مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية
الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep
جامعة أم القرى UMM AL-QURA UNIVERSITY

جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وعلاقته بمستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني

The Quality of e-Learning Instruction among Faculty Members at Saudi Universities and Its Relationship to Students' Satisfaction with e-Learning

د. طارق عبدالكريم سعد الورثان [1*]

[1]أستاذ مشارك، قسم القيادة والسياسات التعليمية، كلية التربية، جامعة الطائف، محافظة الطائف، منطقة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

Dr. Tarik Abdulkrem Saad Alwerthan[1*]

[1]Associate Professor, Department of Educational Leadership & Policy, College of Education, Taif University, Taif Governorate, Makkah Al-Mukarramah Region, Kingdom of Saudi Arabia

تاريخ التقديم:04/06/24: تاريخ ارسال التعديلات: 06/10/24 تاريخ القبول:08/10/24

Received:04/06/24 Revised:06/10/24 Accepted: 08/10/24

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، ومستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة، وعلاقة جودة التدريس الإلكتروني برضا الطلبة تجاه التعليم الإلكتروني. بالإضافة إلى ذلك، هدفت إلى تحديد الفروق الإحصائية التي يُمكن أن تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، السنة الدراسية، المعدل التراكمي). تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المنتسبين إلى جامعة الأمير سطام وجامعة شقراء وجامعة الطائف في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من عام 2023. ولقد أُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء الدراسة، وذلك من خلال جمع استبانة من عينة تم اختيارها عشوائيًا تكونت من (611) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن كلاً من جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني تم تصنيفهما على أنهما مرتفعان. علاوة على ذلك، تم العثور على علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة التدريس الإلكتروني من ومستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني. واختتمت الدراسة بعدة توصيات ذات صلة، منها عقد ورش عمل للطلبة وأعضاء هيئة التدريس لزيادة إلمامهم بالتعليم الإلكتروني. بالإضافة إلى تقديم المقترحات والتوصيات للخبراء والباحثين وصناع القرار في مجال التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: جودة التدريس الإلكتروني، التعليم الإلكتروني، رضا الطلبة

Abstract:

The study sought to highlight the quality of e-learning instruction by faculty members and the level of student satisfaction with e-learning from students' perspectives, as well as the relationship between these two components. In addition, it aimed to identify whether statistical differences exist that can be attributed to demographic variables (gender, college, university, academic year, GPA). The study population comprised all students affiliated with Prince Sattam University, Shaqra University, and Taif University in the Kingdom of Saudi Arabia during the first semester of 2023. A descriptive correlational approach was utilized to conduct the study, using questionnaires to gather data from a randomly selected sample of 611 students. The results showed that both the quality of e-learning instruction and the level of student satisfaction with e-learning were rated high. Furthermore, a relationship was found between the quality of e-learning instruction by faculty members and the level of student satisfaction with e-learning from the students' perspectives. The study concluded with several relevant recommendations, including providing workshops to students and faculty to increase their familiarity with e-learning. In addition, suggestions and recommendations were provided to experts, researchers, and decision-makers in the field of e-learning.

Keywords: The Quality of e-Learning Instruction, e-Learning, Students' Satisfaction

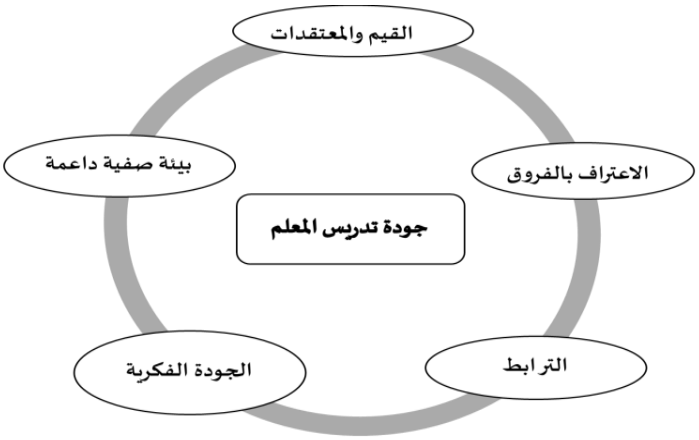
المؤلف المراسل Dr. Tarik Abdulkreem Alwerthan
البريد الالكتروني الرسمي : tawerthan@tu.edu.sa

Doi: https://doi.org/10.54940/ep19463261
1658-8177 / © 2024 by the Authors.
Published ***by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

مقدمة

نتيجة للصدمة التي عاشها العالم خلال جائحة كورونا (COVID-19 pandemic) ارتفعَ مستوى السباق نحو استخدام التكنولوجيا من قبل المنظمات والحكومات، وهناك اتجاه عالمي للاستفادة من التطور التقني في التعليم، خصوصًا من قبل مؤسسات التعليم العالي. وقد أثارت الظروف والتطورات التي أجبرت المؤسسات التعليمية لتبني نمط التعليم الإلكتروني إلى طرح أسئلة مهمة من قبل المختصين والخبراء وصناع القرار حول المحددات التي تؤثر على جودة الخدمة والتعلم والأداء واستبقاء الطلبة. أحد هذه الأسئلة، مدى تلبية المقررات الإلكترونية أو البرامج الافتراضية لتوقعات الطلبة، والذي من مؤشراته جودة المعلم، وجودة الخدمة، والجودة الفنية للخدمات (Jiménez-Bucarey, et al., 2021). ولقد عني الباحثون بجودة التعليم الإلكتروني، فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة سليمان والجبوري (2020) إلى أن التعليم الإلكتروني يُعدُ من أهم الاستخدامات الحديثة للتقنية في إيجاد بيئة تفاعلية تسهم في إثراء التعليم. كما أنه يُحدث تغييرًا كبيرًا في أساليب التعلم، ويجعل التعليم ممتعاً للمتعلمين، ويزيد من مستوى دافعيتهم، ويرفع من جودة العملية التعليمية. كما أظهرت دراسة خريسات (2022) أن منظومة التعليم الإلكتروني تُساعد في حل بعض المشكلات التي تواجه التعليم التقليدي.

وتقوم فلسفة التعليم الإلكتروني على أسس علمية بحتة تتمثل في مبادئ تكنولوجيا التعليم المتمركزة في المقام الأول على تفريد التعليم والتعلم الذاتي المعني بتقديم تعليم يتوافق مع خصائص كل متعلم، مما يعني الفردية والتفاعلية والحرية، والتعليم القائم على سرعة المتعلم في التعليم، والهادفة في نهاية المطاف إلى الإتقان في الأداء، وتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف من قبل أكبر عدد ممكن من المتعلمين (خريسات، 2022). وقد كشفت دراسة فريدنبرج (Frydenberg,,2002) عن تسعة مجالات لمعايير جودة التعليم الإلكتروني، وهي: الالتزام المؤسسي، والبنية التحتية التقنية، وخدمات المتعلم، والتصميم التعليمي وتطوير المقررات، والتعليم وخدمات المعلم، وتوصيل محتوى البرنامج، والانتظام والشرعية، وبرامج التقويم. وأنتجت الدراسة الطولية لإصلاح المدارس في كوينزلاند (QSRLS) الذي أجرته جامعة وكينزلاند (The University of Queensland, 2001) بناء على ما ذكرته كرست (Curtis, 2015) في دراستها نموذجًا لطرق التدريس الإنتاجية (PP) لوصف جودة التدريس والذي استخدم فيه أربعة أبعاد: الجودة الفكرية، والترابط، وبيئة الفصول الدراسية الداعمة، والاعتراف بالاختلاف. ولقد أضافت كرست (Curtis, 2015) في دراستها بُعد القيم والمعتقدات ليُصبح النموذج المقترح الذي خلصت إليه يحتوي على خمسة أبعاد، كما هو موضح في الشكل رقم (1).



شكل 1: *نموذج جودة التدريس لكرست (Curtis, 2015)*

وبما أن أكثر مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) في المملكة العربية السعودية تستخدم نظام إدارة التعليم Blackbaord، مما يعني أن هناك تشابهاً في النظام المستخدم، وبحكم تقارب الدعم الذي تلقته الجامعات السعودية لنجاح عملية التحول إلكترونياً، فإن ما يعتبر محكاً يؤثر على مستوى رضا الطلبة تجاه خبرتهم خلال الجائحة وما بعدها، يتعلق بجودة تدريس عضو هيئة التدريس خلال الفصول الافتراضية. ومن هذا المنطلق، يتم العمل على تحقيق الأهداف التعليمية من خلال استخدام المنصة التكنولوجية التعليمية التي توفرها الجامعة، والتي تُمكن أعضاء هيئة التدريس والطلبة من الدخول للانخراط في عملية التدريس والتعلم، بالإضافة إلى وسائل التواصل المختلفة وذلك لأداء الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة، حيث يبذل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الجهد لتحقيق أقصى قدر من التطوير لمعارفهم ومهاراتهم (Reychav & McHaney, 2017; Jiménez-Bucarey, et al., 2021).

وتحتل فكرة جودة تدريس المعلم مكانة متقدمة في النقاشات والأبحاث التعليمية على الصعيدين العالمي والمحلي (Bradford, Curtis, 2015; et al., 2021). وتعد من الأمور المحورية التي تؤثر على مخرجات المؤسسة التعليمية (Rice, 2003). كما يُعد تحسين جودة التعليم عنصرًا أساسيًا في جميع المقترحات تقريبًا لرفع جودة المدارس (Hanushek & Rivkin, 2006). لذلك عُنيت مؤسسات التعليم العالي بتنمية القدرات البشرية لديها لكي يرفعوا مستوى جودة التدريس الإلكتروني؛ فالكادر الأكاديمي المعني بالتدريس الإلكتروني يؤثر على جودة التدريس عبر الإنترنت

(Hung, 2016)، وتشير نتائج التحليلات النوعية والكمية إلى أن استثمار السياسات في جودة المعلمين قد تكون مرتبطة بالتحسينات في أداء الطلبة (Darling-Hammond, 2000).

