبداع، والتطوير المهني، وتنوع الطلاب بشكل أكبر، وإدارة المقرر. وخلصت في جانبٍ آخر إلى أن عوامل عدم الرضا ونقص مستوى الدافعية تمثلت في: زيادة عبء العمل مع عدم كفاية التعويض المقابل، والمشكلات التقنية، ونقص الدعم،

و نقص السياسات المناسبة للتعليم الإلكتروني، و عدم مناسبته لجميع الطلاب، و نقص الفعّالية، وضعف تقييم الطالب، وتدني مستوى الاعتراف. (Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 25-33). أما دراسة سويرتز وآخرون فقد هدفت إلى مقارنة الرضا بين التدريس الإلكتروني والتدريس التقليدي لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث أعدت استبانة وفق إطار الرضا الوظيفي لبرج (Berge, 1994) وطُبّقت على (١١٢) عضو هيئة تدريس، وخلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا لصالح التدريس الإلكتروني.(Swartz, Cole, & Shelley, 2010). وكذلك قاست الشايع وعبدالعزيز فعّالية التدريب في جامعة الأميرة نورة على نظام إدارة التعلم وتضمن ذلك قياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني، حيث طبقتا الدراسة على (٤٥) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة، واشتملت اداة قياس الرضا على (١٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي الرضا عن: التدريس الإلكتروني، وعن نظام بلاكبورد، وعن البرنامج التدريبي، وتضمنت نتائج الدراسة تحقيق درجة عالية من الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أفراد الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على البلاكبورد.(الشايع و عبدالعزيز، ٢٠١٥). وخلصت دراسة الزهراني والتي طبقت على عينة قدرها (١٠٤) من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السعودية عن أن رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني كان "محايد" بشكلٍ إجمالي، كما وجدت فروق إحصائية دالة تعزى لمتغيّر الخبرة في الإنترنت لصالح المجموعة الأعلى خبرة (Al-Zahrani, 2015). و قاس الحوامدة اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني في جامعة مؤتة،

حيث وزعت أداة الدراسة على المجتمع وهم (١١٣) عضو هيئة تدريس استجاب منهم (٨١) عضواً وخلصت الدراسة إلى توافر اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس مع وجود فروق دالة تعزى لمتغير التدريب للفئة الأعلى ولم توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة.(الحوامدة، ٢٠١٠)

عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني

يختلف التدريس الإلكتروني عن التدريس وجهًا لوجه، ففي التدريس الإلكتروني يكون الطالب مبتعدًا عن الطالب الآخر، وكذلك يكون عضو هيئة التدريس مبتعداً عن الطالب؛ مما يولد أهمية تعزيز الاتصال في التدريس الإلكتروني لدوره الجوهري في عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك الحال في المحتوى التعليمي، فإضافة ملفات بي دي إف PDF أو ملفات عروض تقديمية على نظام إدارة تعلم لا تعني بأي حالٍ من الأحوال أنه تعلم إلكتروني، فالمحتوى في المقررات الإلكترونية يكون بحاجةٍ إلى تصميم تعليمي لتمكين تنفيذ التدريس بشكلٍ إلكتروني، مع أهمية زيادة التفاعل بين المحتوى والطالب لزيادة دافعية الطالب للتعلم في المقررات الإلكترونية، كما أن التدريس الإلكتروني يتم عن طريق وسيط إلكتروني قد يكون نظام إدارة تعلم Learning management System أو أيٍ من أدوات التعلم الإلكتروني الأخرى إضافة إلى الحاجة إلى وصلة إنترنت وأجهزة طرفية ونظام التحقق من هوية الطالب مع ربط أنظمة التعلم الإلكتروني مع أنظمة إدارة الطالب Student Information System وبذلك يدخل في العوامل المؤثرة على التدريس الإلكتروني الدعم الفني وغيرها من الأدوار الإدارية المنوط بالمؤسسة

التعليمية القيام بها للإسهام في نجاح التدريس الإلكتروني، ويمكن إبراز عوامل الرضا عن التدريس الإلكتروني في العوامل الست التالية:

- الدعم المؤسسي Institutional support

يعد الدعم المؤسسي من أهم عوامل الرضا الوظيفي، فقد أورد باول وكوكران Paul & Cochran أن أعضاء هيئة التدريس الذين انطلقوا في التدريس الإلكتروني شعروا بالعزلة لسنوات وهم يحاولون وحدهم التعرف إلى طرق التدريس الإلكتروني، مما أدى إلى إحجام عديدٍ منهم؛ فعلى المؤسسة التعليمية توفير التوجيه الإداري المناسب، والدعم بموظفين، وتقييم التدريس الإلكتروني وتضمينه في ترقية عضو هيئة التدريس، مع تقديم الحوافز المادية لهم لتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها حيث تبّين أنها تسهم في تحسين درجة الرضا الوظيفي لديهم (Paul & Cochran, 2013, p.55-56)؛ لذا فقد تضمنت بطاقة الأداء المتوازن للجودة في برامج التعلم الإلكتروني لدى المديرين والصادرة عن ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLE) على قياس الرضا عن التدريس الإلكتروني (Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014, p. 100). وفي جامعة وسط فلوريدا تضمّنت اشتراطات الجودة لبرامج التعليم الإلكتروني ومقرراته على الدعم المؤسسي لعضو هيئة التدريس عند تنفيذه للتدريس الإلكتروني وفق المؤشرات التالية: (١) توفير بنية تحتية عالية الكفاءة، (٢) توفير برامج تدريب عالية الجودة للتدريس الإلكتروني المتمركز حول المتعلم، (٣) توفير الدعم الفني المكثف لأعضاء هيئة التدريس، (٤) توفير الحوافز والدعم المادي والمعنوي، (٥) توفير دعم فني للطلاب (٦) التقييم. (Hartman, Dziuban, & Moskal, 2000,

p.163-165)، وفي دراسة لويد ومايكل وتامي (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس استجاب لاستبانتها (٧٥) عضو هيئة تدريس يمثلون (٢٤٪) من العيّنة، وخلصوا فيها إلى أن معوقات التدريس الإلكتروني تمثّلت في: زيادة عبء المهام والوقت في التدريس الإلكتروني، وفي التصحيح وإعطاء التغذية الراجعة للطلاب، ونقص العلاقة الشخصية مع الطلاب، وتكرار الخلل التقني، ونقص الدعم الفني، وعدم توافر الحوافز للتدريس الإلكتروني. كما سجلت النتائج أن أقل عوائق التدريس الإلكتروني تمثلت في: عدم مشاركة عضو هيئة التدريس في تطوير المقرر، وحقوق الملكية، وجودة المقرر، والقلق من التدريس الإلكتروني، ووجدت فروق دالة تعزى لمتغيّر العمر فالفئة(٤٥ سنة فأكثر) لأن لديهم مقاومة أكثر من الأصغر سنًا، وفي متغيّر الجنس لصالح الإناث. (Lloyd et al., 2012) ودرس العمري أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام التعلم الإلكتروني، حيث طبق المنهج الوصفي، وطور استبانة من (١٩) فقرة بمعامل ثبات (٠,٨٦) طُبقّت في الفصل الثاني (٢٠١٤/١٥) في جامعة اليرموك على عينة عشوائية عددها (٢٠٠) استجاب منهم (١٤٢)، وأشارت النتائج إلى أن أهم معيقات التدريس الإلكتروني هي: ضعف البنية التحتية، وزيادة عبء التدريس، وعدم امتلاك الطلاب مهارات التعلم الإلكتروني، ولم توجد فروق إحصائية دالة في متغيّرات: الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية، والتدريب، ووجدت فروق إحصائية دالة لصالح الكليات الإنسانية حيث كان عزوفها أكبر منه في الكليات العلمية. (العمري، ٢٠١٥).