وخلال جائحة كورونا، أُستخدم التعليم الإلكتروني للمساعدة على تقليل انتقال العدوى في الفصول الدراسية، ولقد قامت المؤسسات التربوية بقياس رضا الطلبة عبر الإنترنت لضمان جودة التدريس (Alwerthan, 2024; Zhang et al., 2021). ويُتوقع من معلم القرن الواحد والعشرين أن يكون مُعدًا بمجموعة متطورة من المهارات والقدرات، وأن يكون مُستعدًا لإحداث التغيير، وأن يتحلى بعلاقات قوية بينه وبين الطلبة، وأن يكون قادرًا على التواصل والتعاطف وأن يكون لديه وعيًا ذاتيًا (Curtis, 2015). ولعله من الجدير بالذكر، أن من أهداف التعليم الإلكتروني رفع مستوى التعليم والتعلم والإبداع لدى الطلبة، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية متنوعة المصادر، واستخدام تقنيات تعليمية حديثة، ودعم التفاعل بين الطلبة وبين الطلبة والأساتذة من جهة أُخرى (الأحمدي، 2015).

إن الباحثين والعاملين في المجال التربوي قد أدركوا منذ فترة طويلة بأن جودة التدريس أحد المحددات الرئيسة لنتائج تعلم الطلبة (Klieme et al. 2009; Seidel & Shavelson 2007). علاوة على ذلك، تعتبر جودة التدريس من الأمور التي ليس من السهل قياسها (Nilsen, et al., 2016). كما أن التدريس عالي الجودة له تأثير عميق وإيجابي على عملية التدريس والتعلم (Rose, 2018). وتشير الدراسات إلى أن أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم ممن سبق ومن لم يسبق لهم تقديم محاضرات عن طريق التعليم الإلكتروني تمكنوا من التكيف بسرعة مع البيئة الافتراضية خلال جائحة كورونا (Johnson, et al., 2020; Bonk, 2020). كما أن الكادر الأكاديمي خلال الجائحة وبجهود المؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها تعرفوا على الطرق والإجراءات المثلى التي وردت لهم كنصائح للتدريس افتراضيًا والتي جعلتهم أكثر فعالية وساهمَت في رفع مستوى جودة خبرة التدريس لديهم (Rapanta et al., 2020). ولذلك، يُعتبر عضو هيئة التدريس ممن يقوم بالتعليم الإلكتروني أحد العوامل المهمة لنجاح التعلم الافتراضي باعتبار أن ممارسته لمبادئ الجودة في التدريس تُساهم في رفع مستوى نجاح الخبرة خلال التعليم الإلكتروني (Vlachopoulos & Marki, 2021). ومن الجدير بالذكر، أن التعليم الإلكتروني له جوانب إيجابية تكمن بتقليل التكلفة والجهد والوقت المبذول. كما أن استخدام جهاز الحاسوب يُساهم في تحسين مستوى المتعلم ويُساعد المعلم في تقديم المحتوى التعليمي بشكلٍ ناجح (حياة، 2019). فجودة المعلم تُعتبر الكلمة المفتاحية لضمان جودة التعليم والتي تدل على جودة المخرجات والنتائج. كما أن عضو هيئة التدريس/المعلم المؤهل لن يتمكن من القيام بمهمته باحترافية دون توفر الظروف المناسبة التي تدعم مهمته وتسهم في تنميته (Daukilas, et al., 2008; Jusuf, 2015). ويُمكن تقسيم جودة التدريس إلى بعدين، وهما (Goe, 2007):

البُعد الأول: مهمة التدريس: ويشير إلى ما يفعله عضو هيئة التدريس داخل القاعة سواء التقليدية أو الافتراضية.

البُعد الثاني: الإنجاز: وهو ما يتعلمه الطالب من معارف ومهارات والتي يعززها عضو هيئة التدريس.

وبما أن ما يتعلمه الطالب وأداؤه له علاقة مع مستوى الرضا لديه (Dhaqane & Afrah, 2016)، وبحكم أن جودة تدريس أعضاء هيئة التدريس ومستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني من العناصر المهمة، تهدف الدراسة الحالية للكشف عن واقع جودة تدريس أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستوى رضا طلبة الجامعات السعودية عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة. والكشف عن العلاقة المحتملة بين واقع جودة تدريس أعضاء هيئة التدريس ومستوى رضا الطلبة تجاه التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل التطور التقني المتسارع، واهتمام جميع المؤسسات للاستفادة مما تتيحه التقنية، أصبح للتعليم الإلكتروني أهمية كبرى في تعزيز جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي. ومن الجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية خطت خطوات واضحة نحو تبني التعليم الإلكتروني، حيث أنشأت مركزاً وطنياً متخصصاً في التعليم الإلكتروني، وجعلت من التعليم الرقمي محوراً أساسياً في برنامج التحول الوطني ورؤية المملكة 2030، حيث تم تخصيص مبادرة بعنوان "التحول نحو التعليم الرقمي لدعم تقدم الطالب والمعلم" كإحدى مبادرات وزارة التعليم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016).

لقد لاحظَ الباحثُ من خلال عمله كعضو هيئة تدريس في التعليم العالي السعودي والذي واكب هذا التحول في بيئة التعليم، أنه بات من الضروري ليس فقط استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، بل ينبغي ضمان أن تكون ممارسات التدريس متوائمة مع هذه البيئة التعليمية الجديدة لعضو هيئة التدريس والطلبة. فجودة التدريس في التعليم الإلكتروني تتطلب مجموعة من المهارات والمعارف التي تساهم في تقديم تجربة تعليمية متكاملة للطالب. لقد أظهرت الأدبيات أن جودة التدريس لها تأثير مباشر على نتائج التعليم الإلكتروني (Assareh & Bidokht, 2011; Newby, et al, 2014; Jiménez-Bucarey, et al., 2021). كما أكد جونيش وعدنان (Güneş & Adnan, 2023) أن عضو هيئة التدريس يلعب دوراً حاسمًا في تحديد جودة التعليم الإلكتروني. كما أن هناك تحديات عدة تواجه تحقيق جودة التدريس الإلكتروني، والتي ذكرها اسيره وبيدكوات (Assareh & Bidokht, 2011) والتي تتمثل في عدم وجود المعرفة الكافية حول بيئة التدريس الإلكتروني لدى المعلم/عضو هيئة التدريس وصعوبة تقييم التقدم في تحقيق أهداف المقرر.

وفي ظل هذه التحديات والحاجة المتزايدة لضمان رضا الطلبة عن تجربة التعليم الإلكتروني، تبرز أهمية البحث في العلاقة بين واقع جودة تدريس

عضو هيئة التدريس ومستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني، خاصة في الجامعات السعودية التي لم تُغطَّ بشكل كافٍ في الأدبيات. ومن هنا، تنبثق مشكلة الدراسة والتي يمكن تحديدها من خلال الأسئلة التالية:

- ما واقع جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس، تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، السنة الجامعية، المعدل التراكمي)؟
- ما مستوى رضا طلبة الجامعات السعودية عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، السنة الجامعية، المعدل التراكمي)؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين جودة تدريس عضو هيئة التدريس ومستوى الرضا العام عن التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات السعودية؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تسهُم الدراسة في سد الفجوة المعرفية المتعلقة بعلاقة جودة التدريس الإلكتروني بمستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني، والذي يعتبر مجال يستقطب اهتمامًا واسعًا في الأبحاث التربوية الحديثة. في هذه الدراسة، تم تسليط الضوء على الأطر النظرية التي تحدد بصفة عامة معايير جودة التدريس الإلكتروني واستعراض العوامل التي لها تأثير في مستوى رضا الطلبة بشكل عام عن التعليم الإلكتروني. وبناء على ذلك، يتُوقع أن تُساهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بجودة التدريس الإلكتروني وربطها بمخرجات التعليم العالي. علاوة على ذلك، يتوقع أن يستفيد طلبة الدراسات العليا والمختصين من أداة الدراسة. كما قد تسهم نتائج الدراسة في فتح آفاق جديدة للباحثين في مجال جودة تدريس عضو هيئة التدريس خلال التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي ومستوى رضا الطلبة تجاه التعليم الإلكتروني.

الأهمية التطبيقية

تسهم نتائج الدراسة الحالية في دعم مركز التعليم الإلكتروني والجامعات للعمل على اتخاذ ما يلزم لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون محاضرات من خلال التعليم الإلكتروني. كما أن نتائج الدراسة قد تساعد في المضي قدمًا لتقديم ما يلزم لرفع مستوى رضا الطلبة تجاه التعليم الإلكتروني. وأيضا إفادة الجامعات السعودية في تحديد واختيار أعضاء هيئة التدريس لتقديم المقررات من خلال التعليم الإلكتروني أو التعليم المدمج.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع جودة التدريس الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستوى رضا الطلبة عن تجربة التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة. كما تهدف إلى تحليل الفروق الديموغرافية بين الطلبة فيما يتعلق بواقع جودة التدريس ومستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى استقصاء العلاقة الارتباطية بين تصورات الطلبة لواقع جودة التدريس الإلكتروني لعضو هيئة التدريس ومستوى رضا الطلبة العام عن التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني لدى الطلبة.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة بجامعة الطائف، جامعة شقراء، جامعة الأمير سطام.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الطائف وجامعة شقراء وجامعة الأمير سطام.

محددات الدراسة

بالرغم من النتائج المهمة التي تقدمها هذه الدراسة في مجال جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة، إلا أن هناك بعض الجوانب التي يمكن اعتبارها محددات للدراسة. ويمكن تلخيص هذه المحددات في أن الدراسة اقتصرت على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لجمع وتحليل البيانات؛ مما يعني أنها اكتفت بوصف العلاقات بين المتغيرات فقط، ولا يمكن استنتاج وجود علاقة سببية بين جودة التدريس الإلكتروني ورضا الطلبة. كما أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023، مما يجعل النتائج تعكس تلك الفترة الزمنية فقط، وبالتالي لا يمكن تعميمها على فصول دراسية أخرى أو سنوات دراسية لاحقة. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد النتائج المستخلصة على استبانة ذاتية التقرير، مما قد يؤدي إلى تحيزات في استجابات عينة الدراسة، إذ إنها تستند إلى تجارب شخصية أو تصورات فردية، دون التأكد من صحة هذه التصورات أو مقارنتها ببيانات موضوعية. علاوة على ذلك، اقتصرت الدراسة على ثلاث جامعات سعودية فقط، مما يقلل من إمكانية تعميم نتائج الدراسة على جميع الجامعات السعودية.

تعريفات الدراسة الإجرائية

جودة التدريس الإلكتروني: يُقصد بجودة التدريس الإلكتروني قدرة عضو هيئة التدريس في جامعة الطائف وجامعة شقراء وجامعة الأمير سطام على

استخدام التكنولوجيا بفعالية لتقديم تعليم عالي الجودة، وتعزيز تفاعل الطلبة، وتقديم تغذية راجعة هادفة ومتابعة تقدم الطلبة، وتحسين ممارسات التدريس باستمرار من خلال الاستخدام الأمثل للتسهيلات الإلكتروني المتاحة. وتم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة) المعدة من قبل الباحث.

الرضا عن التعليم الإلكتروني: يُقصد بالرضا عن التعليم الإلكتروني مستوى الرضا العام للطلبة تجاه التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال مدى تحفيزه للطلبة وفعاليته وإمكانية الوصول إليه وتلبيته للاحتياجات التعليمية وتفضيل الطلبة له وتحقيقه للمخرجات المتوقعة من وجهة نظر الطلبة. وتم قياسه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة) المعدة من قبل الباحث.

الإطار النظري

أولا: جودة التدريس الإلكتروني

يستخدم مصطلح "جودة المعلم" و"جودة التدريس" بالتبادل وذلك نتيجة لعدم وجود تعريف واضح، بالرغم من أن مصطلح "جودة المعلم" غالباً ما يتم استخدامه في الأدبيات والأبحاث المعنية بسياسات التعليم لعقود من الزمن (Bradford, et al., 2021). كما يستخدم غالباً مصطلح "جودة المعلم" جنبًا إلى جنب مع الأطر والمعايير ونماذج التقييم التي تهدف إلى تحليل قدرات المعلمين وتوفير طريق للتميز والتدريس الفعّال (Fransson et al., 2018). لكي يكون التدريس ناجحًا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن جودة التدريس ينتج عنها فهم التدريس الجيد على أنه تعليم ينتج التعلم (Fenstermacher & Richardson, 2005). ويتوقع من أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا قادرين على التدريس الإلكتروني بجودة عالية، كأن يكون المقرر يحتوى على نظام تقييم رسمي واضح مصمم ومنفذ بعناية، وأن يتمتعوا بمهارات التدريس الإلكتروني، وأن يستخدموا طرقًا مختلفة في التدريس والتقييم، وأن يقوموا بمتابعة الطلبة، وأن يقدموا للطلبة توصيف المقرر من بداية الفصل الدراسي، وأن يتم مناقشته معهم (Abbas, 2020; Mulyono et al., 2020; Palmer & Holt, 2009; Singh & Jasial, 2020) مع أنه لا يوجد معيار دقيق لقياس جودة الخدمة في التعليم العالي (Chandra & Prinyono, 2018). إشارة إلى ما أورده لويس وآخرون (Lewis, et al., 1999) عن وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 1996) أن هناك اتفاق من معظم المراقبين على جودة المعلم تتبلور حول إعداد المعلم ومؤهلاته قبل وبعد الخدمة وممارسات التدريس التي تكمن في السلوكيات والممارسات الفعلية التي يظهرها المعلم في الفصل الدراسي ويُتوقع أن تكون مثالية. ومن الجدير بالذكر، أنه لا يوجد مقياس فعّال لقياس جودة المعلم، ويرى جيتومر (Gitomer, 2019) أن السعي إلى مثل هذا الاجراء غير عملي وبدلاً من ذلك ينبغي التركيز على فهم العوامل المترابطة والجوانب الدقيقة لجودة التدريس.

فدور المعلم (المعلم، المحاضر، المدرب) بصفة عامة انتقل من مفهومه التقليدي خصوصًا مع التحول إلى التعليم الإلكتروني فبعد أن كان ملقناً للمعلومة، أصبح خبيرًا يتوقع منه استخدام مصادر تعليمية مختلفة، وأن يعمل على تشجيع الطلبة لتوجيه ذواتهم، وأن يثير لديهم الجدل والتفكير الإبداعي والناقد البناء، وأن يخلق الأجواء الصفية الافتراضية الملائمة للوصول إلى جودة عالية في المخرجات (الجهني، 2011). وبما أن عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي له تأثير بالغ الأهمية في نجاح العملية التعليمية فلا بد من توفر سمات تكمن في قدرته على التواصل بفعالية مع الطلبة والتزامه بالمنهج العلمي المحدد وأساليب التقويم المنصوص عليها في توصيف المقرر وأن يكون منفتحًا لتطوير مهاراته ومهارات الطلبة (قاصدي، طبيب، 2017). بل إن جودة تدريس عضو هيئة التدريس وما يقوم به داخل القاعة الدراسية من إجراءات ضرورية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي (Ashraf et al., 2016) ولقد ذكر العدواني والأشول (2012) بأن الكفاءة المهنية للمعلم بالإمكان إجمالها في أربعة مكونات وهي:

- كفاءة التخطيط للمقرر وأهدافه: يُتوقع أن يكون المعلم قادرًا على تخطيط المقرر، وذلك يبرز في تحديد الأهداف التعليمية والأنشطة والوسائل الملائمة لتحقيقها.
- كفاءة تقديم مفردات المقرر: يُعتبر تقديم موضوعات المقرر من الأمور المهمة؛ لأن نقل المعرفة إلى المتعلم ليست مقتصرة فقط على كون المعلم مُلمًا بالموضوع فقط، بل يتعدى ذلك إلى قدرته على تنظيم الخبرات التعليمية والأنشطة المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية التوظيف المناسب.
- كفاءة التقويم: ويقصد بها قدرة المعلم على إعداد أداوت القياس الملائمة لقياس مخرجات التعلم المستهدفة للمقرر الدراسي وموضوعاته.
- كفاءة العلاقات الإنسانية داخل البيئة الصفية: ويقصد بها العلاقات الإيجابية بين المعلم والطلبة من جانب وبين الطلبة من جانب آخر خلال العملية التعليمية.

وبناء على الإجراءات المتبعة للحصول على الاعتماد البرامجي الذي يمنح من المركز الوطني للتقويم والاعتماد إحدى المراكز التابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية لبرامج الدبلوم ما بعد الثانوية والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه التي أثبتت استيفائها لمعايير الجودة المحددة من قبل المركز والتي تتواكب مع أنجح الممارسات العالمية. كما أن الاعتماد البرامجي يهدف إلى رفع مستوى الجودة في البرامج الأكاديمية وتحقيق التطور المستمر لأداء البرنامج وخلق بيئة تعليمية محفزة للمتعلم وجعل القائمين على العملية التعليمية قادرين على القيام بمسؤولياتهم وتوفير المصادر والمرافق والتجهيزات اللازمة (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي).

ثانيا: رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني

يستخدم مصطلح رضا الطلبة على التعلم الإلكتروني للإشارة إلى مستوى رضا المتعلم المدرك تجاه الإعداد للتعلم الإلكتروني ككل (Sun, et al., 2008)، وعند التطرق إلى الرضا عن التعليم الإلكتروني، فإن تجربة القاعة

الدراسية الافتراضية وأوضاع تقديم التعلم الإلكتروني من العوامل المهمة المؤثرة على مستوى رضا الطلبة (Serenko, 2011)، والتي يؤدي عضو هيئة التدريس دوراً مهمًا فيها.

كما يُعرف الرضا بأنه المعيار الذي يشير إلى مستوى تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الفرد، فهو الحكم على جودة الخدمة الناتجة من خلال المقارنة بين توقعات الفرد للخدمة والأداء الفعلي لها، وعليه فإن مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تشير إلى شعوره تجاه خدمات التعليم الإلكتروني التي تقدمها الجامعة له وبين توقعاته (المالكي، 2022)، ويعتبر رضا الطالب من أهم العوامل المؤثرة في نجاحه أو فشله في التعليم الإلكتروني، ومن الأهداف الرئيسة للكليات والجامعات (السعدون، 2019).

وهناك العديد من الأبعاد التي يُمكن من خلالها قياس جودة خدمة التعليم الإلكتروني والحكم على رضا الطلبة، ومنها: البنية التحتية الإلكترونية، سهولة الاستخدام، المحتوى التعليمي وتصميمه، الاتصال، السرعة، الأمان، التقييم، مدى الإتاحة. كما يعد التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وبين الطلبة والمحتوى التعليمي من العوامل المهمة المؤثرة على رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني (الشعيبي وعتيقو، 2021). ولقد لخص السعدون (2019) العوامل المؤثرة على رضا الطلبة واستمراريتهم في التعليم الإلكتروني فيما يلي: أسلوب التعلم، والخبرة السابقة في المقررات الإلكترونية، ومرونة المقرر، ووجودة ووضوح التعليمات، وتوفر التغذية الراجعة، تفاعل الطلبة مع التقنية وأستاذ المقرر وتعاونهم مع بعضهم البعض، ومهارة الطالب التقنية.

الدراسات السابقة

سيتم استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمحوري الدراسة، وهما جودة تدريس أعضاء هيئة التدريس ورضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني بترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث. ويأتي هذا الترتيب نتيجة لتداخل المحورين في العديد من الدراسات السابقة، مما يبرز أهمية عرضها وفق تسلسل زمني يوضح تطور البحث العلمي وفهم العلاقة بين هذين المحورين بشكل أكثر دقة وشمولية، وهي كما يلي:

أجرى أربو (Arbaugh, 2000) دراسة هدفت لفحص تأثير الخصائص التكنولوجية والتربوية للفصول الدراسية الافتراضية على رضا الطلبة عن مقررات ماجستير إدارة الأعمال القائمة على الإنترنت. ولتحقيق هذا الهدف، قام المؤلف بجمع استبانة من (88) طالباً من طلبة الماجستير في إدارة الأعمال. وأشارت النتائج إلى أن هناك فائدة ملموسة للمقررات المقدمة على الإنترنت، وتتسم هذا المقررات بالمرونة، وتعتبر جهود عضو هيئة التدريس لخلق بيئة تفاعلية من الخصائص الأكثر ارتباطًا بقوة برضا الطلبة.