- خصائص التعلم الإلكتروني Affordance

توفّر خصائص التعلم الإلكتروني بيئة تعلم تُمكن المعلم والمتعلم من إتمام مهامهم في بيئة تتسم بالمرونة في الزمان والمكان والمصادر والمسار فالطالب وعضو هيئة التدريس يمكنهما القيام بمهام التعليم والتعلم من أي مكان وفي أي زمان ؛ ولذلك يتم توزيع تدريس المقررات الإلكترونية في الغالب على شكل أسابيع ؛ بحيث تكون لدى الطالب والمعلم مرونة في حدود أسبوع لإتمام المهام التعليمية قبل الانتقال للأسبوع الذي يليه ، كما توفر المرونة في المصادر انفتاح المقرر الإلكتروني على مصادر المعرفة المتعددة في الإنترنت وعدم اقتصارها على مصادر محدودة ، وتوفر مرونة المسار في التدريس الإلكتروني لعضو هيئة التدريس حيث يمكن أن يقسم الطلاب إلى مجموعات في المقرر الإلكتروني ويتم توزيع المهام وفق ما يراه عضو هيئة التدريس مناسبًا في خطته التدريسية ، وقد يحيل الطالب إلى مقررات إلكترونية يتم التدريس فيها ذاتياً لإتمام متطلبات سابقة ليتمكن من جسر الفجوات المعرفية السابقة التي لديه. وقد تضمنت نتائج دراسة هيلتز وزملائه التي اتبعت المنهج النوعي إلى أن المرونة التي يوفرها التدريس الإلكتروني في الزمان والمكان تعد من أعلى مؤشرات رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني (Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 27-28)

- التصميم التعليمي Instructional Design

يتطلب تدريس المقرر الإلكتروني من عضو هيئة التدريس مهامًا تشمل تصميم المقرر الإلكتروني قبل تدريسه بوقتٍ كافٍ وهو يتطلب جهدًا ووقتًا من عضو هيئة التدريس لإتمامه ؛ مما يجعله من عوامل الرضا عن التدريس

الإلكتروني لما يمثله التصميم التعليمي من زيادة العبء على عضو هيئة التدريس ؛ ولذلك يتوافر في الجامعات مراكز أو عمادات في التعلم الإلكتروني فيها اختصاصيون في التصميم التعليمي ، وكذلك في التجهيزات والتراخيص مع اجراء التدريب والدعم لرفع كفاية عضو هيئة التدريس في التصميم التعليمي. وقد أورد جيلز وريتر وزمرمان وكيسر أن مستوى المعرفة والوقت المخصص في تصميم المقرر الإلكتروني وتكويره يُعدان من عوامل الرضا عن التدريس الإلكتروني (Giles, Ritter, Zimmerman, & Kaiser, 2014) فإعداد المقرر الإلكتروني وتدريسه ؛ يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين مقارنةً بالتدريس وجهًا لوجه (Allen & Seaman, 2015; Lloyd et al., 2012) كما تضمنت معايير الجودة لدى الإداريين في برامج التعلم عن بعد في مجال تصميم المقرر الإلكتروني : توافر مساعد مدرس في أثناء تصميم المقرر وفي أثناء التدريس الإلكتروني ، كما تقوم الجامعة بتدريب عضو هيئة التدريس مع مساعدته ودعمه في تصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها (Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014).

- التفاعل Interaction (الطالب مع المعلم ، والطالب مع الطالب ، والطالب مع المحتوى)

التفاعل هو جوهر التدريس الإلكتروني حيث أشار هينيك ومولندا وروسل وسمالدينو (Heinich, Molenda, Russell, and Smaldino) أنه ينبغي أن يكون التعلم عن بُعد تفاعليًا ويعزز مستويات التفكير العليا والحضور الاجتماعي ، ويُسهم في تطوير المعاني على المستوى الشخصي. (Anderson, 2008, p.31) ، ويعتمد التدريس الإلكتروني الفعّال على فهمٍ

عميق لطبيعة التفاعل وكيفية تنفيذه من خلال تقنية المعلومات والاتصال.(Moore & Kearsley, 2012, p. 132) وبعد دراسة استمرت عشر سنوات خلص هيرمي (Hirumi) إلى ثلاثة مستويات من تفاعل المتعلم في أثناء التعلم الإلكتروني ففي المستوى الأول: تفاعل المتعلم مع نفسه، والمستوى الثاني: تفاعل المتعلم مع كلٍ من المعلم، والمتعّلم، والمحتوى، والأدوات، والبيئة. والمستوى الثالث: تفاعل المتعلم مع المستويين الأول والثاني لتكوين المعرفة. (Hirumi, 2013, p.3) في حين حدَّد كلٌ من مور و كيرسلي ثلاثة أنواع رئيسية متمايزة من التفاعل في التعلم الإلكتروني هي تفاعل كلٍ من: المتعلم مع المحتوى، و المتعلم مع المعلم، و المتعلم مع المتعلم. (M. G. Moore & Kearsley, 2012, p.132). واقتصرت بوليجر وانان وواسليك على تفاعلين هما: الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب. (Bolliger et al., 2014).

مما سبق ووفق نظرية العاملين لهيزبرج في الرضا الوظيفي، ونظرية مور في التعاملات عن بعد ومن الأدب البحثي نستخلص ستة محاور في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني. وهي العوامل التي في ضوئها تم بناء محاور ومؤشرات أداة الدراسة، وتمثلت هذه المحاور فيما يلي:

١. الدعم المؤسسي: ظهر هذا المحور في نظرية العاملين في الرضا الوظيفي لهيزبرج. (Younie & Leask, 2013, p. 168)، وفي إطار الجودة للتعلم الإلكتروني لجمعية سلون سي Sloan-C.(Moore & Moore, 2005, p.3) وفي بطاقة الأداء للجودة في برامج التعلم الإلكتروني لدى المديرين الصادرة من ائتلاف التعلم الإلكتروني OLE (B. J. C. Moore & Moore,

2005; Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014) كما أشار لمتغيّر الدعم المؤسسي كلٌ من: بوليجر وزملاؤها، ومور وكيرسلي (Bolliger et al., 2014; Bolliger & Wasilik, 2009; M. G. Moore & Kearsley, 2012; Wasilik & Bolliger, 2009) و (العمري، ٢٠١٥) ولويد وزملاؤه (Lloyd et al., 2012) وبول وكوهران (Paul & Cochran, 2013) و (الشايع و عبدالعزيز، ٢٠١٥)

٢. خصائص التعلم الإلكتروني: ظهر هذا المحور في العامل الثاني (الحافز) في نظرية العاملين في الرضا الوظيفي لهيزبرج (Younie & Leask, 2013, p. 168)، وفي نظرية التعامل عن بعد لمور (M. G. Moore & Kearsley, 2012)، وفي دراسة بوليجر وزملاؤها (Bolliger et al., 2014)، وفي دراسة جيلز و زملائه (Giles et al., 2014) وهيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010)

٣. تصميم المقرر الإلكتروني: ظهر محور تصميم المقرر الإلكتروني في نظرية التعامل عن بعد لمور (M. G. Moore & Kearsley, 2012) وفي دراسات بوليجر وزملاؤها (Bolliger et al., 2014) ، و زمرمان وكيسر (Giles et al., 2014) وشيلتون وزملائه (Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014) وألين وزملائه (Allen & Seaman, 2015; Lloyd et al., 2012) وجيلز وزملائه (Giles et al., 2014)

٤. التفاعل الإلكتروني (الطالب- وعضو هيئة التدريس) ورد في نظرية التعامل عن بعد لمور وكيرسلي. (M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213) وفي دراسة بوليجر وآخرين (Bolliger et al., 2014)، و هيرمي (Hirumi, 2013)

٥. التفاعل الإلكتروني (الطالب- والطالب) ورد في نظرية التعامل عن بعد لمور وكيرسلي. (M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213) و دراسة هيرمي (Hirumi, 2013) وفي دراسة بوليجر وزملاؤها (Bolliger et al., 2014) وفي دراسة كينجو وزملائه (Keengwe, Adjei-Boateng, & Diteeyont, 2013)

٦. التفاعل الإلكتروني (الطالب- والمحتوى) ورد في نظرية التعامل عن بعد لمور وكيرسلي.(M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213) وفي أداة الرضا عن التدريس الإلكتروني لائتلاف كليات ولاية نيويورك في التعلم الإلكتروني. (Hartman et al., 2000)

منهج الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، للإجابة أسئلتها عن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني. وحول وجود فروق في تقديرات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أو مدمجًا)

المجتمع والعينة

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في مقررات التعلم الإلكتروني الكامل أو المدمج في جامعة الملك خالد في الفصل الثاني (٣٦-١٤٣٧هـ)، وعددهم (٣٩١) عضو هيئة تدريس في (١٣٥٤) شعبة دراسية. منهم (١٤٨) عضو يدّرسون تعلم إلكتروني كامل في (٦٤٣) شعبة، و(٢٤٣) عضو يدرّسون تعلم الإلكتروني المدمج في (٧١١) شعبة، ويوضح الجدول(١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس، والرتبة العملية، والكلية التي يتبع لها، والخبرة في التدريس (وجهاً لوجه)، والخبرة (بالسنة) في تدريس

إلكتروني، والخبرة (بعدد المقررات) في التدريس الإلكتروني، ونوع المقرر الإلكتروني (كامل أو مدمج) الذي يُدَرّسه أثناء تنفيذ هذه الدراسة.