كما قام كول وآخرون (Cole, et al., 2014) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم مدى تلبية توقعات الطلبة في مقررات تُقدم بواسطة التعليم الإلكتروني. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحثون الأسلوب المختلط (الكمي النوعي) وطبقت الدراسة على (553) طالباً من كلية إدارة الأعمال في إحدى الجامعات في جنوب غرب بنسلفانيا. وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا حسب الجنس أو العمر أو المستوى الدراسي. بشكل عام، قام الطلبة بتقييم تعليمهم عبر الإنترنت على أنه مرضٍ إلى حدٍ ما للمقررات المدمجة، وأن المقررات المقدمة جزئياً عبر الإنترنت مرضية إلى حد ما أكثر من المقررات المقدمة بواسطة التعليم الإلكتروني بشكل كامل. كما أن سبب "الراحة" هو الأكثر ذكرًا للرضا، بينما كان سبب "قلة التفاعل" هو الأكثر ذكرًا لعدم الرضا. علاوة على ذلك، ظهرت تفضيلات المقررات المقدمة بواسطة التعليم المدمج في الردود على السؤال المفتوح، والذي كان يسأل عما يجعل تجربة المقررات المقدمة بواسطة التعليم الإلكتروني بشكل كامل والمقدمة جزئياً بواسطة التعليم الإلكتروني مرضية أو غير مرضية.

أما عزالدين والعرموطي (2016) فقد قاما بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة رضا طلبة جامعة أبوظبي تجاه الخدمات التعليمية ومستوى درجة رضاهم خلال تجربة التعليم الإلكتروني. ولتحقيق هذه الأهداف، طبق الباحثان استبانة على (64) طالباً من فرع الجامعة في العين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين أبعاد جودة الخدمات التعليمية ودرجة رضا طلبة الجامعة. كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن عبارة "تميز الأساتذة بالقدرة على إدارة النقاش" وعبارة "ترحيب الأساتذة باختلاف وجهات النظر"، وعبارة "عمل الأساتذة على تنويع وسائل التعليم" على درجات متوسطة.

كما أجرى روس (Rose, 2018) دراسة هدفت إلى استكشاف السمات الرئيسة لمعلمي التعليم العالي الفعالين عبر الإنترنت. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث منهج البحث النوعي، وذلك من خلال جمع البيانات بواسطة إجراء مقابلات شبه منظمة أُجريت على عينة صغيرة تضمنت (5) أعضاء هيئة تدريس في نيوزيلندا وأستراليا، وتحليلها باستخدام منهج استقرائي وتقنيات الترميز المفتوحة والمغلقة. علاوة على ذلك، قام الباحث بتفسير مصطلح "السمة" على نطاق واسع ليشمل أي جودة أو ميزة أو إجراء تربوي منسوب إلى معلم تعليم عالي فعّال عبر الإنترنت. حددت نتائج الدراسة السمات التالية: يتجنب المعلمون الفعالون عبر الإنترنت النهج التعليمي القائم على نقل المعرفة فقط، وينوعون أساليب تدريسهم، ويستخدمون الفشل الإنتاجي وهو الإطار القائم على حل المشكلات للتعليم والتعلم عبر الإنترنت، ويسهلون عملية التعلم، ويوفرون بنية سلسة.

كما قام كاكير وآخرون (Cakir, et al., 2018) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات تحفيز الطلبة للتعليم الإلكتروني ومستوى الرضا لديهم. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج المختلط، وذلك باستخدام الاستبانة والمقابلة مع (183) طالباً يدرسون

اللغة الإنجليزية والتركية عن طريق التعليم الإلكتروني في جامعة أنقرة خلال العام الأكاديمي 2013-2014م. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات تحفيز الطلبة وخبرات التعلم الإلكتروني ورضاهم. وفيما يتعلق بأسباب رضاهم وعدم رضاهم، ذكر الطلبة الذين لديهم مستويات دافعية منخفضة ومتوسطة إن عدم رضاهم يرجع إلى قلة التفاعل والتصورات السلبية واعتمادهم على التعليم التقليدي. ومن ناحية أخرى، أفاد الطلبة الذين لديهم دافعية عالية أن رضاهم ناتج عن خلو هذا النمط من التعليم من القيود الزمانية والمكانية، ومناسبته للمراجعة، وتوفيره التعلم الفعّال، وتلبيته متطلبات هذا العصر. كما ذكر الطلبة الذين لم يكونوا راضين عن التعليم الإلكتروني أموراً متعلقة بمشاكل الوصول إلى الإنترنت وعدم التزامن بين الصورة والصوت في مقاطع الفيديو.

كما قام فطاني (Fatani, 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم رضا طلبة الطب الجامعيين في مسار طب الأطفال في جامعة الملك عبد العزيز عن جودة التدريس في جلسات المناقشة القائمة على الحالات التي يتم إجراؤها خلال مؤتمرات الفيديو على شبكة الإنترنت. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، من جمع استبيان من عينة تكونت من (162) طالبًا، وذلك بعد تيسير جلسات المناقشة القائمة على الحالات من قبل(50) عضو هيئة التدريس. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن 82% من المشاركين راضين للغاية عن جودة التدريس. وهناك اتفاق على أن الجلسات كانت مليئة بالتحديات الفكرية، وأن أعضاء هيئة التدريس كانوا ديناميكيين، وشجعوا الطلبة على المشاركة.

وأجرى جيمينيز بوكاري وآخرون (Jiménez-Bucarey, et al., 2021) دراسة هدفت إلى المساهمة في تحسين جودة التعلم عبر الإنترنت الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي حاليًا وتقييم الطلبة في التحولات الرقمية التي ستستمر مؤسسات التعليم العالي في إدارتها حتى يتم السيطرة على تأثيرات فيروس كورونا (COVID-19). ولتحقيق هذه الأهداف تم تحليل بيانات جمعت بواسطة استبانة من (1,430) طالبًا مسجلين في كليات الطب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مؤشرات جودة عضو هيئة التدريس الأكثر أهمية، ولكن الأداء كان أقل من المتوسط. لذلك، إذا كانت الجامعة تسعى إلى تحسين مستويات رضا الطلبة، فيجب إعطاء الأولوية لتحسين مؤشرات الجودة، على وجه التحديد: (أ) الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في القاعات الدراسية الافتراضية التي تسمح بمشاركة الطلبة و(ب) الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في القاعات الدراسية الافتراضية التي تسمح بالتعلم الفعّال.

أما جاو وآخرون (Gao, et al., 2021) فقد أجروا دراسة هدفت إلى تحسين جودة تدريس مقررات أساسيات ريادة الأعمال في جامعة ليني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وجمعت بياناتها من خلال تطبيق استبانة على (551) طالباً. ولقد قُسمت جودة التدريس في الاستبانة إلى أربعة عناصر، محتوى التدريس، وطرق التدريس، وظروف التدريس، وإدارة التدريس. ومن خلال تحليل الارتباط والانحدار المتعدد تبين أن محتوى التدريس وطرق التدريس وظروف التدريس وإدارة التدريس لها علاقة إيجابية معنوية بجودة التدريس، وهو عامل مهم يؤثر على رضا الطلبة.

كما هدفت دراسة بودل (Poudel, 2021)، إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة المقدمة ورضا الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال تطبيق استبانة على (120) طالبًا مسجلين في ثلاث كليات (كلية بالكوماري، وحرم سابتاجانديكي، وكلية بيرندرا) في شيتوان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الخدمة ورضا الطلبة. كما أن التعاطف له علاقة كبيرة برضا الطلبة في تصورهم لجودة الخدمة التي تقدمها كلياتهم. وأخيراً، أن تقييم مستوى الرضا والتحسين المستمر لجودة الخدمات التي تقدمها الكليات لطلبتها سيساعد العاملين في هذه الكليات للوصول إلى النجاح التنظيمي. بشكل عام، خلصت الدراسة إلى أن الرعاية الشخصية والاهتمام الفردي بالطلبة هما عاملان مهمان يؤثران على رضاهم.

كما قام صفر (2022) بإجراء دراسة تهدف للكشف عن درجة الرضا عن التعليم والتعلم الإلكتروني لدى طلبة جامعة الكويت والكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية الجامعية). ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج المختلط (الكمي، النوعي) من خلال تطبيق استبانة على (2,035) طالباً وطالبة، وإجراء مقابلات منظمة غير رسمية وحلقات نقاش في مجموعات مركزة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الرضا لدى الطلبة جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، والتخصص لصالح التخصصات الإنسانية، والمرحلة الدراسية لصالح الدراسات العليا. أما فيما يتعلق بالتحديات، فلقد كشفت نتائج الدراسة أنها تتمحور حول المشكلات التقنية، وعدم الاهتمام بالتحديات التقنية التي يواجهها الطلبة، وكثرة التكليفات وصعوبتها، وعدم استخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة ملائمة للتعليم الإلكتروني.

كما أجرى جولوبوفيتش-إليتش وآخرون (Golubović-Ilić, et al., 2023) دراسة هدفت إلى تحديد سمات جودة أعضاء هيئة التدريس الجامعة أثناء التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثون باستخدام المنهج المختلط (الكمي، النوعي) لتحديد السمات الإيجابية. وقد شارك في الدراسة (965) طالباً منهم (674) طالباً في المرحلة الجامعية و(291) طالباً في مرحلة الدراسات العليا في جامعة كراغويفاتش الصربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في كلا المستويين الدراسيين أثناء التعلم الإلكتروني يقدرون بشكل إيجابي الطرق التي يعاملهم بها أعضاء هيئة التدريس كالتقدير والاحترام والتفاهم

واستثمار جهد إضافي عند شرح المحتوى والإنصاف والصحة والجو الإيجابي في الفصول الدراسية الافتراضية. بالإضافة إلى ذلك، فإن طلبة الماجستير يرون أهمية المناقشة حيث أنها تمكنهم من مناقشة موضوعات معينة وإبداء آراء مختلفة داخل القاعة الدراسية. علاوة على ذلك، هناك بعض السمات لأعضاء هيئة التدريس التي يرى الطلبة أهمية تحلي عضو هيئة التدريس بها والتي تنطبق على القاعة الافتراضية أو القاعة التقليدية (وجهاً لوجه).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد محاور الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومجتمع الدراسة، ولعبت الدراسات السابقة المذكورة أعلاه دورًا حيويًا في بناء إطار نظري ساعد الباحث على فهم السياق الأكاديمي والأدبي للموضوع المدروس. كما أنه من خلال مراجعة الدراسات السابقة، تمكن الباحث من تحديد الجوانب الأساسية والموضوعات التي تمت دراستها سابقًا، بالإضافة إلى النقاط التي قد تكون مهملة أو تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف والمنهج المناسب لإجراء الدراسة (Cakir, et al., 2018; Rose, 2018; Fatani, 2020; Poudel, 2021). ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو سعيها للكشف عن العلاقة المحتملة بين جودة تدريس عضو هيئة التدريس ومستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية، وذلك بعد الكشف عن واقع كل محور على حدة. وتتفق الدراسة نسبياً مع بعض الدراسات المذكورة أعلاه والتي حاولت الكشف عن علاقة ما يقدمه عضو هيئة التدريس داخل القاعة الافتراضية ومستوى رضا الطلبة (Arbaugh, 2000; Gao, et al., 2021; Poudel, 2021) . وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة الذكر من حيث تطبيقها في عدة جامعات سعودية، ومن حيث استخدام استبانة للكشف عن واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس خلال التعليم الإلكتروني ومستوى الرضا العام لدى طلبة الجامعات السعودية، مما منح نتائج الدراسة أكثر واقعية ودقة لمعرفة العلاقة بين هذين المحورين. خصوصًا في ظل ارتفاع نسبة سعي الجامعات السعودية للاستفادة من التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج باستخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) لتقديم بعض مقرراتها خلال الأعوام الأخيرة، وتوجه مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة في المملكة العربية السعودية إلى استخدام التعليم الإلكتروني.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء الدراسة الحالية وذلك لملائمته طبيعة الدراسة، والذي يتم من خلال جمع بيانات للكشف عن العلاقة بين متغيرين كميين أو أكثر (Mills & Gay, 2016). لقد تم تطوير استبانة تحتوي على ثلاثة أجزاء، الجزء الأول للمعلومات العامة والجزء الثاني يتضمن محوري الدراسة:

المحور الأول: جودة تدريس عضو هيئة التدريس خلال التعليم الإلكتروني.
المحور الثاني: رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني

ولقد تم عرض الاستبانة على عشرة من المتخصصين في أربع جامعات سعودية. وبعد الاخذ بملاحظات ومقترحات محكمي الأداة، تم الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الطائف لتطبيق أداة الدراسة (HAO-02-T-105) على عينة من مجتمع الدراسة.

جدول 1: *توزيع أفراد العينة تبعًا للمتغيرات الشخصية والوظيفية (N=611)*

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	280	45.8	**المعدل التراكمي**	أقل او يساوي 1	115	18.8
	أنثى	331	54.2		من 1.01-2.0	31	5.1
العمر	أقل من أو يساوي 25 سنة	529	86.6		من 2.01 -3.0	172	28.2
	أكثر من 25 سنة	82	13.4		من 3.01-4.0	293	48.0
الجامعة	جامعة الطائف	214	35.0	**السنة الدراسية**	الأولى	30	4.9
	جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز	219	35.8		الثانية	234	38.3
	جامعة شقراء	178	29.1		الثالثة	164	26.8
الكلية	الإنسانية	188	30.8		الرابعة	155	25.4
	العلمية	269	44.0		الخامسة	28	4.6
	الإدارية	154	25.2	**المجموع**	**611**	**100.0**	**المجموع**

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في الدراسة للعام الدراسي 2022-2023 لمرحلة البكالوريوس في جامعة الطائف وجامعة شقراء وجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. وتكونت عينة الدراسة من (611) فرداً، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات العامة للطلبة المشاركين في الدراسة. طبقت الدراسة على عينة عشوائية تمثل ثلاثة تخصصات مختلفة (إنسانية وادارية وعلمية) تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتمثلت عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول، من ثلاث جامعات سعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، جامعة الطائف، جامعة شقراء). يظهر من الجدول (1) ما يلي:

- يُلاحظ أن الإناث هم الأعلى تكراراً، إذ بلغ عددهن (331) طالبة وبنسبة مئوية (54.2%), بينما الذكور الأقل تكراراً، حيث بلغ عددهم (280) طالباً وبنسبة مئوية (45.8%).
- فيما يتعلق بمتغير العُمر يُلاحظ أن الطلبة الذين تبلغ أعمارهم أقل من أو يساوي 25 سنة الأعلى تكراراً، حيث بلغ العدد (529) فرداً وبنسبة مئوية (86.6%)، بينما الطلبة الذين تبلغ أعمارهم أكثر من 25 سنة هم الأقل تكراراً، حيث بلغ العدد (82) فرداً وبنسبة مئوية (13.4%).
- بالنسبة لمتغير الجامعة يُلاحظ أن طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز الأعلى تكراراً، حيث بلغ العدد (219) فرداً وبنسبة مئوية (35.8%)، بينما طلبة جامعة شقراء هم الأقل تكراراً، حيث بلغ العدد (178) فرداً وبنسبة مئوية (29.1%).
- بالنسبة لمتغير الكلية يُلاحظ أن طلبة الكليات العلمية الأعلى تكراراً، إذ بلغ العدد (269) فرداً و بنسبة مئوية (44.0%), بينما حصل طلبة الكليات الإدارية على الأقل تكراراً، حيث بلغ العدد (154) فرداً وبنسبة مئوية (25.2%).
- أما فيما يتعلق بمتغير المعدل التراكمي يُلاحظ أن الطلبة الحاصلين على معدل (من 3.01-4.0) الأعلى تكراراً، حيث بلغ (293) فرداً وبنسبة مئوية (48.0%)، بينما الطلبة الحاصلين على معدل (من 1.01-2.0) الأقل تكراراً، حيث بلغ العدد (31) فرداً وبنسبة مئوية (5.1%).
- وعند الاطلاع على متغير السنة الدراسة يُلاحظ أن طلبة السنة الثانية الأعلى تكراراً، حيث بلغ عددهم (234) فرداً وبنسبة مئوية (38.3%)، بينما طلبة السنة الخامسة الأقل تكراراً إذ بلغ عددهم (28) فرداً وبنسبة مئوية (4.6%).

صدق الأداة

تم عرض استبانة تكونت من (26) فقرة، (13) فقرة لكل محور على (10) من أعضاء هيئة تدريس متخصصين في أصول التربية والسياسات التربوية وتقنيات التعليم وذلك لمراجعتها والتأكد من ملاءمتها لقياس واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس خلال التعليم الإلكتروني وعلاقته بمستوى الرضا تجاه التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين، من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة، ووضوح العبارات، وانتمائها للمحاور، واقتراح أية تعديلات يرونها. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وهذا ما يعرف بـ "صدق المحكمين"، وتم اعتماد العبارات التي نالت موافقة سبعة من المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (20) فقرة، موزعة بالتساوي على محاور الأداة.

جدول 2: *معاملات كرونباخ ألفا للأداة*

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	جودة تدريس عضو هيئة التدريس	10	.94
2	الرضا عن التعليم الإلكتروني	10	.95
	الاستبانة ككل	20	.96

ثبات أداة الدراسة

بهدف استخراج ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة ثبات الأداة كرونباخ ألفا على كل محور من محوري الدراسة والأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك. حيث تراوحت معاملات كرونباخ ألفا للاستبانة ككل بين (.94-.95)، كان أعلاها لمحور " الرضا عن التعليم الإلكتروني"، وأدناها لمحور جودة تدريس عضو هيئة التدريس، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لمحوري الدراسة ككل (.96)، وهي معاملات مرتفعة وتدل على صلاحية أداة الدراسة.

تصحيح الاستبانة

تكونت الاستبانة من (20) فقرة، حيث تم استخدام التدرج السداسي (لا على الإطلاق، قليلاً، بعض الأوقات، بقدر لا بأس به، كثيراً، تماماً) بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لجودة التدريس الإلكتروني وعلاقته بمستوى الرضا تجاه التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات السعودية. وللحكم على المتوسطات الحسابية تم الاعتماد على التصنيف التالي: أقل من 2.00 منخفضة، من 2.00-4.00 متوسطة، ومن 4.01 إلى 6.00 مرتفعة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS):

- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة.
- معاملات الارتباط (Coloration Coefficient) لاستخراج معاملات الارتباط بين واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس، ومستوى الرضا العام تجاه التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات السعودية.

– تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس، ومستوى الرضا تجاه التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات السعودية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً للأسئلة الخمسة المشار إليها سابقاً، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما واقع جودة التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية؟

جدول3:*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور جودة تدريس عضو هيئة التدريس والكلي (ن=611)*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أرى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسونني لديهم مهارات التدريس الإلكتروني.	4.30	1.72	8	مرتفعة	**6**	يُعرف أعضاء هيئة التدريس الطلبة بآليات التقويم في المقررات الدراسية	4.57	1.61	3	مرتفعة
2	يقدم أعضاء هيئة التدريس هذا البرنامج تغذية راجعة في الوقت المناسب حول المهام والأنشطة المرسلة خلال التعلم الإلكتروني.	4.30	1.70	8	مرتفعة	**7**	يستفيد أعضاء هيئة التدريس بشكل مناسب من التسهيلات التعليمية المتاحة لتحسين التدريس الإلكتروني.	4.42	1.65	4	مرتفعة
3	توزيع الأنشطة والمتطلبات الدراسية في المقررات المقدمة بواسطة التعليم الإلكتروني يحقق المخرجات المستهدفة.	4.40	1.62	5	مرتفعة	**8**	يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقًا مختلفة (مثل غرفة الدردشة والتخصيص الجماعي وما إلى ذلك) لتشجيع الأنشطة الجماعية وإشراك الطلبة في بيئة افتراضية.	3.87	1.84	10	متوسطة
4	يهتم أعضاء هيئة التدريس بآراء الطلبة حول كيفية تقديم المقررات والأنشطة.	4.35	1.69	6	مرتفعة	**9**	يعمل أعضاء هيئة التدريس على متابعة تقدم الطلبة خلال التعلم الإلكتروني	4.70	1.57	1	مرتفعة
5	يغطي أعضاء هيئة التدريس خلال التعلم الإلكتروني موضوعات المقرر وأنشطته.	4.68	1.53	2	مرتفعة	**10**	يقوم أعضاء هيئة التدريس في بداية الفصل الدراسي بتقديم توصيف المقرر ومناقشته مع الطلبة	4.33	1.72	7	مرتفعة
محور "جودة تدريس عضو هيئة التدريس" ككل		**4.39**	**1.34**	**–**	**مرتفعة**						

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة التدريس الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية، والجدول (3) يوضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.87-4.70)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على"يعمل أعضاء هيئة التدريس على متابعة تقدم الطلبة خلال التعلم الإلكتروني" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.70) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي كبير بالتعليم الإلكتروني، وأنهم يحرصون على توفير الفرص العادلة والمعقولة للطلبة للوصول إلى المستويات المطلوبة. علاوة على ذلك، اهتمام الجامعات بعقد الدورات التدريبية المرتبطة بإجراءات تقييم الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني، ومتابعة سلوكياتهم.