جدول (١). توزيع أفراد الدراسة وفق المتغيّرات الديموغرافية

المتغيّر	مستوياته	التكرار	النسبة ٪
الجنس	ذكر	٦٥	٤٨.٠٠
	أنثى	٧٠	٥١.٩٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الرتبة العملية	أستاذ دكتور	٥	٣.٧٠
	أستاذ مشارك	١٣	٩.٦٠
	أستاذ مساعد	٧٨	٥٧.٨٠
	محاضر	٣٣	٢٤.٤٠
	معيد	٦	٤.٤٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الكلية	شريعة وعلوم إنسانية	٨٣	٦١.٧
	علوم طبيعية وتطبيقية	٣٧	٢٧.٤
	أخرى	١٥	١١.١٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الخبرة في التدريس	٥ سنوات أو أقل	٤٠	٢٩.٦٠
	٦- ١٠ سنة	٣١	٢٣.٠٠
	١١- ١٥ سنة	٣٣	٢٤.٤٠
	١٦- ٢٠ سنة	١١	٨.١٠
	٢١ سنة أو أكثر	٢٠	١٤.٨٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠

المتغيّر	مستوياته	التكرار	النسبة ٪
الخبرة في التدريس الجامعي	٥ سنوات أو أقل	٤٠	٢٩.٦٠
	٦- ١٠ سنة	٣٠	٢٣.٠
	١١- ١٥ سنة	٣٣	٢٤.٤٠
	١٦- ٢٠سنة	١١	٨.١٠
	٢١ سنة أو أكثر	٢٠	١٤.٨٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الخبرة (بالسنة) في التدريس الإلكتروني	أقل من ٥ سنوات	٦١	٤٥.٢٠
	٥- ١٠ سنوات	٤٩	٣٦.٣٠
	أكثر من١٠ سنوات	٢٥	١٨.٥٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الخبرة (بعدد المقررات) في التدريس الإلكتروني	مقرر دراسي واحد	٢٩	٢١.٨٠
	٢- ٤ مقرر	٥٩	٤٤.٣٠
	٥- ٧ مقرر	٢٩	٢١.٨٠
	٨- ١٠ مقرر	٧	٥.٣٠
	١١ مقرر فأكثر	٩	٦.٧٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
نوع المقرر	تعلم إلكتروني كامل	٥٠	٣٧.٠
	تعلم إلكتروني مدمج	٨٥	٦٣.٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠

أداة الدارسة

بناء الأداة: تم بناء استبانة الدراسة وفق الأدبيات، حيث تألفت من قسمين، الأول لجمع معلومات ديموغرافية لقياس دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة التي تعزى لمتغيّرات (الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني كاملاً كام أم مدمجًا) والقسم الآخر استبانة لقياس الرضا عن التدريس الإلكتروني تألفت من (٥٣) عبارة ذات تدريج خماسي من "موافق تماماً" إلى "غير موافق تماماً"، يقابلها تحديد درجة الرضا الموضحة في الجدول (١)، وتوزّعت عبارات الأداة في ستة محاور في الرضا وهي: الدعم المؤسسي، وخصائص التعلم الإلكتروني. وتصميم التعليمي. و تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس، و تفاعل الطالب مع والطالب، و تفاعل الطالب مع المحتوى.

صدق الأداة: تم إرسال أداة الدراسة للتحكيم إلى عدد من أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة في التدريس الإلكتروني، حيث تم تعديل صياغة عدة عبارات كما تم نقل عبارة من محورٍ إلى آخر، مع حذف أربع عبارات لعدم أهميتها أو لتضمينها في عبارات أخرى وفق رأي المحكمين. وتألفت الأداة في نسختها النهائية من(٥٣) عبارة. وكذلك تم التحقق من الصدق بحساب الاتساق الداخلي للأداة بقياس معامل الارتباط بين العبارات والمحور الذي تنتمي إليه، والارتباط بين متوسط المحور ومتوسط الأداة ككل، وذلك بعد دراسة استطلاعية على عينة من (٢٣) عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية للارتباط عند مستوى (٠.٠١) في جميع محاور الأداة. موضح في الجدول (٢)

جدول (٢). معاملات الارتباط بيرسون

بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة

م	المحور	معامل ارتباط بيرسون
١	الدعم المؤسسي	٠,٨٣❖
٢	خصائص التعلم الإلكتروني	٠,٨٦❖
٣	التصميم التعليمي	٠,٧٨❖
٤	تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس	٠,٨٨❖
٥	تفاعل والطالب مع الطالب	٠,٨٨❖
٦	تفاعل الطالب مع المحتوى	٠,٨٨❖

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (α=٠,٠١)

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا كرومباخ على العينة الاستطلاعية نفسها (ن=٢٣) والموضح نتائجه في الجدول (٣)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٤) وتفاوتت قيم الثبات للمحاور وكانت في أعلاها (٠,٩٤) في محور تفاعل (الطالب مع الطالب) وأدناها (٠,٨٣) بمحور خصائص التعلم الإلكتروني، والقيم المتحصل عليها تشير إلى توافر ثبات مقبول لتطبيق أداة الدراسة.

جدول (٣). معامل الثبات ألفا كرومباخ

للمحاور وللدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحور	العبارات	معامل الفا
الدعم المؤسسي	٧	٠,٨٧
خصائص التعلم الإلكتروني	٧	٠,٨٣
التصميم التعليمي	٩	٠,٩٢

المحور	العبارات	معامل الفا
تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس	١٦	٠,٨٧
تفاعل والطالب مع الطالب	٨	٠,٩٤
تفاعل الطالب مع المحتوى	٦	٠,٩٣
الدرجة الكلية	**٥٣**	**٠,٩٤**

تطبيق الأداة:

تم إرسال رسالة بريدٍ إلكتروني مستقل مضمَّن رابط استبانة الدراسة إلى جميع أعضاء مجتمع الدراسة، وبعد أسبوعين تم إرسال رسالة تذكيرية، واستجاب (١٥٥) عضو هيئة تدريس يمثلون ما نسبته (٤٠٪) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المكتملة (١٣٥) استبانة.

تحليل البيانات

تم ترميز البيانات وتحليلها باستخدام برنامج اس بي اس اسSPSS، واستخدم الإحصاء الوصفي في المتوسطات والانحراف المعياري لقياس درجة الرضا في كل عبارة من عبارات الأداة الـ (٥٣) ذات التدريج الخماسي، تم احتساب "موافق تمامًا" بخمس درجات إلى "غير موافق تمامًا" بدرجة واحدة مع عكس تقييم العبارات السلبية، وبذلك تم اعتماد المعيار الموضح في الجدول (٤)، واستخدم اختبار"ت" في الإحصاء الاستدلالي واختبار تحليل التبيان الأحادي، واختبار شيفية لتحديد اتجاه الفروق في مقارناته البعدية.

جدول (٤). معيار تفسير النتائج

مدى المتوسط ❖	درجة الموافقة (في الأداة)	درجة الرضا
من ٥ إلى ٤.٢	موافق تماماً	راضي تماماً
أقل من ٤.٢ إلى ٣.٤	موافق	راضي
أقل من ٣.٤ إلى ٢.٦	موافق إلى حدٍ ما	راضي إلى حدٍ ما
أقل من ٢.٦ إلى ١.٨	غير موافق	غير راضي
أقل من ١.٨ إلى ١	غير موافق تماماً	غير راضي تماماً

❖ تم عكس تقييم العبارات السلبية (العبارات: ٢٠و٢٧و٢٨ في أداة الدراسة)

النتائج والمناقشة

للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات وفق المتغيّرات التابعة في الدراسة تم إجراء اختبار سميروف وكمجروف والموضح نتائجه في الجدول (٥) الذي يشير إلى اعتدالية البيانات وبمستوى دلالة (α = ٠,٠٠) في جميع المتغيّرات التابعة.