وفي محور جودة تدريس عضو هيئة التدريس، حصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8) والتي تنص على "يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقًا مختلفة (مثل غرفة الدردشة والتخصيص الجماعي وما إلى ذلك) لتشجيع الأنشطة الجماعية وإشراك الطلبة في بيئة افتراضية" بمتوسط حسابي (3.87) وبدرجة متوسطة، وقد يكون ذلك نتيجة لزيادة أعداد الطلبة في التعليم الإلكتروني، والذي قد لا يتيح الفرص الكافية لأعضاء هيئة التدريس لتنويع أساليب التواصل مع الطلبة. وبلغ المتوسط الحسابي لمحور "جودة تدريس عضو هيئة التدريس" ككل (4.39) وبدرجة مرتفعة.

وتتفق نتيجة الدراسة مع ما خلصت إليه دراسة فطاني (Fatani, 2020) بأن 82% من المشاركين راضين للغاية عن جودة التدريس. ودراسة جولوبوفيتش-إليتش وآخرون (Golubović-Ilić, et al., 2023) التي أشارت إلى أن المشاركين يرون أن سمات جودة أعضاء هيئة التدريس الجامعة أثناء التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة أثناء التعلم الإلكتروني يقدّرون بشكل إيجابي الطرق التي يعاملهم بها أعضاء هيئة التدريس كالتقدير والاحترام والتفاهم وبذل جهد إضافي عند شرح المحتوى والإنصاف والجو الإيجابي الصحي في الفصول الدراسية الافتراضية.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جودة التدريس الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟

جدول4:*نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق لواقع جودة التدريس الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الديمغرافية*

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
الجنس	8.318	1	8.318	4.893	.0270
الكلية	1.241	2	.6210	.3650	.6940
الجامعة	7.901	2	3.951	2.324	.0990
السنة الدراسية	37.834	4	9.459	5.564	.0000
المعدل التراكمي	3.499	3	1.166	.686	.5610
الخطأ	1016.616	598	1.700		
المجموع المصحح	**1088.988**	**610**			

تم تطبيق تحليل التباين (ANOVA) تبعًا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، السنة الدراسية، المعدل التراكمي) كما هو موضح في الجدول (4).

يتضح مما ذُكر في الجدول (4) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى جودة تدريس عضو هيئة التدريس تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الكلية، الجامعة، المعدل التراكمي)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية. مما يعني أن متغيرات (الكلية، الجامعة، المعدل التراكمي) ليس لها تأثير حول تصور أفراد عينة الدراسة لجودة تدريس عضو هيئة التدريس. وقد يُعزى ذلك إلى تشابه وتنوع الدعم المقدم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مما جعل هناك تقارب في تصورات عينة الدراسة باختلاف جامعاتهم وكلياتهم ومعدلاتهم الأكاديمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى جودة تدريس عضو هيئة التدريس تبعًا لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "F" (4.893) بمستوى الدلالة الاحصائية (.027)، وبعد استخراج المتوسطات الحسابية للذكور والإناث تبين أن الفروق كانت لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.52) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.29)

- يمكن تفسير هذه الفروق بميل الذكور إلى استخدام الأجهزة الذكية المحمولة مقارنة بالإناث لأداء المهام الأكاديمية، فضلاً عن رغبتهم في حضور المحاضرات أثناء انخراطهم في الحياة الأسرية والاجتماعية. من ناحية أُخرى، تفضل الإناث أداء المهام الأكاديمية في المحاضرات التقليدية بعيدًا عن مشتتات الحياة الأسرية والاجتماعية، مما دفعهن إلى عدم تقدير جودة التدريس بنفس الطريقة التي يقدرها الذكور. علاوة على ذلك، قد يكون من الأسباب المحتملة أن بعض المقررات في التعليم الإلكتروني تُسند إلى أعضاء هيئة تدريس من الذكور، مما جعل الإناث أكثر تحفظًا مما قد يؤثر سلبياً على ما يبذله عضو هيئة التدريس خلال التعليم الإلكتروني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في مستوى جودة تدريس عضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة "F" (5.564) بمستوى الدلالة الاحصائية (.000).

جدول5: *نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مستوى جودة تدريس عضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير السنة الدراسية*

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الأولى	4.32	–	-.40	-.01	.33	-.03
الثانية	4.72		–	.39	***.73**	.37
الثالثة	4.33			–	.34	-.02
الرابعة	3.99				–	-.39
الخامسة	4.35					–

ولمعرفة مواقع الفروق في مستوى جودة تدريس عضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير السنة الدراسية، تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (5) يوضح ما يلي:

- أن المقارنة بين طلبة السنة الثانية والرابعة كانت لصالح السنة الدراسية الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي طلبة السنة الثانية (4.72).
- بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الرابعة (3.99).
- بناء على ما أظهرت المقارنات أن طلبة السنة الثالثة سجلوا متوسطات حسابية أقل مقارنة مع السنوات الأخرى.

ويمكن تفسير ارتفاع المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الثانية لجودة تدريس عضو هيئة التدريس نتيجة لتمكن الأعضاء من التدريس إلكترونياً خصوصاً في الجوانب النظرية والذي تركز عليه هذه المرحلة. كما أن حصول طلبة السنة الثالثة على متوسطات حسابية أقل مقارنة بالسنوات الأخرى يمكن تفسيره بالتحديات التي يواجهونها في الانتقال من التعلم النظري إلى المهارات التطبيقية، وهو ما يتطلب تحسين ربط النظرية بالتطبيق في هذه المرحلة وأهمية تقديم الدعم والتدريب لأعضاء هيئة التدريس لتسهيل هذه العملية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: ما مستوى رضا طلبة الجامعات السعودية عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة بعض الجامعات السعودية (جامعة شقراء، جامعة الطائف، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز) كما هو موضح في الجدول (6).

جدول6: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الرضا عن التعليم الإلكتروني والكلي (ن=611)*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحفزني التعلم في البيئة التعليمية الإلكترونية على القراءة والبحث في المواضيع التي تتم مناقشتها	4.48	1.76	9	مرتفعة	**6**	يلبي التعليم الإلكتروني احتياجاتي التعليمية	4.63	1.70	8	مرتفعة
2	يرفع التعليم الإلكتروني من مستوى الدافعية والتحفيز للتعلم الذاتي	4.79	1.58	2	مرتفعة	**7**	أرغب في الالتحاق في مقررات تقدم في البيئة التعليمية الإلكترونية	4.73	1.64	4	مرتفعة
3	التواصل مع أعضاء هيئة التدريس وزملائي الطلبة أسهل خلال التعلم الإلكتروني	4.69	1.68	5	مرتفعة	**8**	أنا راضٍ جدًا عن التعلم عبر التعليم الإلكتروني	4.78	1.61	3	مرتفعة
4	أُفضلُ التعليم الإلكتروني على التعليم في الفصول الدراسية	4.64	1.73	7	مرتفعة	**9**	أوصي الآخرين بالتعلم عن طريق التعليم الإلكتروني	4.82	1.63	1	مرتفعة
5	التعليم الإلكتروني يُساهم في جعل التعلم أكثر فعالية.	4.65	1.69	6	مرتفعة	**10**	أرى أن مخرجات التعلم في بيئة التعليم الإلكتروني مماثلة للبيئات التعليمية الأخرى.	4.30	1.92	10	مرتفعة
محور الرضا عن التعليم الإلكتروني ككل		**4.65**	**1.42**	**–**	**مرتفعة**						

يتضح من الجدول (6) ما يلي:

— أن المتوسطات الحسابية لفقرات رضا طلبة الجامعات السعودية عن التعليم الإلكتروني بين (4.30-4.82).

— حصول الفقرة رقم (9) والتي تنص على " أُوصي الآخرين بالتعلم عن طريق التعليم الإلكتروني" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.82) وبدرجة مرتفعة.

— حصول الفقرة رقم (10) والتي على " أرى أن مخرجات التعلم في بيئة التعليم الإلكتروني مماثلة للبيئات التعليمية الأخرى" على المرتبة الأخيرة في هذا المحور بمتوسط حسابي (4.30) والذي يُعتبر متدنٍ عند مقارنته بفقرات المحور إلا أنها تُعتبر درجة مرتفعة بناء على تصحيح أداة الدراسة.

— ويمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع درجة وعي الطلبة بالتعليم الإلكتروني وإدراكهم لأهميته في إثراء عملية التعليم وتلبية احتياجاتهم المختلفة

— كما أن التعليم الإلكتروني يتيح للطلبة فرص المشاركة كلما رغبوا، على أساس فردي، مما يزيد من فاعليتهم ويوفر لهم فرص التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم من خلال أدوات التواصل المختلفة. علاوة على ذلك، قد يكون التعليم الإلكتروني وسيلة لفتح آفاق جديدة في عصر الانفتاح المعرفي والتطور التقني، مما يساهم في تفسير هذه النتيجة.

— كما حصلت الفقرة رقم (10) على المرتبة العاشرة في محور مستوى رضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني، والتي تنص على: "أرى أن مخرجات التعلم في بيئة التعليم الإلكتروني مماثلة لغيرها من البيئات التعليمية الأخرى" بمتوسط حسابي (4.30) وبدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة برؤية الطلبة أنه لا توجد اختلافات ملحوظة بين بيئة التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي. علاوة على ذلك، قد يكون استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية أسلوب المحاكاة وسيلة لردم الفجوة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.

وبشكل عام، بلغ المتوسط الحسابي لمحور درجة الرضا عن التعليم الإلكتروني لدى الطلبة السعوديين ككل (4.65) وبدرجة مرتفعة.

وتختلف هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة صفر (2022)، التي أشارت إلى أن مستوى تصور رضا الطلبة عن التعليم والتعلم الإلكتروني كان بدرجة متوسطة.

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟

تم تطبيق تحليل التباين (ANOVA) كما هو موضح في الجدول (7).
يُمكن إجمال ما يوضحه الجدول (7) على النحو التالي:

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، الجامعة، المعدل التراكمي)، حيث لم تصل قيمة "F" إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) (3.906)، وبدلالة إحصائية (.004)، ولمعرفة مواقع

الفروق في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية، تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

جدول7:*نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً للمتغيرات الديمغرافية*

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة"F" الإحصائية
الجنس	3.700	1	3.700	1.887	.170
الكلية	1.453	2	.727	.371	.691
الجامعة	0.406	2	.203	.104	.902
السنة الدراسية	30.642	4	7.661	3.906	.004
المعدل التراكمي	3.412	3	1.137	.580	.628
الخطأ	1172.742	598	1.961		
المجموع المصحح	14437.920	611			

وبعد تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية خلصت النتائج كما هو موضح الجدول (8) أن مواقع الفروق في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية كما يلي:

- أن مواقع الفروق في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني بين السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح السنة الثانية، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (4.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للسنة الرابعة (3.24).
- ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طلبة الفصول الأولى قد يكون لديهم الوقت الكافي للمشاركة والتفاعل أثناء التعليم الإلكتروني، وأنهم أكثر حرصاً على استخدام أساليب التواصل المختلفة الإلكترونية سواءً مع أعضاء هيئة التدريس أو مع أقرانهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلص إليه كول وآخرون (Cole, et al., 2014) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا حسب الجنس أو العمر أو المستوى الدراسي. وتختلف نتائج الدراسة مع ما خلصت إليه دراسة صفر (2022) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

جدول8: *نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير السنة الدراسية*

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الأولى	4.77	-	-.12	.1	.53	.11
الثانية	4.89		-	.22	.65	.23
الثالثة	4.67			-	.43	.01
الرابعة	4.24				-	-.42
الخامسة	4.66					-

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين جودة تدريس عضو هيئة التدريس ومستوى الرضا العام عن التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات السعودية؟

تم استخراج معامل الارتباط (Coloration Coefficient) بين جودة تدريس عضو هيئة التدريس ومستوى الرضا العام عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية كما هو موضح في الجدول (9).

يظهر من الجدول (9) أن معامل الارتباط بين واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس ومستوى الرضا العام عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية بلغ (.636) وبدلالة إحصائية (.001).

وهذا يدل على وجود علاقة موجبة قوية بين واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لجودة التدريس الإلكتروني ومستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية.

جدول9:*مصفوفة معامل الارتباط بين واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس ومستوى الرضا العام عن التعليم الإلكتروني*

المتغير	مستوى الرضا عن التعليم الإلكتروني	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
واقع جودة تدريس عضو هيئة التدريس	**.636	.000

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه دراسة بودل (Poudel, 2021) عن علاقة أبعاد جودة الخدمة المقدمة والتي منها جودة تدريس عضو هيئة التدريس برضا الطلبة تجاه التعليم الإلكتروني، ودراسة عزالدين والعرموطي (2016) عن درجة رضا طلبة جامعة أبو ظبي تجاه الخدمات التعليمية ورضا الطلبة عن التعليم الإلكتروني. وما خلصت إليه ودراسة جاو (Gao, et al., 2021) بأن محتوى التدريس وطرق التدريس وظروف التدريس وإدارة التدريس لها علاقة إيجابية معنوية بجودة التدريس، وهو عامل مهم يؤثر على رضا الطلبة عن تحسين جودة تدريس مقررات أساسيات ريادة الأعمال في جامعة ليني. كما تتفق مع نتائج دراسة أربو (Arbaugh, 2000) والتي أشارت إلى أن جهود عضو هيئة التدريس لخلق بيئة تفاعلية من الخصائص الأكثر ارتباطًا بقوة برضا الطلبة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- تقديم برامج تدريبية وورش عمل تسهم في رفع مستوى جودة التدريس الإلكتروني لعضو هيئة التدريس.
- تقديم ورش عمل تعريفية للطلبة لتعريفهم على استخدام الفصول الافتراضية الاستخدام الصحيح الفعال.
- توفير الدعم المناسب لعضو هيئة التدريس والطلبة القادرين على المشكلات التقنية المحتملة.
- التأكيد على استخدام عضو هيئة التدريس لمعايير الجودة المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- اشتراط حصول عضو هيئة التدريس على رخص متخصصة في التعليم الإلكتروني ومعتمدة.

— تقديم حوافز لأعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على توظيف ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية في العملية التعليمية.

مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم مناقشتها أعلاه تقترح الدراسة ما يلي:

— إجراء دراسة باستخدام المنهج المختلط (الكمي والنوعي) للكشف عن تصور الطلبة لجودة تدريس عضو هيئة التدريس الإلكتروني وعلاقته بمستوى الرضا لديهم.

— إجراء دراسة باستخدام أبعاد مختلفة لجودة تدريس عضو هيئة التدريس داخل القاعة الافتراضية.

— إجراء دراسة بأبعاد متعددة لجودة تدريس عضو هيئة التدريس داخل القاعة الافتراضية ورضا الطلبة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلف يعلن عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص إسناد الإبداع التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي(CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

المراجع

الجهني، هدى. (2011). التعليم الإلكتروني وارتباطه بواقع التعليم الافتراضي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة*، 402، 6-413. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100933

حلس، سالم. (2013). *أثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة الماجستير بالجامعة الإسلامية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

حياة، قزادري. (2019). ضوابط ومعايير الجودة اف التعليم الإلكتروني. *مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*، 7(13)، 119- https://doi.org/10.21608/jdlol.2019.78673148

خريسات، زيد. (2022). واقع تطبيق معايير ضمان الجودة على التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية استنادا إلى معايير ضمان الجودة العالمية. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط*، *38*(9)، 214- 240. https://doi.org/10.21608/mfes.2022.271538

السعدون، حمادة. (2019). العوامل المؤثرة في رضا الطلاب عن المقررات الإلكترونية بالجامعة السعودية الإلكترونية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، *12*(4)، 1652- 1672. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05323-3

سليمان، آمال؛ الجبوري، علي. (2020). دور التعليم الإلكتروني في تعزيز إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي مديرية تربية محافظة نينوى. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، *26*(119)، 305- 322. https://doi.org/10.33095/jeas.v26i119.1885

الشعيبي، محمد الصغير؛ عتيقو، ياسر. (2021). مدى رضا الطلاب عن جودة خدمة التعليم الإلكتروني، دراسة تطبيقية بجامعة الملك خالد، أبها. *مجلة الجامعة العراقية*، *15*(2)، 270- 289. https://mabdaa.edu.iq/wp-content/uploads/2021/07/26

صفر، عمار. (2022). درجة رضا الطلبة نحو تجربة التعليم والتعلم عن بعد خلال جائحة كورونا: دراسة حالة على جامعة الكويت. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج، جامعة سوهاج*، *3*(93)، 1361-1437. https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.212346

العدواني، خالد؛ الأشول، عبدالرزاق. (2012). الكفايات المهنية للمعلم. منشورات وزارة التربية اليمنية، صنعاء.

عزالدين، مدثر؛ العرموطي، أيمن. (2016). درات رضا الطلبة نحو الخدمات التعليمية: دراسة حالة على جامعة أبوظبي- فرع العين. *دراسات، العلوم التربوية*، *43*(3)، 1197-1212. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=120956

قاصدي، فايزة؛ طبيب، فتيحة.(2017). مفهوم الجودة في التعليم العالي. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *4*(27)، 171- 183. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=276845

المالكي، عطية. (2022). الرضا عن التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، *119*(1)، 533- 586. https://doi.org/10.21608/maed.2022.269204

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). برنامج التحول الوطني. https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/national-transformation-program

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. الاعتماد البرامجي. ttps://etec.gov.sa/ar/service/accreditation/servicegoal

Reference

Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100933. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100933

Teaching/Learning Technologies in Higher Education. *Quality of Higher Education*, 5, 132-151.

Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir university. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 59-63.

Fatani, T. H. (2020). Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. *BMC medical education,* 20, 1-8. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02310-2

Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record, 107*(1), 186-213. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x

Frydenberg, J. (2002). Quality standards in e-learning: A matrix of analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 3*(2), 1-15. https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i2.109

Gao, S., Zhuang, J., & Chang, Y. (2021, October). Influencing factors of student satisfaction with the teaching quality of fundamentals of entrepreneurship course under the background of innovation and entrepreneurship. In Frontiers in Education (Vol. 6, p. 730616). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.730616

Gitomer, D. H. (2019). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 68-78.

Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research. *TQ Research & Policy Brief. National comprehensive center for teacher quality.* www.tqsource.org/publications/March2008rief.pdf

Golubović-Ilić, I., Ćirković-Miladinović, I., & Vukićević, N. (2023). A quality "online" teacher: what do students appreciate and value in teachers during distance learning?.*Pedagogika-Pedagogy,8*(95),1022-1039.https://doi.org/10.53656/ped2023-8.3

Gray, J. A., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 11*(1), 1-20.

Güneş, H., & Adnan, M. (2023). Online instructor roles and competencies: Voices of EFL instructors. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 10*(2), 892-916.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078. https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6

Hayāt, qzādry. (2019). Ḍawābiṭ wa-maʻāyīr al-jawdah afy al-Taʻlīm al-iliktrūnī. Majallat al-Taʻlīm ʻan baʻda wa-al-taʻlīm al-maftūḥ, 7 (13), 119-148 .. https : / / doi. org / 10. 21608 / jdlol. 2019. 78673

Hls, Sālim. (2013). Athar Jawdah al-khidmah al-taʻlīmīyah ʻalá Riḍā al-ṭalabah : dirāsah taṭbīqīyah ʻalá ṭalabat al-mājistīr bi-al-Jāmiʻah al-Islāmīyah. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmiʻah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Hung, M. L. (2016). Teacher Readiness for Online Learning: Scale Development and Teacher Perceptions. *Comput. Educ*. 94, 120–133. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.012

Izz, Mudaththir ; al-ʻArmūṭī, Ayman. (2016). drāt Riḍā al-ṭalabah Naḥwa al-Khidmāt al-taʻlīmīyah : dirāsah ḥālat ʻalá Jāmiʻat abwẓby-Farʻ al-ʻAyn. Dirāsāt, al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 43 (3), 1197-1212. https : / / search. shamaa. org / fullrecord? ID=120956

Jiménez-Bucarey, C., Acevedo-Duque, Á., Müller-Pérez, S., Aguilar-Gallardo, L., Mora-Moscoso, M., & Vargas, E. C. (2021). Student's satisfaction of the quality of online learning in higher education: An empirical study. *Sustainability, 13*(21), 1-14. 11960. https://doi.org/doi.org/10.3390/su132111960

Al-ʻAdwānī, Khālid ; al-Ashwal, ʻAbd-al-Razzāq. (2012). al-kifāyāt al-mihnīyah lil-muʻallim. Manshūrāt Wizārat al-Tarbiyah al-Yamanīyah, Ṣanʻā'.