جدول (٥) اختبار كولمجروف وسميرنوف

لحساب اعتدالية توزيع البيانات وفق المتغيّرات

المتغيّر	الدرجة	درجة الحرية	الدلالة
الجنس	٠,٣٥	١٣٥	٠,٠٠
الرتبة العملية	٠,٩٢	١٣٥	٠,٠٠
الخبرة في التدريس الجامعي	٠,٣٨	١٣٥	٠,٠٠
الخبرة في التدريس الإلكتروني	٠,١٨	١٣٥	٠,٠٠
الخبرة بعدد المقررات الإلكترونية سبق تدريسها	٠,٢٩	١٣٥	٠,٠٠
نوع المقرر الإلكتروني: كاملاً أم مدمج	٠,٤١	١٣٥	٠,٠٠

١- ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد؟

يندرج تحت هذا السؤال، قياس قيمة متوسط تقديرات رضا أعضاء هيئة في جامعة الملك خالد عن التدريس الإلكتروني في محاوره وهي: الرضا عن الدعم المؤسسي، والرضا عن خصائص التعلم الإلكتروني، والرضا عن التصميم التعليمي، والرضا عن تفاعل: (الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، والطالب مع المحتوى)، والموضح متوسطاتها الحسابية وانحرافاته المعيارية في الجدول (٦).

جدول (٦). تقدير درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني مرتبة تنازلياً وفق قيم متوسطات العبارات. (ن=١٣٥)

العبارة		محور: الدعم المؤسسي Institution Support	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
رقم	رتبة				
٣	١.	يتوافر تدريب يلبي احتياجاتي لتأهيلي للتدريس الإلكتروني	٤.١٢	٠.٩٣	راضي
٤	٢.	يتوفر لدي الدعم الفني الكافي	٤.٠٩	٠.٩٩	
١	٣.	تتوافر الأدوات التقنية اللازمة للتدريس الإلكتروني	٤.٠٢	١.١٤	
٧	٤.	السياسات المنظمة للتعلم الإلكتروني كافية وتطبق بشكل جيد	٣.٨١	١.٠٥	
٢	٥.	يتم منحي الوقت الكافي لتصميم وإنتاج مقرر التعلم الإلكتروني	٣.٧٥	١.١٧	
٥	٦.	عند الحاجة ، يحصل طلابي على دعم فني كاف	٣.٧٤	١.٠٤	
٦	٧.	أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني	٢.١٦	١.٢٢	غير راضي
		المتوسط والانحراف المعياري في محور الدعم المؤسسي	٣.٦٧	٠.٧٨	راضي
		محور: خصائص التعلم الإلكتروني Affordance			
١١	١.	التدريس الإلكتروني يوفر بيئة تعلم مرنة	٤.٣٨	٠.٦٠	راضي تماماً
١٤	٢.	يُمكّن التدريس الإلكتروني طلابي من الوصول إلى مصادر تعليمية واسعة	٤.٣٦	٠.٦٥	
١٣	٣.	يمكن لطلابي الوصول إلى مقرر التعلم الإلكتروني في أي وقت	٤.٣٤	٠.٩٥	
٨	٤.	أشعر أن بيئات التعلم الإلكتروني ملائمة لي شخصياً	٤.٣٢	٠.٨٧	
١٢	٥.	يمكن لطلابي الوصول إلى مقرر التعلم الإلكتروني من أي مكان	٤.٣٢	٠.٩٧	
٩	٦.	أشعر أن طلابي يتعلمون بشكل جيد في المقرر الإلكتروني	٤.١٢	٠.٥١	راضي
١٠	٧.	يسمح التدريس الإلكتروني تدريس مجموعات طلاب أكثر تنوعاً	٤.١٢	٠.٨٩	
		المتوسط والانحراف المعياري في محور خصاص التعلم الإلكتروني	٤.٢٨	٠.٥٦	راضي تماماً
		محور" التصميم التعليمي Instructional Design			
١٨	١.	المواعيد المهمة في المقرر معلنة بوضوح	٤.٦٢	٠.٥٩	راضي تماماً
١٦	٢.	توصيف المقرر معلن بوضوح	٤.٦١	٠.٦٥	
١٥	٣.	أهداف المقرر معلنة بوضوح	٤.٥١	٠.٧٩	
١٧	٤.	التعليمات لكيفية المشاركة في أنشطة التعلم معلنة بوضوح	٤.٤٥	٠.٧٤	
١٩	٥.	مصادر المحتوى متنوعة وثرية في معلوماتها وتساعد طلابي على التعلم	٤.٣٦	٠.٧٧	
٢٢	٦.	أجد سهولة في تحديث المحتوى في مقرر التعلم الإلكتروني	٤.٢٥	٠.٨٤	
٢٣	٧.	تتوافر الجودة في محتوى المقرر الإلكتروني	٤.٢٥	٠.٦٣	
٢١	٨.	المصادر التعليمية المستخدمة في المقرر دقيقة التوثيق	٤.١١	٠.٨٦	راضي
٢٠	٩.	يتطلب مني تصميم وإنتاج مقرر التعلم الإلكتروني وقتًا وجهدًا كبير❖	١.٨٢	٠.٩٧	غير راضي
		المتوسط والانحراف المعياري في محور التصميم التعليمي	٤.١١	٠.٤٦	راضي
		محور: تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس Faculty-Student Interaction			
٣١	١.	أشجع وأحفز مشاركات الطلاب في تعقيبي على مشاركاتهم	٤.٧٠	٠.٥٣	راضي تماماً
٣٥	٢.	ابقِ تركيز الطلاب في المهام التي تساعدهم على التعلم	٤.٥٢	٠.٦٤	
٣٦	٣.	أقدم تغذية تفسيرية راجعة تعزز من فهم الطالب وتعلمه	٤.٥٠	٠.٦٨	
٢٤	٤.	أساعد الطلاب لممارسة سلوكيات مقبولة. مثل : وثائق آداب الاتصال والتفاعل	٤.٤٨	٠.٧٣	

العبارة		محور: الدعم المؤسسي Institution Support	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
رقم	رتبة				
٢٩	٥.	يتمكن طلابي من الوصول اليّ بسهولة	٤.٤٨	٠.٧٣	
٣٨	٦.	أشعر ان تفاعلي مع طلابي جيد	٤.٤٧	٠.٧٠	
٣٠	٧.	أشعر أن طلابي يتوفر لديهم فرص واسعة للتعلم	٤.٤٦	٠.٧٣	
٣٢	٨.	أسهم في تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف في نقاشات طلابي بما يعزز تعلمهم	٤.٣٨	٠.٧٣	
٣٤	٩.	أعزز النقاش بطرق تسهم في إبقاء حوارات الطلاب مثمرة	٤.٣٣	٠.٧٤	
٣٣	١٠.	أهيئ مناخ يشجع طلابي على استكشاف مفاهيم جديدة	٤.٣١	٠.٧٧	
٣٧	١١.	أساعد طلابي في التفكير بطريقة تمكنهم من دحض الافكار الخاطئة	٤.٣٠	٠.٧٩	
٣٩	١٢.	أشعر أن مستوى دافعية طلابي جيد	٣.٩١	٠.٩٨	راضي
٢٦	١٣.	أشعر أنه يصعب على طلابي طرح أسئلة عند عدم فهمهم	٣.٤٩	١.١١	
٢٧	١٤.	لا أتعرف على طلابي بشكل جيد في التدريس الإلكتروني◆	٣.٣٨	١.١٩	راضي إلى حد ما
٢٥	١٥.	أشعر أن نتائج الطلاب متواضعة في المقررات الإلكترونية	٣.١٦	١.١٩	
٢٨	١٦.	يتطلب مني التدريس الإلكتروني وقتًا وجهدًا كبير❖	٢.٩٥	١.١٨	
المتوسط والانحراف المعياري في محور تفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس)			٤.١١	٠.٥١	راضي
محور: تفاعل (الطالب مع الطالب) Student-Student Interaction					
٤١	١.	جميع الطلاب لديهم فرصة المشاركة في مهام المقرر	٤.٤٣	٠.٨٠	راضي تماماً
٤٦	٢.	أشعر بثقة الطلاب في دعم مدرس المقرر	٤.٣٠	٠.٨٣	
٤٣	٣.	يحصل طلابي على مساعدة عند تساؤلهم	٣.٨٩	١.٠٠	راضي
٤٠	٤.	يعمل طلابي معًا بشكل جيد	٣.٨٧	٠.٨٣	
٤٥	٥.	أشعر بثقة الطلاب في دعم زملائهم	٣.٧٥	٠.٨٤	
٤٤	٦.	اشعر بروح الجماعة لدى الطلاب	٣.٧٠	٠.٩٧	
٤٧	٧.	يستطيع طلابي الاعتماد على بعضهم	٣.٦٠	٠.٩٦	
٤٢	٨.	يتحدث الطلاب بانفتاحيه في المقرر	٣.٠٢	١.٠٠	راضي إلى حد ما
المتوسط والانحراف المعياري في محور تفاعل الطالب- الطاب			٣.٨٠	٠.٥٧	راضي
محور: تفاعل (الطالب مع المحتوى) Student_Content Interaction					
٤٩	١.	يتعرف الطلاب بسهولة إلى مكونات المقرر الإلكتروني (خريطة المقرر)	٤.٤٤	٠.٧٦	راضي تماماً
٤٨	٢.	يتعرف الطالب بسهولة إلى الغرض الرئيسي لمقرر التعلم الإلكتروني	٤.٤١	٠.٧٥	
٥٠	٣.	يمكن لطلابي الوصول إلى مجموعة متنوعة من المصادر	٤.٣٧	٠.٧٧	
٥١	٤.	اشعر بالرضا عن تفاعل طلابي مع المحتوى	٤.١٦	٠.٩٢	راضي
٥٣	٥.	أنا راض عن جودة أعمال طلابي	٤.١٢	٠.٩٣	
٥٢	٦.	يتشارك طلابي المصادر مع بعضهم البعض	٣.٩٨	٠.٩٨	
المتوسط والانحراف المعياري في محور تفاعل الطالب مع المحتوى			٤.٢٥	٠.٧٠	راضي تماماً
المتوسط والانحراف المعياري ودرجة الرضا عن التدريس الإلكتروني في الأداة ككل			٤.٠٤	٠.٤٩	راضي

❖ تم عكس تقييم العبارة السلبية في العبارات رقم (٢٠ و ٢٧ و ٢٨)

يتضح من الجدول (٦) أن التقدير العام لرضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني كان بدرجة "راضي" وبمتوسط حسابي (٤,٠٤). وعلى مستوى المحاور الست في الرضا عن التدريس الإلكتروني ووفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس فقد تحققت أعلى درجة رضا وهي "راضي تمامًا" في محور واحد فقط، هو: خصائص التعلم الإلكتروني وبمتوسط حسابي (٤,٢٨)، وهذا يشير إلى أن المرونة التي يوفرها التعلم الإلكتروني في المكان والزمان لدى عضو هيئة التدريس، وكذلك تمكين الطالب من الدراسة بشكلٍ مستقل في أي زمان ومن أي مكان تمثل أعلى مستويات الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أفراد الدراسة. وفي المرتبة الثانية من الرضا حل محور: تفاعل (الطالب مع المحتوى) بمتوسط (٤,٢٥) وهي تعادل "راضي تماماً" وفي ذلك دلالة على رضا أعضاء هيئة التدريس عن المحتوى الإلكتروني وما يمثله من توافر عديدٍ من المصادر الإلكترونية التي تُعزّز تعلم الطالب، مع إمكانية تفاعل الطالب مع المحتوى الإلكتروني التي توفر الوقت والجهد لدى عضو هيئة التدريس، فعلى سبيل المثال يؤدي تطبيق الاختبارات الإلكترونية في مقررات المستويات الأولية التي يلتحق فيها عدٌد كبيٌر من الطلاب إلى تقليل الجهد على عضو هيئة التدريس، كما يسمح باطلاع الطالب على نتيجته مباشرة حيث يتم التصحيح والرصد آليًا. تلى ذلك محورا: التصميم التعليمي، و تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس حيث حقق كلٌ منهما متوسط (٤,١١) بما يعادل "راضي". وفي المرتبة قبل الأخيرة حل محور: تفاعل الطالب مع الطالب بمتوسط قيمته (٣,٨٠) بدرجة "راضي". وحلّ في الرتبة

الأخيرة في الرضا عن التدريس الإلكتروني محور الدعم المؤسسي بمتوسط رضا قدره (٣.٦٧) بدرجة "راضي" وتفصيل نتائج المحاور على النحو التالي:

الرضا عن الدعم المؤسسي، يتضح من الجدول(٦) أن ترتيبه السادس والأخير باعتباره أدنى مرتبة رضا عن التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمتوسط (٣.٦٧) بدرجة "راضي" واشتمل المحور (٧) عبارات قُدرت ست منها بدرجة "راضي" وعبارة واحدة "غير راضٍ" وهي "أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني"، ويختلف هذا مع دراسة سويرتز و آخرون (Swartz et al., 2010)، وقد يعود السبب إلى أن دراسة سوارتز وآخرون قارنت بين رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني؛ في حين أن الدراسة الحالية تركز على دراسة الرضا عن التدريس الإلكتروني فقط. في جانب آخر تتفق نتيجة هذا المحور مع ما خلصت له دراسة جريفول وآخرون (Grifoll et al., 2010) ودراسة الزهراني (Al-Zahrani, 2015) وفيها حقق مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس"غير راضي" عن الدعم المؤسسي وبمتوسط (٢.٤٣)، كذلك تتفق نتائج هذا المحور مع ما خلصت له دراسة العمري (العمري، ٢٠١٥) و دراسة هيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010)، ودراسة لويد و زملائه (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012)، حيث بلغت أدنى رتبة رضا عن العبارة (٦) أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني، بمتوسط (٢.١٦) بدرجة "غير راضي" ويتفق هذا مع تأكيد باول وكوكران (Paul & Cochran) على دور المؤسسة التعليمية في توفير التوجيه الإداري المناسب وتقييم التدريس الإلكتروني وتضمنينه الترقية، وتقديم حوافز مادية في تصميم المقررات

الإلكترونية وتطويرها (Paul & Cochran, 2013, p.55-56)، وعلى المستوى الوطني وردت تنظيمات تعزز من تجاوز هذه المشكلة، فقد تضمنت المادة (١٧) من لائحة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: وضع الضوابط للمكافآت لمن يطّور ويدّرس مقررات التعلم عن بعد (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١)

الرضا عن خصائص التعلم الإلكتروني، كما يتضح من الجدول (٦) فقد حقق المحور أعلى متوسط رضا وبمتوسط (٤.٢٨) بدرجة "راضي تماماً" وتألف من (٧) عبارات قُدِّرَت خمس منها بـ " راضي تماماً" وأعلاها عبارة "التدريس الإلكتروني يوفر بيئة تعلم مرنة" بمتوسط (٤.٣٨)، وعبارتين بـ"راضي" وهما " أشعر أن طلابي يتعلمون بشكل جيد في المقرر الإلكتروني" و " يسمح التدريس الإلكتروني تدريس مجموعات طلاب أكثر تنوعًا " وتتفق هذه النتيجة مع لويد وآخرون (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012)، وقد يعود ذلك إلى تميز التعلم الإلكتروني عن التعلم في قاعة الصف بالمرونة في الزمان والمكان وتنوع الوصول للمصادر، وبذلك يتمكن عضو هيئة التدريس من التدريس من أي مكان وفي أي زمان، مع إمكانية تدريس الطالبات في الفصول الافتراضية التزامنية بطريقة تُمكن من المناقشة نصيًا و صوتيًا مع منح الطلاب والطالبات صلاحيات تقديم العروض وإدارة الصف الافتراضي، وتسجيل المحاضرات وأرشفتها، وإمكانية رجوعهم لسجل المحاضرات والاطّلاع عليها مجددًا في أي وقتٍ ومن أي مكان، فالمرونة هي من خصائص التعلم الإلكتروني التي حققت أعلى درجة رضا لدى أعضاء هيئة التدريس.

الرضا عن التصميم التعليمي، يتضح من الجدول (٦) أن قيمة متوسط المحور (٤.١١) بدرجة "راضي"، وقد تألف من (٩) عبارات درجة (٧) منها "راضي تماماً" وعبارة "راضي" وعبارة " غير راضي" وهي "يتطلب مني وقت كبير تصميم وانتاج المقرر الإلكتروني" بمتوسط (١.٨٢) (علمًا أنه تم عكس تقييم الجمل السلبية كما ورد في الجدول٣)، وعند مقارنتها مع العبارة (٦) "أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني" التي حلّت في أدنى درجة رضا في محور الدعم المؤسسي يتضح أن عضو هيئة التدريس يرى أنه لا يحصل على المقابل المادي المكافئ للوقت والجهد الذي يتطلبه تصميم المقرر الإلكتروني، وهذه النتيجة تتفق مع ما خلص له (العمري، ٢٠١٥) و ألين و سيمان (Allen & Seaman, 2015) وهيلتز وزملائه .(Hiltz et al., 2010) ولويد وزملائه (Lloyd, Michelle, and Tami, 2012)

الرضا عن تفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس)، كما يتضح في الجدول (٦) تألف هذا المحور من (١٦) عبارة بمتوسط (٤.١١) بدرجة "راضي"، وانقسمت العبارات إلى ثلاث فئات من حيث الرضا، فحققت (١١) عبارةٍ درجة "راضي تماما"، و عبارتين درجة "راضي" وثلاث عبارات درجة "راضي إلى حدٍ ما" وأدناها متوسطا (٢.٩٥) "يتطلب مني التدريس الإلكتروني وقتًا وجهدًا" (تم عكس تقييم الجمل السلبية كما ورد في الجدول٣)، في حين أن أعلاها " أشجع وأحفز مشاركات الطلاب في تعقيبي على مشاركاتهم" ويتفق هذا مع ما خلصت له دراسة هيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010) و دراسة لويد وزملائه (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) و دراسة كينجو وزملائه (Keengwe et al., 2013).

ومن خلال ربط هذه النتيجة بالعبارتين السابقتين التي حققت نتائج رضا متدنية وهما العبارة (٧) في محور الدعم المؤسسي: (أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني) بدرجة "غير راضي" والعبارة (٢٠) في محور التصميم التعليمي: (يتطلب مني تصميم وإنتاج مقرر التعلم الإلكتروني وقتًا وجهدًا كبير) بدرجة "غير راضي" يتضح أن تدني درجة الرضا ناتجة عن شعور أعضاء هيئة التدريس بعدم حصولهم على الأجر المقابل للجهد والوقت الكبير الذي يتطلبه تصميم المحتوى التعليمي وإنتاجه وتدريسه.

الرضا عن تفاعل (والطالب مع الطالب)، يتضح من الجدول (٦) أن هذا المحور قُدر بدرجة" راضي" وبمتوسط حسابي (٣.٨)، واشتمل المحور على (٨) عبارات قُدرت عبارتان منها بـ"راضي تماما" هما "جميع الطلاب لديهم فرصة المشاركة في مهام المقرر" و " أشعر بثقة الطلاب في دعم مدرس المقرر" وقُدرت خمس عبارات بـ"راضي" وعبارة واحدة بـ " راضي إلى حد ما " وهي" يتحدث الطلاب بانفتاحيه في المقرر". وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت له دراسة الزهراني (Al-Zahrani, 2015) وفي الجانب الآخر تتفق النتائج مع ما خلصت له دراسة هيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010) ومع كينجو وزملائه (Keengwe et al., 2013)، فالمهارات المطلوبة من الطالب اجادتها في التعلم الإلكتروني تختلف عنها من قاعة التدريس وجهًا لوجه. والنتائج التي خلص لها هذا المحور تشير كذلك إلى تدني ترتيب الرضا عن تفاعل (الطالب مع الطالب) في التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، فالتعلم الإلكتروني يتطلب من الطالب أدواراً إضافية منها: تفاعل الطالب مع الطالب لإتمام مهام التعلم وربما يرجع تدني ترتيب هذا المحور إلى نقص

جاهزية الطالب للتعلم في بيئات التعلم الإلكتروني، وقد يتطلب هذا اختبار جاهزية الطالب قبل التسجيل في مقررات التعلم الإلكتروني للتأكد من امتلاكه المهارات الاساسية للتعلم في البيئات الإلكترونية، ويضاف لذلك تدريبه على مهارات التعلم الإلكتروني بما يسهم في رفع مستوى جاهزيته للتعلم الإلكتروني.

الرضا عن تفاعل (الطالب مع المحتوى)، يتضح من الجدول (٦) أن تقدير متوسط المحور (٤.٢٥) تقابل "راضي تماماً" واشتمل على (٦) عبارات تقاسمت مناصفة تقدير أعضاء هيئة التدريس لها بين "راضي تماماً" و "راضي"، وأعلاها في الترتيب" يتعرف الطلاب بسهولة على مكونات المقرر الإلكتروني (خريطة المقرر) "، وأدناها في الترتيب " يتشارك طلابي المصادر مع بعضهم البعض"، ويُعدّ ثاني أعلى محور في قيمة متوسط الرضا. وفي ذلك إشارة إلى أن المحتوى الإلكتروني يُعد من عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس، وبمقارنة هذه النتيجة مع محور خصائص التعلم الإلكتروني الذي حقق المرتبة الأعلى في درجة الرضا والذي يشمل مرونة المكان والزمان؛ فعلى مسؤولي تطبيق مبادرات التعلم الإلكتروني التأكيد على تفعيل هذه الخصائص للحصول على أعلى مستويات الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس؛ لما قد يسهم به ذلك في نجاح التطبيق.

٢- هل يوجد اختلافات في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في الرضا عن التدريس الإلكتروني تعزى لمتغيّرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أم مدمجًا)؟

يندرج في هذا السؤال عدد من المتغيّرات، تم تقسيمها على النحو التالي:

- **متغير الجنس (ذكر أو أنثى):**

تم استخدام اختبار ت (t-test) للكشف عن دلالة الفروق عند مستوى (α =0.05) في تقديرات أفراد الدراسة في الرضا عن التدريس الإلكتروني في متغيّر الجنس (ذكر أو أنثى)، وفي متغيّر نوع المقرر الإلكتروني (كامل أم مدمج). الواردة في الجدول (٧) والذي يتضح فيه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرضا عن التدريس الإلكتروني في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّر نوع المقرر إلكتروني (كامل أم مدمج). كذلك يشير الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرضا عن التدريس الإلكتروني بين الذكور والإناث.

جدول (٧). اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أفراد الدراسة والتي تعزى لمتغيّري: الجنس (ذكر أو أنثى) ونوع المقرر الإلكتروني (كامل أم مدمج).

المتغيّر	نوع المقرر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٦٥	٣.٩٩	٠.٤٣٠	١.٨٦٣	٠.١٧٥
	أنثى	٧٠	٤.٠٨	٠.٥٥٥		
نوع المقرر الإلكتروني	تعلم إلكتروني مدمج	٨٥	٣.٩٨٥	٠.٥٣٠	٠.٧٥٨	٠.٣٨٦
	تعلم إلكتروني كامل	٥٠	٤.١٣٧	٠.٤٣٠		

مستوى الدلالة عند (α =٠.٠٥)

ويختلف هذا مع ما خلصت له دراسة لويد ومايكل وتامي (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) والتي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الإناث، وربما يعود الاختلاف لأنه في بيئة الدراسة الحالية يواجه الذكور

مشكلة في تدريس الطالبات، لذا قدّم لهم التعلم الإلكتروني الحل، في حين لا توجد هذه المشكلة لدى عينة دراسة لويد وزملائه.

- **متغير الخبرة:**

تألف متغيّر الخبرة من ثلاثة متغيّرات فرعية هي: سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وسنوات الخبرة في التدريس الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق تدريسها. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين مستويات الخبرة. كما هو موضح في الجدول (٨)، ووجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في الرضا عن التدريس الإلكتروني تعزى لمتغيّرات الخبرة في كلٍ من: الخبرة بالسنوات في التدريس الجامعي، وفي الخبرة في عدد المقررات الإلكترونية التي سبق تدريسها، وفي الخبرة بالسنوات في التدريس الإلكتروني. و يتفق هذا مع ما خلصت له دراسة (العمري، ٢٠١٥) في حين تختلف مع ما خلصت له دراسة الزهراني حيث كانت درجة الرضا أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس ممن يمتلكون خبرة أعلى في استخدام الإنترنت (Al-Zahrani, 2015) وتختلف مع نتائج لويد وزملائه (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) التي تضمنت نتائجها أن أعضاء هيئة التدريس الأكبر سنا (٤٥سنه فأكثر) أكثر مقاومة من أعضاء هيئة التدريس الجدد. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة لا تتم الموافقة لهم لتدريس مقرر التعلم الإلكتروني المدمج أو الكامل إلا بعد اجتيازهم تدريبًا في التدريس الإلكتروني وفي معايير الجودة في تصميم المقرر الإلكتروني، كما يتوافر التدريب كذلك إلكترونيًا على منصة تمكين

للتدريب الإلكتروني في هذين المجالين، مع توافر الدعم الفني، وفريق التصميم التعليمي، ربما ذلك كله اسهم في التجانس وتقليل الفروقات بين أفراد عينة الدراسة.

جدول٨. تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد الدراسة في متغيّر الخبرة لدى أفراد الدراسة

متغيّر الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
التدريس الجامعي (بالسنة)	بين المجموعات	١.١٦	٤	٠.٢٩١	١.١٧٦	٠.٣٢٥
	في المجموعات	٣٢.٢٢	١٣٠	٠.٢٤٨		
التدريس الإلكتروني (بالسنة)	بين المجموعات	١.٣٣	٢	٠.٦٦٥	٢.٧٣٧	٠.٠٦٨
	في المجموعات	٣٢.٠٦	١٣٢	٠.٢٤٣		
التدريس الإلكتروني (عدد المقررات)	بين المجموعات	٠.٢٥٨	٢	٠.١٢٩	٠.٥١٤	٠.٥٩٩
	في المجموعات	٣٣.١٣	١٣٢	٠.٢٥١		

مستوى الدلالة عند (α=٠.٠٥)

وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA عند مستوى(α=٠.٠٥) للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في المتغيّرات: الرتبة العلمية، والتخصص، والموضح نتائجه في الجدول (٩) حيث يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّر الكلية (التخصص). و يختلف هذا عن نتائج دراسة (العمري، ٢٠١٥) التي خلصت إلى أن عزوف أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية أعلى منه في الكليات العملية بفروق دالة إحصائيًا.

جدول ٩. تحليل التباين الأحادي لتقديرات

أفراد الدراسة في متغيّر: الرتبة العلمية، و التخصص

المتغيّر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرتبة العلمية (أستاذ دكتور، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، معيد، محاضر)	بين المجموعات	٣.٨٦	٤	٠.٩٧١	٤.٢٨	٠.٠٠٣
	في المجموعات	٢٩.٥٠	١٣٠	٠.٢٢٧		
الكلية (شريعة وعلوم إنسانية، علوم طبيعية وتطبيقية، أخرى)	بين المجموعات	٠.٣٣٤	٢	٠.١٦٧	٠.٦٦٧	٠.٥١٥
	في المجموعات	٣٣.٠٦	١٣٢	٠.٢٥٠		

مستوى الدلالة عند (α=٠.٠٥)

- **متغير الرتبة العلمية:**

وجدت فروق دالة إحصائيًا في متوسط تقديرات أفراد الدراسة بناءً على متغيّر الرتبة العلمية. وتم استخدام اختبار شيفيه عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) للكشف عن اتجاه الفروق في الرضا عن التدريس الإلكتروني بناءً على متغيّر الرتبة العلمية، وتم الخلوص للنتائج الموضحة في الجدول (١٠)، والتي تشير إلى وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّر الرتبة العلمية بين رتبة أستاذ مساعد ومعيد لصالح أستاذ مساعد، وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة (العمري، ٢٠١٥). وربما يعود السبب في ذلك إلى أن تقسيم فئات أعضاء هيئة التدريس مختلف بين الدراستين

جدول (١٠) الاختبار المحوري شيفية Scheffe للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في متغيّر الرتبة العلمية

المتغيّر	الرتبة العمية	العدد	معيد	
			فرق المتوسط	مستوى الدلالة
الرتبة العلمية	أستاذ دكتور	٥	٠.١٤٠	٠.٢٩٩
	أستاذ مشارك	١٣	٠.١٣٦	٠.١١٨
	أستاذ مساعد	٧٨	٠.١٩٥	٠.٠٠٦❖
	محاضر	٣٣	٠.٧٨٠❖	٠.١١٢
	معيد	٦		

❖مستوى الدلالة عند (α = ٠.٠٥)

ففي الدراسة الحالية تم الاخذ بالتقسيم السائد في الجامعات وهو تقسيم متدرج من معيد إلى أستاذ دكتور، في حين أنه في دراسة الزهراني تم تقسيم الفئة إلى مدرس مساعد ومحاضر وعضو هيئة تدريس.

التوصيات

في ضوء النتائج يوصى بالتالي:

١- وضع سياسات كافية منّظمة للتعلم الإلكتروني، مع تطبيقها بشكل جيد.

٢- وضع حوافز مالية لأعضاء هيئة التدريس مقابل تصميم المقرر الإلكتروني وانتاجه وتدريسه.

٣- تقليل الوقت والجهد الذي يبذله عضو هيئة التدريس في التدريس الإلكتروني عن طريق زيادة فعالية فريق التصميم التعليمي في إعداد المحتوى التعليمي، وتوفير منصة للموارد الرقمية مفتوحة المصدر (Open Education Resources) لإعادة استخدامهما في أكثر من مقرر ومن أكثر من عضو هيئة تدريس.

٤- رفع مستوى الدعم الفني للطالب ولعضو هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني.

٥- رفع جودة المحتوى الإلكتروني وزيادة تهيئة فرص تفاعل الطالب مع المحتوى

٦- تهيئة الطالب للتعلم الإلكتروني، بوضع اختبارات تقيس درجة توافر مهارات التعلم الإلكتروني لديه، وتدريبه على مهارات التعلم الإلكتروني، وهي لا تقتصر على التقنية بل تشمل مهارات التعلم الذاتي، والتعاوني، والانضباط الذاتي.

المقترحات لدراسات مستقبلية

يمكن إيراد الدراسات المستقبلية التي لها علاقة بامتداد هذه الدراسة، كما يلي:

١- درجة رضا الطلاب عن التدريس الإلكتروني.

٢- بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني.

٣- واقع تدريس المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق في المملكة العربية السعودية.

* * *

المراجع العربية

- إدارة التخطيط الاستراتيجي. (٢٠١٢). **الملخص التنفيذي للخطة الاستراتيجية الثانية لجامعة الملك عبدالعزيز** (١٤٣١- ١٤٣٥). جدة Retrieved from . https://strategic-planning.kau.edu.sa/Pages-الملخص.aspx.
- الادارة العامة للتبادل والتعاون المعرفي. (٢٠١٥). **جامعة الملك فيصل حقائق وأرقام.** الأحساء Retrieved from . https://www.kfu.edu.sa/en/Departments/knowledgeExchange/Documents/Facts and Figures-2013 ar.pdf. (Last visit May, 8, 2018)
- الجامعة السعودية الإلكترونية. (٢٠١٥). **تعريف بالجامعة السعودية الإلكترونية وتأسيسها** Retrieved January 26, 2016, from . https://www.seu.edu.sa/sites/ar/AboutSEU/Pages/HistoryTimeline.aspx. (Last visit May, 8, 2018)
- جامعة جدة. (٢٠١٨). **بكالوريوس التعليم المدمج** Retrieved February 16, . 2018, from http://darnj.uj.edu.sa/Pages-blended-learning.aspx. (Last visit May, 8, 2018)
- الحوامدة، محمد (٢٠١٠). **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعلم الالكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم.** مجلة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٢٤(٣)، ٧٢٩–٧٥٢.
- الشايع، حصة و عبدالعزيز، يارا (٢٠١٥). **برنامج تدريبي إلكتروني مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم البلاكبور وقياس فاعليته والرضا عنه لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة.** مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة البحرين، ١٦(٤)، ٣٧٢–٤٠٧.
- صحيفة المدينة. المدينة المنور. (٢٠١٥) **اختبارات الانتساب المطور بجامعة الإمام** Retrieved from http://www.al-madina.com/node/579983. (Last visit May 8, 2018)
- عمادة التعلم الإلكتروني. (٢٠١٢). **القواعد المنظمة للتعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد** .جامعة الملك خالد Retrieved from http://oldelc.kku.edu.sa/node/1775. (Last visit May, 8, 2018)

- عمادة التعلم الالكتروني. (٢٠١٥). **أرقام | عمادة التعلم الإلكتروني. تقرير احصائي عن التعلم الالكتروني في جامعة الملك خالد (١٤٣٥- ٢٠١٥)**. أبها . Retrieved from http://elearning.kku.edu.sa/ar/node/44. (Last visit May, 8, 2018)
- العمري، محمد (٢٠١٥). **أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع الجامعة من وجهة نظرهم**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٤)، ٤١٧–٤٢٦.
- المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. (٢٠١١). **لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**. الرياض: وزارة التعليم العالي. Retrieved from https://goo.gl/qVmYww. (Last visit May, 8, 2018) . .
- وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات. (٢٠١٣). **حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**. الرياض. الطبعة الثالثة، وزارة التعليم العالي.

المراجع الاجنبية

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). Tracking Online Education in the United States. (R. ; P. H. Poulin, Ed.) (2015th ed.). Oakland, CA 94611: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Retrieved from http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Al-Zahrani, A. (2015). Faculty satisfaction with online teaching in Saudi Arabia's higher education institutions. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(4), 17–28.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). Towards a Theory of Online Learning. In The Theory and Practice of Online Learning (Second edi, pp. 45–90). Edmonton, AB: AU Press, Athabasca University.
- Baker, J., & Schihl, R. (2009). Faculty Support Systems. In K. Kristin & N. Jennifer (Eds.), Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition (2end ed., pp. 1022–1026). Hershey PA: Idea Group Inc (IGI).
- Bates, T. (2015). Teaching in the Digital Age. Designing Instruction for Technology-Enhanced Learning. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.
- Boettcher, J. V. (2009). Designing Online Learning Programs. In Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition (pp. 586–595). NY: IGI Global. Bolliger, D. U., Inan, F. A., & Wasilik, O. (2014). Development and

Validation of the Online Instructor Satisfaction Measure (OISM). Educational Technology & Society, 17, 183–195.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. Distance Education, 30(1), 103–116.
- Bowling, N., & Cucina, J. M. (2015). Robert Hoppock: Early Job Satisfaction and Vocational Guidance Pioneer. The Industrial-Organizational Psychologist, 53(2), 109–117. Retrieved from http://www.siop.org/tip/oct15/pdfs/hc.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Charles D. Dziuban, Anthony G. Picciano, Charles R. Graham, P. D. M. (2016). Conducting Research in Online and Blended Learning Environments: New Pedagogical Frontiers. NY: Routledge.
- Giles, M., Ritter, R., Zimmerman, E., & Kaiser, B. (2014). Faculty Experiences with Online Learning: A Mixed Methods Study. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2014, pp. 315–323).
- Grifoll, J., Huertas, E., Prades, A., Rodríguez, S., Rubin, Y., Mulder, F., … Stalter, M. (2010). Quality assurance of e-learning: ENQA: Workshop report 14. Helsinki, Finland: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Retrieved from http://www.enqa.eu/files/ENQA_wr_14.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Hartman, J., Dziuban, C., & Moskal, P. (2000). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable? Journal of Asynchronous Learning Network, 4(3), 155–179.
- Hiltz, S. R., Shea, P., & Kim, E. (2010). Using focus groups to study ALN faculty motivation. Journal of Asynchronous Learning Network, 14(1), 21–38.
- Hirumi, A. (2013). Three levels of planned elearning interactions: A framework for grounding redesign. Quarterly Review of Distance Education, 14(1), 1–16.
- Keengwe, J., Adjei-Boateng, E., & Diteeyont, W. (2013). Facilitating active social presence and meaningful interactions in online learning. Education and Information Technologies, 18(4), 597–607.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-Perceived Barriers of Online Education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 8(1), 1–12.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance, 4(4), 309–336.
- Moore, B. J. C., & Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium Quality Framework And The Five Pillars THE SLOAN CONSORTIUM QUALITY FRAMEWORK AND THE FIVE PILLARS. Retrieved from ww2.olc.edu/~cdelong/dl401/qualityframework.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems View of Online Learning (third). Belmounr, CA: Cengage Learning.

- Paul, J. A., & Cochran, J. D. (2013). key Interactions for online programs between faculty,students,technologies,and educational Institutions.A Holistic Framework. The Quarterly Review of Distance Education, 14(1), 49–62.
- Pelz, B. (2010). (My) three principles of effective online pedagogy. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(3), 33–46.
- Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, L. (2014). Quality Scorecard 2014 Handbook: Criteria for Excellence in the Administration of Online Programs Editors: Assistant Editors□: The Online Learning Consortium (formerly the Sloan Consortium). Newburyport, MA, US: The Online Learning Consortium (OLC). Retrieved from http://online.missouri.edu/pdf/Quality-Scorecard-Handbook.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Sursock, A. (2015). Trends 2015□: Learning and Teaching in European Universities. Brussels, Belgium: e European University Association. Retrieved from http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web. (Last visit May 8, 2018)
- Swartz, L. B., Cole, M. T., & Shelley, D. J. (2010). Instructor Satisfaction with Teaching Business Law: Online Vs. Onground. International Journal of Information & Communication Technology Education, 6(1), 1–16.
- Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environment: An institutional study. The Internet and Higher Education, 12(3–4), 173–178.
- Younie, S., & Leask, M. (2013). Teaching with technologies: the essential guide. Maidenhead: Open University Press.
- Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environment: An institutional study. The Internet and Higher Education, 12(3–4), 173–178.
- Younie, S., & Leask, M. (2013). Teaching with technologies: the essential guide. Maidenhead: Open University Press

❊ ❊ ❊

List of References:

- Al-Hawamdah, M. (2010). Attitudes of Faculty Members Towards the Use of Online Teaching: From Their Point of View at Al-Balqa` Applied University. Al-Najah Humanity Science Research Journal. (In Arabic) 24 (3), 729-752.
- Al-Madina Newspaper. (2015, May 5). Advanced Placement Tests at Al-Imam University. (In Arabic) Retrieved from http://www.al-madina.com/node/579983. (Last visit May 8, 2018)
- Al-Omri, M. P. (2015). The Reasons for the Reluctance of Faculty Members at Yarmouk University to Use the University's Online Learning System: from Their Point of View. (In Arabic). Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (4), 417-426.
- Alshaya, H., and Abdulaziz, Y. (2015). The Effectiveness and Satisfaction of an E-learning Program In the Use of Blackboard for the Faculty Staff at Princess Noura University. (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 16 (4), 372-407.
- Department of Strategic Planning.(2012). Executive Summary of the Second Strategic Plan at King Abdulaziz University (1431-1435).Jeddah.(In Arabic) Retrieved from https://strategic-planning.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=116&lng=AR
- General Directorate for Knowledge Exchange and Cooperation. (2015).King Faisal University Facts and Figures. Al-Hasa. (In Arabic) Retrieved from https://www.kfu.edu.sa/en/Departments/knowledgeExchange/Documents/Facts and Figures-2013 en.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Jeddah University. (2018). Bachelor Degree wiht Blended Education Style. (In Arabic) Retrieved from http://darnj.uj.edu.sa/Pages-blended-learning.aspx. (Last visit May, 8, 2018)
- King Khalid University. (2012). Rules and Regulations of Online Learning at King Khalid University. Deanship of e - learning (In Arabic) Retrieved from http://oldelc.kku.edu.sa/node/1775. (Last visit May 8, 2018
- King Khalid University.(2015). Statistical Report for Online Learning at King Khalid University (2015).Deanship of e - learning.(In Arabic) Retrieved from http://elearning.kku.edu.sa/en/node/44. (Last visit May 8, 2018)
- Ministry of Education. (2013). The State of Higher Education in Saudi Arabia 2013 (3rd ed.). Riyadh: Ministry of Education, The Ministry Deputy of Planning and Information Affairs. (In Arabic) Retrieved from https://www.moe.gov.sa/en/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/The-General-Administration-of-Planning/Documents/333.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- The National Center for e-learning and Distance Education. (2011). The Policy of Distance Education in Institutions of Higher Education in Saudi Arabia. Riyadh: Ministry of Higher Education. (In Arabic) Retrieved from https://www.ut.edu.sa/documents/193185/1948059/ Regulation + Education + for ++ after .pdf / 6f33d2fe-14ed-429b-afaa-27b0ea992970. (Last visit May, 8, 2018)
- The Saudi Electronic University.(2015). About the University and its Establishment.(In Arabic) Retrieved from https://www.seu.edu.sa/sites/en/AboutSEU/Pages/HistoryTimeline.aspx. (Last visit May 8, 2018)

❊ ❊ ❊

The Degree of Faculty Satisfaction with Online Teaching at King Khalid University

Dr. Abdallah Ibn Yahya Al Muhaya
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education, University of King Khalid

Abstract:

This quantitative study aimed to investigate faculty satisfaction with online teaching at King Khalid University. It was conducted in the second semester (2016-17) using a survey consisting of six domains with 53 items sent via email to the study population (391) faculty members who taught full online or blended courses. The number of respondents reached 135 faculty. The result showed that the mean of the overall satisfaction is (4.04) i.e. "Satisfied". The domain of Affordance got the highest mean score of satisfaction with (4.28), followed by student-content interaction (4.25) and both domains refer to "complete satisfaction", after that came instructional design and student-faculty interaction domains with equal mean of (4.11) i.e. "Satisfied". Student-student interaction domain scores a mean of (3.80). Finally we have the institutional support domain with a mean of (3.67). Significant differences were found at the level of (α = 0.05) in satisfaction with online teaching among participants due to academic rank ranging from assistant professor to instructor inclining to assistant professor, while there were no significant differences due to: gender, experience, major, and the type of online course full or blended. The study recommended developing e-learning policies and implementing them, providing support, developing financial incentives for faculty members, increasing student-content interaction, providing open education resources, and preparing students for e-learning.

Key wards: Job satisfaction, Institutional support, Online Teaching, Faculty-Student Interaction, Student-Student Interaction, Student-Content Interaction, King Khalid University