Al-Juhanī, Hudá. (2011). al-Taʻlīm al-iliktrūnī wārtbāṭh bi-wāqiʻ al-Taʻlīm al-iftirāḍī. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, Jāmiʻat qāṣdy mrbāḥ-wrqlh, 6, 402-413. https : / / doi. org / 10. 1016 / j. stueduc. 2020. 100933

Al-Mālikī, ʻAṭīyah. (2022). al-Riḍā ʻan al-Taʻlīm al-iliktrūnī wa-ʻalāqatuhu bāldāfʻyh al-Akādīmīyah ladá ṭullāb Jāmiʻat al-Ṭā'if. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Manṣūrah, 119 (1), 533-586 .. https : / / doi. org / 10. 21608 / maed. 2022. 269204

Al-Markaz al-Waṭanī lil-taqwīm wa-al-iʻtimād al-Akādīmī. al-Iʻtimād albrāmjy. ttps : / / etec. gov. sa / ar / service / accreditation / servicegoal

Al-Saʻdūn, Ḥamādah. (2019). al-ʻawāmil al-mu'aththirah fī Riḍā al-ṭullāb ʻan al-muqarrarāt al-iliktrūnīyah bi-al-Jāmiʻah al-Saʻūdīyah al-iliktrūnīyah wa-ʻalāqatuhā bthṣylhm al-dirāsī. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmiʻat al-Qaṣīm, 12 (4), 1652-1672. https : / / doi. org / 10. 1186 / s12909-024-05323-3

Al-Shuʻaybī, Muḥammad al-Ṣaghīr ; ʻtyqw, Yāsir. (2021). Madá Riḍā al-ṭullāb ʻan Jawdah khidmat al-Taʻlīm al-iliktrūnī, dirāsah taṭbīqīyah bi-Jāmiʻat al-Malik Khālid, Abhā. Majallat al-Jāmiʻah al-ʻIrāqīyah, 15 (2), 270-289. https : / / mabdaa. edu. iq / wp-content / uploads / 2021/07/26

Alwerthan, T. A. (2024). Satisfaction of essential needs in E-learning as a mediator of the links between students' attitudes and ethical misbehaviors. *Heliyon*, 10(7), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28476

Arbaugh, J. B. (2000). Virtual Classroom Characteristics and Student Satisfaction with Internet-Based MBA Courses. *Journal of Management Education, 24*(1), 32–54. https://doi.org/10.1177/105256290002400104

Ashraf, M. A., Osman, A. Z. R., & Ratan, S. R. A. (2016). Determinants of quality education in private universities from student perspectives: a case study in Bangladesh. *Quality Assurance in Education, 24*(1), 123-138. https://doi.org/10.1108/QAE-09-2013-0040

Assareh, A., & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science,* 3, 791-795. https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.129

Bonk, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today: Synchronous signals, saviors, or survivors?. *Distance Education, 41*(4), 589-599. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821610

Bradford, K., Pendergast, D., & Grootenboer, P. (2021). What is meant by 'teacher quality'in research and policy: A systematic, quantitative literature review. *Education Thinking, 1*(1), 57-76.

Cakir, O., Karademir, T., & Erdogdu, F. (2018). Psychological variables of estimating distance learners' motivation. *Turkish Online Journal of Distance Education, 19*(1), 163-182. https://doi.org/10.17718/tojde.382795

Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*(6), 111-130. https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748

Curtis, E. (2015). The values dimension of quality teachers: Can we prepare pre-service teachers for this?. *Athens Journal of Education, 2*(4), 313-330. https://doi.org/10.30958/aje.2-4-2

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Daukilas, S., Kaciniene, I., Vaisnoriene, D., & Vascila, V. (2008). Factors that Impact Quality of E-

activity. *Postdigital science and education*, 2, 923-945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

Reychav, I., & McHaney, R. (2017). The relationship between gender and mobile technology use in collaborative learning settings: An empirical investigation. *Computers & Education*, 113, 61-74. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.005

Rose, M. (2018). What are some key attributes of effective online teachers?. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 22*(2), 32-48. https://doi.org/10.61468/jofdl.v22i2.336

Ṣafar, ʻAmmār. (2022). darajat Riḍā al-ṭalabah Naḥwa tajribat al-Taʻlīm wa-al-taʻallum ʻan baʻda khilāl jāʾḥ kwrwnā : dirāsah ḥālat ʻalá Jāmiʻat al-Kuwayt. al-Majallah al-Tarbawīyah bi-Jāmiʻat Sūhāj, Jāmiʻat Sūhāj, 3 (93), 1361-1437 .. https : / / doi. org / 10. 21608 / edusohag. 2022. 212346

Seidel, T., & Shavelson, R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454–499. https://doi.org/10.3102/0034654307310317

Serenko, A. (2011). Student satisfaction with Canadian music programmes: The application of the American Customer Satisfaction Model in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(3), 281–299. https://doi.org/10.1080/02602930903337612

Singh, S., & Jasial, S. S. (2021). Moderating effect of perceived trust on service quality–student satisfaction relationship: evidence from Indian higher management education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education, 31*(2), 280-304. https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1825029

Sulaymān, Āmāl ; al-Jubūrī, ʻAlī. (2020). Dawr al-Taʻlīm al-iliktrūnī fī taʻzīz Idārat al-jawdah al-shāmilah fī al-muʾassasāt al-Tarbawīyah, dirāsah istiṭlāʻīyah li-ārāʾ ʻayyinah min muwaẓẓafī Mudīrīyat tarbiyat Muḥāfaẓat Nīnawá. Majallat al-ʻUlūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah, 26 (119), 305-322 .. https : / / doi. org / 10. 33095 / jeas. v26i119. 1885

Sun, P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education, 50*(4), 1183–1202. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007

The University of Queensland. (2001). The Queensland school reform longitudinal study. Brisbane: The State of Queensland (Department of Education)

U.S. Department of Education. (1996). National assessments of teacher quality. Working Paper No. 96-24, by Richard M. Ingersoll. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2021). Quality teaching in online higher education: The perspectives of 250 online tutors on technology and pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 16*(6), 40-56. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173

Zhang, Y., Zhang, P., Yang, H., Zhao, K., & Han, C. (2020, October). Influencing factors of students' online learning satisfaction during the COVID-19 outbreak: An empirical study based on random forest algorithm. In International Symposium on Emerging Technologies for Education (pp. 103-114). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948061

Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). US faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning, 24*(2), 6–21. https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285

Khuraysāt, Zayd. (2022). wāqiʻ taṭbīq maʻāyīr ḍamān al-jawdah ʻalá al-Taʻlīm al-iliktrūnī fī al-jāmiʻāt al-Urdunīyah istināḍan ilá maʻāyīr ḍamān al-jawdah al-ʻĀlamīyah. al-Majallah al-ʻIlmīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Asyūṭ, 38 (9), 214-240. https : / / doi. org / 10. 21608 / mfes. 2022. 271538

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom (pp. 137–160). Waxmann Publishing Co.

Lewis, L., Parsad, B., Carey, N., Bartfai, N., Farris, E., & Smerdon, B. (1999). Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers. *Statistical Analysis Report.* http://nces.ed.gov/pubs99/1999080.pdf

Majlis al-Shuʾūn al-iqtiṣādīyah wa-al-tanmiyah. (2016). Barnāmaj al-taḥawwul al-Waṭanī. https : / / www. vision2030. gov. sa / ar / explore / programs / national-transformation-program

Mansfield, R. K. (2015). Teacher quality and student inequality. *Journal of Labor Economics, 33*(3), 751-788. http://dx.doi.org/10.1086/679683

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). Educational research: Competencies for analysis and applications. Pearson.

Mulyono H., Hadian A., Purba N., & Pramono R. (2020). Effect of service quality toward student satisfaction and loyalty in higher education. *Journal of Asian Finance, Economics and Business, 7*(10), 929–938. http://dx.doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.929

National Centre for Academic accreditation and evaluation

Nilsen, T., Gustafsson, Je., Blömeke, S. (2016). Conceptual framework and methodology of this report. In: T. Nilsen, J. Gustafsson. (Eds), Teacher quality, instructional quality and student outcomes: Relationships Across Countries, Cohorts and Time (pp. 1-20). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588361.pdf

Palmer, S. R., & Holt, D. M. (2009). Examining student satisfaction with wholly online learning. *Journal of computer assisted learning, 25*(2), 101-113. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00294.x

Paposa, K. K., & Paposa, S. S. (2023). From brick to click classrooms: A paradigm shift during the pandemic—Identifying factors influencing service quality and learners' satisfaction in click classrooms. *Management and Labour Studies, 48*(2), 182-196. https://doi.org/10.1177/0258042X211066234

Poudel, S. P. (2021). Service quality provided by colleges in Chitwan and its impact on student satisfaction. *Nepalese Journal of Management Research, 1*(1), 16-21. https://doi.org/10.3126/njmgtres.v1i0.37316

Qadir, S., Baloch, N., Shaheen, A., Gul, N., Rab, A., & Faiz, J. (2020). Teachers' perception of professional development at secondary school level: A qualitative study. *European Journal of Education Studies, 7*(6), 274-292. https://doi.org/10.5281/ZENODO.3695245

Qāṣdy, Fāyizah ; ṭabīb, Fatīḥah. (2017). Mafhūm al-jawdah fī al-Taʻlīm al-ʻĀlī. Majallat jīl al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 4 (27), 171-183. https : / / search. shamaa. org / fullrecord? ID=276845

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning