قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية

المقدمة:

يعتبر التعلم الإلكتروني في مجمله بيئة تعلم مختلفة عن البيئة التقليدية نتيجة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية والتي من أهمها توظيف الاختبارت الإلكترونية electronic tests؛ فمؤخراً جعلت الاختبارات الإلكترونية التقييم أكثر فاعلية في تحقيق احتياجات كل طالب، ومما ساهم في فعالية هذه الاختبارات، زيادة سرعة وسعة وإتاحة الحاسبات الآلية اليوم، كما ساهم التطور الحادث في نظم البيانات وتكنولوجيا المحاكاة ونماذج الذكاء الصناعي في تحسين كفاءة وفعالية نظم التقييم الإلكتروني (Rabinowitz & Brandt, 2001: 2).

وتنتمي الاختبارات الإلكترونية إلى ما يعرف بالتقويم المبرمج أو التقويم القائم على الكمبيوتر، وهذا النوع من التقويم من أحدث التوجهات في مجال التقويم النفسي والتربوي، ويعتمد على اختبارات ومقاييس إلكترونية تقدم من خلال الكمبيوتر، ويمكن إعطاؤها قبلياً أو بعدياً أو أثناء المواقف التعليمية، وذلك من خلال اختبارات لفظية منطوقة، أو تحريرية مكتوبة أو مصورة، وتتسم بتطبيقها لما يعرف بمبدأ تفريد التقويم (إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠٠٨: ٤٨٩).

والاختبارات الإلكترونية هي عملية تقويم مستمرة ومقننة تهدف إلى قياس أداء الطالب إلكترونياً عن طريق شاشة الكمبيوتر من خلال تشغيل قرص مدمج مخزن عليه الاختبار أو عن طريق الدخول لموقع معين بشبكة الإنترنت، وإجراء الاختبارات الإلكترونية يمكن أن يكون من خلال عقد لجنة للاختبار في أماكن محددة يتم تحديدها والإعلان عنها أو من خلال موقع معين على شبكة الإنترنت، وتتنوع أسئلة الاختبارات الإلكترونية بين الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة، وملء الفراغات، والتتمة، وإعادة الترتيب، وأسئلة السحب والإسقاط، إلى غير ذلك من الأنماط المختلفة من الأسئلة (أكرم فتحي مصطفى علي، ٢٠٠٩: ١٠٥٩-١٠٦٣).

وتعد الاختبارات جزءاً لا يتجزأ من النظام التربوي اليوم منذ المراحل التعليمية المبكرة وحتى المرحلة الجامعية؛ فالمعلمون يستخدمون الاختبارات كوسيلة للتقييم والتقويم، حيث يعد أداء الاختبار العامل الحاسم في قبول أو عدم قبول طالب ما في فصل معين أو برنامج معين أو مدرسة معينة، ويعد محدداً مهماً لمستقبل الطالب المهني، وكنتيجة للتأكيد على الاختبارات في النظام التعليمي، يتزايد الضغط على الطلبة للأداء الجيد؛ فبينما يواجه بعض الطلبة الضغوط المتزايدة بفاعلية، يواجه طلبة آخرون

مشكلات مثل قلق الاختبار test anxiety (Damer & Melendres, 2011: 163-164).

فطلبة الجامعة يمرون بخبرة القلق عندما يتعطل جهاز الكمبيوتر، أو عندما يحدث أي خطأ متعلق باستخدام الكمبيوتر، والطلبة الذين يعانون من قلق الكمبيوتر يتضاعف لديهم القلق عند أداء الاختبار الإلكتروني؛ فعلى الرغم من الاستخدام الواسع للتقييم القائم على الكمبيوتر، إلا أن الكثير من المتعلمين يعارضونه؛ ومن ثم يحاول الباحثون تحديد العوامل التي تؤثر على استخدام المتعلمين للتقييم القائم على الكمبيوتر (Terzis, et al., 2013: 411). فقلق الاختبار قد يعيق قدرة الطلبة على الأداء بشكل جيد بالرغم من توافر المهارة والمعرفة لديهم (Javanbakht & Hadian, 2014: 775).

وبما أن درجات الاختبار لها أهمية كبيرة في التطور الأكاديمي والمهني، فإن ذلك يجعل الطلبة تحت ضغوط هائلة للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار؛ ومن ثم، أصبح قلق الاختبار خبرة عامة في المجتمع المعاصر، وقد ركزت بحوث قلق الاختبار عموماً على الطرق الملائمة لقياس المفهوم، وتأثير قلق الاختبار على أداء الاختبار، ووجد تناقض في نتائج الدراسات حول العلاقة بين القلق ودرجات الاختبار؛ فقد وجد بعض الباحثين أنه لا توجد علاقة بين قلق الاختبار وأداء المتعلمين، بينما وجد آخرون علاقات دالة بينهما (Mohamadi, et al., 2014: 1158). إلا أن الحقائق التجريبية تؤكد على وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء، حيث يسهم القدر المعتدل من قلق الاختبار بدور دافعي في حفز الأداء عند الطلبة، أما المستويات المرتفعة منه فإنها تؤدي إلى إعاقة الطلبة على الاختبارات (هشام إبراهيم النرش، ٢٠١٠: ٢٢٦).

وفيما يخص الاختبارات الإلكترونية يميل بعض الطبة لتناولها نظراً لما يرونه فيها من مميزات وخصوصاً احتمالية الحصول على درجات أعلى في التحصيل الدراسي بينما يميل البعض الآخر إلى اختبارات الورقة والقلم، ومن هنا جاء البحث الحالي لدراسة قلق الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحوها. فالبحوث التي تناولت الاتجاهات نحو التقييم الإلكتروني ترى أن البعض غير مقتنع بأن الاختبارات الإلكترونية يمكن أن تؤدي إلى تغيير تربوي (Ripley, 2009: 92).

مشكلة البحث:

من العرض السابق تظهر مشكلة البحث الحالي والتي تتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. **ما درجة تحقق قلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد؟**
٢. **هل تختلف درجة قلق الاختبار الإلكتروني باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد؟**
٣. **ما درجة تحقق اتجاه طالبات قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة الملك خالد نحو الاختبار الإلكتروني؟**
٤. **هل يختلف الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد؟**
٥. **هل يختلف قلق الاختبار الإلكتروني باختلاف التفضيل الاختباري (اختبار إلكتروني – اختبار الورقة والقلم) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد ؟**
٦. **هل يختلف الاتجاه نحو الاختبار الإلكتر٠ونى باختلاف التفضيل الاختباري (اختبار إلكتروني – اختبار الورقة والقلم) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد ؟**

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث الحالي فيما يلي:

– قياس درجة قلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد.

– معرفة درجة تحقق الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.

– الكشف عن اختلاف كل من درجة قلق الاختبار الإلكتروني ودرجة تحقق الاتجاه نحوه باختلاف كل من التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض)، والتفضيل الاختباري (اختبار إلكتروني – اختبار الورقة والقلم) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة الملك خالد.

أهمية البحث:

- ترجع أهمية هذا البحث إلى أهمية متغير قلق الاختبار الإلكتروني؛ حيث تعد الاختبارات الإلكترونية حديثة نسبياً في المؤسسات التعليمية بالوطن العربي.

- ترجع أهمية هذا البحث إلى أهمية متغيري قلق الاختبار والاتجاه نحو الاختبارات في تحديد التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

- إضافة أداتين جديدتين لقياس كل من قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني مما يثري البيئة العربية في هذا المجال.

- يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المعلمين والباحثين على زيادة التركيز على البرامج أو الآليات التي تعمل على خفض قلق الاختبار الإلكتروني.

مصطلحات البحث:

أولاً: الاختبار الإلكتروني Electronic test: هو عملية تقويم مقننة تهدف إلى قياس تحصيل الطالبة إلكترونياً عن طريق الدخول لموقع الجامعة بشبكة الإنترنت، وتتم الإجابة عليه باستخدام جهاز الكمبيوتر وملحقاته.

ثانياً: قلق الاختبار الإلكتروني Electronic test anxiety: هو توتر واضطراب موقفي ينتاب الطالبة قبل الاختبارات الإلكترونية وأثنائه ويتسبب في صعوبة التركيز أثناء أدائه وينتج عنه بعض الأعراض الفسيولوجية التي تنتهي بانتهاء الاختبار. ويتكون من مكونين هما: المكون المعرفي ويمثله الانزعاج وانشغال الطالبة بالتفكير في تبعات فشلها في الاختبارات الإلكترونية، والمكون الانفعالي ويمثله شعور الطالبة بالضيق والتوتر والخوف من الاختبارات الإلكترونية وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية سلبية.

ثالثاً: الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني Attitude towards electronic test: هو حالة عقلية انفعالية سلوكية ثابتة نسبياً تتضمن معتقدات ومشاعر موجبة أو سالبة واستجابات سلوكية معينة نحو الاختبارات الإلكترونية، ويتضمن جوانب معرفية ووجدانية وسلوكية.

رابعاً: التحصيل الدراسي Academic achievement: هو مقدار المعلومات التي اكتسبتها الطالبات من دراستهن لمقرر "اختبارات ومقاييس نفسية"، ويقدر في البحث الحالي من خلال الدرجة التي تحصل عليها كل طالبة في الاختبار الإلكتروني التكويني في المقرر. ويتم تحديد مرتفعات التحصيل من خلال الإرباعي الأعلى

(الإرباعي الرابع) لتوزيع درجات تحصيل المقرر، كما يتم تحديد منخفضات التحصيل من خلال الإرباعي الأدنى (الإرباعي الأول) لتوزيع نفس الدرجات.

خامساً: التفضيل الاختباري Test preference: هو نمط الاختبار الذي تميل الطالبة إلى تناوله عند أدائها للاختبار التحصيلي، ويعبر عنه في هذا البحث من خلال نمطي الاختبار الإلكتروني واختبار الورقة والقلم.

الإطار النظري:

أولا: الاختبار الإلكتروني:

يأتي مفهوم الاختبار الإلكتروني تحت مسميات مختلفة، ومن هذه المسميات التقييم الإلكتروني، والتقييم باستخدام الحاسب الآلي، والتقييم من خلال الشبكات، وهي جميعاً تعني استخدام تكنولوجيا المعلومات في أي نشاط يتضمن تقييم المهارات والمعرفة والكفاءة أو الإنجاز، وهناك نوعان من هذه الاختبارات؛ النوع الأول: هو الاختبار القائم على الكمبيوتر ويعتمد على الكمبيوتر وبرمجياته دون الاتصال بأي نوع من أنواع الشبكات، بينما النوع الثاني هو الاختبار القائم على الشبكات، حيث يتم الاعتماد على تقنيات الشبكات (إنترنت – إكسترانت – إنترانت)، للاختبار عن بعد حسب نطاق تغطية الشبكة (أسامة سعيد علي هنداوي، ٢٠١٠: ١٠٨-١١٣). ففي الاختبارات الإلكترونية يكون الكمبيوتر جزءاً مهماً في توصيل أسئلة الاختبار، وتخزين الإجابات، وتصحيحها (Jamil, et al., 2012: 371).

والاختبار الإلكتروني هو عبارة عن اختبار تحصيلي يضم عدداً من الأسئلة المنهجية يتم عرضها للطالب باستخدام أحد برامج الحاسوب وفق آلية تقويمية معينة ليقوم بحلها بحيث يستطيع تقييم نفسه ذاتياً ومعرفة مستواه ومدى فهمه للمادة مباشرة (علي بن شيخان الشعفوري، ٢٠٠٦: ٩). فالتقييم الإلكتروني هو عملية التقييم المستمرة حيث تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتقديم أنشطة التقييم وتسجيل الاستجابات، ويقدم لكل من المعلمين والطلبة إمكانات جديدة للتفاعل في بيئة تعليمية تفاعلية، والابتعاد عن البيئة الساكنة في الاختبارات الورقية. (Hettiarachchi, et al., 2013: 5)

مميزات الاختبار الإلكتروني:

تتوافر العديد من المميزات للاختبارات الإلكترونية مثل التجديد والابتكار في أنظمة التعليم والتعلم، والبعد عن الطريقة التقليدية في إجراء الاختبارات التحصيلية، وتوفير وقت وجهد المعلم في المراقبة وتصحيح الاختبار التحصيلي، وتسخير برامج الحاسوب في خدمة المادة التعليمية، والتقليل من التكلفة المالية في شراء الأدوات المكتبية

والأوراق والأحبار لطباعة الاختبار، ومعالجة الكثير من المشكلات الطلابية مثل (ضعف القراءة، عدم فهم السؤال، الخوف من الاختبار)، وعرض الاختبار بطريقة مشوقة ومحببة للطلاب باستخدام الصوت والصورة والحركات الفنية (علي بن شيخان الشعفوري، ٢٠٠٦: ٩).

كذلك تتميز الاختبارات الإلكترونية بسرعة إرسال نتائج الاختبار للممتحنين والجهات المختصة، والتصحيح الخالي من الأخطاء، وإتاحة البيانات للتحليلات الإحصائية اللاحقة، بالإضافة للتفاعلية مع المفردات المكونة من عناصر متعددة الوسائط مما يسمح بقياس مهارات لا يمكن قياسها بسهولة باستخدام الاختبارات التقليدية، ويوفر فرصاً أكثر مرونة للممارسة الذاتية (Kikis-Papadakis & Kollias, 2009: 100). بالإضافة إلى زيادة الدافعية للتعلم، وتعدد وتنوع الأسئلة التي تقدمها، والاحتفاظ بالسجلات، وسهولة استخدام البيانات وتوزيعها (إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠٠٨: ٤٩١). وكذلك تقديم الاختبارات في الموعد الذي يختاره الطلبة، وإعداد تقارير عنها وتقديم التحليلات التشخيصية لأداء الطلبة (Ripley, 2009: 4).

فالتقييم الإلكتروني كوسيلة للتقييم التكويني والنهائي له فوائد اقتصادية وعملية وتربوية؛ حيث يسمح باختبار عدد كبير من الطلبة مع سهولة التصحيح الآلي للاستجابات، كما يضمن التغذية الراجعة الفورية لكل من المعلمين والمتعلمين، وإمكانية إعادة الاختبارات، وثبات التقييم وعدالته، ومرونة الوقت ومكان التقييم (Kearney, et al., 2002: 235). كما أن الاختبارات الإلكترونية تضمن زيادة في زمن الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلبة، ومرونة في التعلم عن بعد، وموضوعية التصحيح، واستخدام أكثر فعالية لبيئات التعلم الواقعية، وزيادة اندماج الطلبة وتوسيع خبراتهم. (Hettiarachchi, et al., 2013: 11).

وترجع أهمية الاختبارات الإلكترونية إلى إمكانياتها المتعددة مثل تنوع الأسئلة وإمكانية عرض ملفات صوت ومقاطع فيديو وصور ثابتة ونصوص، وكذلك تحديد وقت زمني للاختبار في شكل عد تنازلي مرئي، ومراقبة تعلم الطلبة، وإدخال بياناتهم الخاصة قبل الاختبار (إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠٠٨: ٤٩١). فالتقييم الإلكتروني يسمح باختبار جوانب معينة من المعرفة والمهارات التي يصعب قياسها باستخدام الاختبارات الورقية؛ فالاختبارات الإلكترونية تقيم مهارات عديدة، وتعد أكثر جذباً للممتحنين، كما أنها تحتوي على مفردات أكثر ثراء، واختبارات تكيفية أقصر، بالإضافة لمزايا إعادة استخدام المفردات، وكذلك آلية عمليات التطبيق والتصحيح (van Lent, 2009: 83-84).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات تفضيل الطلبة لنظام التقييم القائم على الكمبيوتر لأنه يوفر إمكانية الاختبار في أي وقت وفي أي مكان، ويحقق الثقة أكثر في دقة النتائج وعدالتها (Terzis, et al., 2012: 710).

عيوب التقييم الإلكتروني:

وعلى الرغم من مميزات التقييم الإلكتروني التي تم عرضها إلا أن الكمبيوتر جهاز معقد وقد يتعطل بشكل غير متوقع، فقد يتسبب حدوث عطل في الإنترنت في تعطل الاختبار الإلكتروني، كما أن الجهل بالكمبيوتر وكذلك أمور التطبيق والتنفيذ (مثل بنط الخط، وحجم الشاشة، وسرعة الكمبيوتر في الاستجابة) قد تؤثر أيضاً على الدرجات (Kyllonen, 2009: 151). كما أن معظم الاختبارات الإلكترونية يقوم على أنماط من الأسئلة مثل الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والإكمال، وهذه الأنماط تقيس المعرفة في مستوياتها المنخفضة من تصنيف بلوم؛ المعرفة، والفهم، والتطبيق(Hettiarachchi, et al., 2013: 12).

أهداف الاختبار الإلكتروني:

تهدف الاختبارات الإلكترونية إلى رفع المستوى التحصيلي للطلبة، والتجديد والتطوير في أنظمة الاختبارات التحصيلية، وتطبيق استراتيجية التعلم الذاتي حيث يكون الطلبة محور العملية التعليمية، وإثارة دافعيتهم لعملية التعلم، وتشويقهم وتحبيبهم في الاختبار، وتهيئة المناخ الملائم لهم أثناء إجراء الاختبار، والاستغلال الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، وتشجيعهم على المذاكرة، وبث روح التنافس الشريف بين بعضهم البعض (علي بن شيخان الشعفوري، ٢٠٠٦: ٩).

وتختلف الاختبارات الإلكترونية عن الاختبارات التقليدية السائدة في العديد من الخصائص، والتي من أهمها أن الاختبارات الإلكترونية تستخدم في عرضها الوسائط المتعددة من صوت ونص وصورة وفيديو، وطرق المحاكاة، مما يزيد من حفز الطالب ومشاركته بشكل أكبر وزيادة استيعابه (إبراهيم يوسف محمد محمود، ٢٠٠٨: ٤٩٠).

ثانياً: قلق الاختبار الإلكتروني:

ازدهر مصطلح قلق الاختبار بسبب الاستخدام المستمر للاختبارات وأهميتها للطلبة والتي تبدأ من مرحلة الروضة وتستمر خلال المرحلة الجامعية، وتؤدي المستويات المرتفعة من القلق إلى فشل بعض الطلبة أكاديمياً (Javanbakht & Hadian 2014: 776). وهذا النوع من القلق يؤثر سلباً على تقدم الطلبة أكاديمياً وكذلك على صحتهم العامة النفسية والجسمية، ويعد ضعف مهارات الطلبة الدراسية، وعدم استعدادهم الكافي للاختبار أحد أسباب معاناتهم من قلق الاختبار (Damer &

(Melendres, 2011: 164). فقلق الاختبار مشكلة كبيرة تؤرق الكثير من الطلبة، وأكثر العوائق ضرراً على الأداء الفعال في المواقف التعليمية، ويرتبط بالخوف من التقييم السلبي، وكره العملية الاختبارية، ونقص مهارات الدراسة الفعالة، ومن ثم فالطلبة ذوو قلق الاختبار لديهم صعوبة أكبر عند التعلم ويمرون بخبرة التداخل المعرفي أثناء الاختبارات (Enright, et al., 2000: 36).

فقلق الاختبار يحدث عندما يشعر الفرد بالخوف وعدم الراحة أثناء أو قبل أو بعد أداء اختبار معين، وهذا الشعور قد يكون له تأثيرات ميسرة أو معوقة على عملية التعلم، فبينما يستطيع المتعلمون الاستفادة من مستوى متوسط من القلق، يتدهور أداءهم إذا تملكهم هذا الشعور؛ فالمستوى المتوسط من القلق يفيد الطلبة في أن يظلوا مجتهدين ومسئولين عن المطلوب منهم أدائه، ومن ثم يحققون النجاح، أما القلق الزائد فيؤثر سلباً على الآداء عندما يتداخل قلق الاختبار مع قدرة بعض الطلبة على تذكر ما درسوه، وقد وجد بعض الباحثين أن هناك علاقة قوية بين مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة وأدائهم في الاختبار، بينما وجد آخرون أن هناك علاقة ضعيفة بين قلق الاختبار وأداء المتعلمين (Mohamadi, et al., 2014: 1157).

وهناك مدخلان رئيسيان مكملان لبعضهما يفسران التأثيرات الضارة للقلق على الأداء؛ فيرى كولر وهولاهان (١٩٨٠) أن قلق الاختبار هو نتيجة لنقص في مهارات الدراسة أو مهارات تناول الاختبار، بينما يرى توبياس (١٩٨٥، ١٩٩٢) أن القلق أثناء الاختبار يشتت انتباه المتعلم ويقلل من قدرته على أداء مهام معينة مما يؤدي إلى انخفاض عملية الاسترجاع، ويحدث ذلك لدى الطلبة ذوي المهارات المنخفضة بدرجة أكبر (Bembenutty, 2008: 123).

مكونات قلق الاختبار:

يتكون قلق الاختبار من مكونين رئيسيين هما:

١- المكون المعرفي: ويتمثل في الانزعاج الناشىء من انشغال الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.
٢- المكون الانفعالي: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر من الاختبارات بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (نائل إبراهيم أبو عزب، ٢٠٠٨: ٥٩).

تصنيفات قلق الاختبار:

يمكن تصنيف قلق الاختبار إلى نوعين رئيسيين هما:

١- القلق الميسر: وهو القلق المعتدل ذو التأثير الإيجابي والذي يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه على الاستعداد للاختبار وييسر أداءه.
٢- القلق المعسر: وهو القلق المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للاختبار (محمد حامد زهران، ٢٠٠٠: ٩٨).

أعراض ومظاهر قلق الاختبار:

يتعرض من يعاني من قلق الاختبار إلى التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية وكثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها، وتسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان، والشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار، واضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير واستدعاء المعلومات أثناء أداء الاختبار حيث يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الاختبار، ووجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية عن الاختبارات ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات، وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الاختبار (نائل إبراهيم أبو عزب، ٢٠٠٨: ٦١-٦٢).

أسباب قلق الاختبار:

هناك عدة أسباب لقلق الاختبار فقد ينتج عن نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، أو نقص الرغبة في النجاح والتفوق، أو وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها أثنائه، أو ارتباطه بخبرة الفشل في حياة الطالب، أو قصور في الاستعداد له، أو قصور في مهارات تناوله، أو نقص الثقة بالنفس، أو الاتجاهات السالبة لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات، أو صعوبتها، أو الشعور بأن المستقبل يتوقف عليها، أو الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب، أو الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل، أو محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الأقران، أو اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب والأعراض الفسيولوجية غير السارة، أو الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل، أو الخوف من صعوبة أسئلة الاختبار ونوعيتها، أو الخوف من نسيان المعلومات أثناء أداء الاختبار (نائل إبراهيم أبو عزب، ٢٠٠٨: ٦٣-٦٤).

ثالثاً: الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية:

شغلت دراسات الاتجاهات حيزاً كبيراً في الأدب التربوي والنفسي، سواء التي هدفت إلى بناء مقياس اتجاه أو التي هدفت إلى دراسة الاتجاه نفسه والعوامل المؤثرة فيه، ومع تزايد أهمية الاتجاهات في توجيه سلوك الأفراد أصبحت الحاجة تدعو إلى بناء أدوات فعالة على درجة عالية من الصدق والثبات في قياسها، وعلى الرغم من التطور الكمي في مجال تطوير أدوات قياس الاتجاهات وتعدد الأساليب المستخدمة، إلا أن معايير انتقاء فقرات مقاييس الاتجاهات ما زالت مفتوحة لإضافات جديدة (زايد صالح بني عطا، ٢٠٠٩: ١٢١).

ويعد الاتجاه حالة عقلية وعصبية للاستعداد تنظم من خلال الخبرة وممارسة تأثير مباشر أو دينامي على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بها، وهو يعد نظاماً ثابتاً حيث يتضمن المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية، كما يتضمن أيضاً المعتقدات والتقييمات، ومن وظائفه مساعدة الفرد على تنظيم وتبسيط وفهم العالم حوله وحماية تقديره لذاته عن طريق تجنب الحقائق غير السارة عن نفسه والسماح له بالتعبير عن قيمه الرئيسية ومسايرة الجماعة (زكريا يحيى لال، وعلياء عبد الله الجندي، ٢٠١٠: ١٧).

ويمكن أن يتأثر المكون المعرفي للاتجاه بالميل العام إلى التصنيف، ويتسم المكون الوجداني بوجود عاطفة موجبة أو سالبة، كما يتأثر هذا المكون من خلال التعزيز والتكرار، أما المكون السلوكي فقد يكون تأثره بالمعايير الاجتماعية والتي هي عبارة عن أفكار تكونها الجماعة بشأن ما هو صحيح من السلوكيات وما هو خطأ منها (زكريا يحيى لال، وعلياء عبد الله الجندي، ٢٠١٠: ١٨).

فالاتجاه يعد دافعاً مكتسباً يتضح في استعداد عقلي وجداني له درجة من الثبات ويحدد شعور الفرد وسلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصاً معيناً، أو جماعة ما أو شعباً ما، أو مدينة ما، أو مادة علمية ما، أو مذهباً أيديولوجياً ما، أو فكرة ما، أو مشروع ما، أي أن موضوعات الاتجاه متعددة ومتنوعة (فرج عبد القادر طه، ٢٠٠٩: ٥).

الدراسات والبحوث السابقة:

تنوعت مجالات اهتمامات البحوث والدراسات التي تناولت متغير قلق الاختبار ومتغير الاتجاه نحو الاختبارات حيث تناول البعض قلق الكمبيوتر وتناول البعض الآخر قلق الاختبار الإلكتروني، كذلك اهتم البعض بدراسة الاتجاه نحو الكمبيوتر بينما اهتم البعض الآخر بدراسة الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية. وقد ربطت بعض الدراسات

متغير قلق الاختبار أو الاتجاه نحو الاختبارات بالتحصيل الدراسي أو بالتفضيل الاختباري. وفيما يلي عرض لأهم الدراسات المرتبطة بذلك.

دراسة Wingenbach (2000)

هدفت إلى تحديد العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وطريقة تقديم الاختبار لدى الطلبة الذين يدرسون مقرر تطبيقات الحاسوب في الزراعة. بلغ عدد العينة (٤٥) طالباً وطالبة، تم قياس مهاراتهم في تطبيق الكمبيوتر من خلال طريقتين: ورقية وإلكترونية. تبين وجود ارتباطات إيجابية متوسطة بين التحصيل الأكاديمي وطريقة تقديم الاختبار، وأن الطلبة الذين تناولوا الاختبار الورقي حصلوا على درجات أعلى من الطلبة الذين تناولوا الاختبار الإلكتروني. ولم توجد علاقات بين التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلبة نحو الكمبيوتر، أو نحو مستويات قلق الكمبيوتر.

دراسة Clariana & Wallace (2002)

هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في التقييم القائم على الكمبيوتر في مقابل التقييم الورقي. وهذه العوامل هي ألفة المحتوى، وألفة الكمبيوتر، والتنافسية، والنوع. تكونت العينة من (١٥) طالباً وطالبة بالجامعة تناول البعض اختباراً ورقياً والبعض الآخر اختباراً إلكترونياً. أظهرت النتائج أن المجموعة التي تناولت اختباراً إلكترونياً تفوقت على المجموعة التي تناولت اختباراً ورقياً. كما تبين أن النوع، والتنافسية، وألفة الكمبيوتر لم ترتبط بهذه الفروق في الأداء، بينما تبين ارتباط ألفة المحتوى بالفروق في الأداء. كما تبين أن مرتفعي التحصيل استفادوا من التقييم الإلكتروني أكثر من مرتفعي التحصيل الذين تناولوا الاختبار الورقي.

دراسة Kearney, Fletcher & Barlett (2002)

هدفت إلى التعرف على استخدامات وتأثيرات التقييم الإلكتروني على عملية التعلم. وتكونت عينة البحث من (٣٤٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بالجامعة يدرسون مقرراً في قواعد اللغة الإنجليزية، وتم تقييمهم إلكترونياً أثناء دراسة المقرر وبعد الانتهاء من دراسته. تم تجميع البيانات من خلال الاستبانات التي تقيس معتقداتهم حول عملية التعلم وحول أنفسهم كمتعلمين وحول استخدام التقييم الإلكتروني كوسيلة للتقييم التكويني، وملاحظة استخدام الطلبة للتكنولوجيا وإجراء المقابلات معهم. وتبين أنه قد تم تحسن عملية التعلم باستخدام التقييم الإلكتروني؛ مما يعني ارتباط الاختبارات الإلكترونية بالتحصيل.

دراسة محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (٢٠٠٦): تناولت قلق الامتحان وأثره في تحصيل مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية بالأردن. تألفت

عينة البحث من (١٨٠) طالباً وطالبة. أسفرت النتائج عن عدم اختلاف مستوى التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية باختلاف مستوى قلق الاختبار.

دراسة Dalgarno, Chan, Adams, Roy & Miller (2007)

بحثت اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقييم الإلكتروني. وتكونت العينة من (٢٥٤) طالباً وطالبة يدرسون تكنولوجيا المعلومات، وطُلب منهم كتابة رأيهم في مزايا وعيوب التقييم الإلكتروني. توصلت النتائج إلى وجود اتجاه موجب مرتفع نحو استخدام التقييم الإلكتروني.

دراسة طارق محمد عبد الوهاب حمزة ومصطفى حفيضة سليمان (٢٠٠٧). هدفت إلى تحديد العوامل المسئولة عن قلق الاختبار، وكذلك محاولة التعرف على تأثيره في مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة. تكونت العينة من (١٩٤) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة نزوي بسلطنة عمان من الأقسام العلمية والأدبية بمتوسط عمر (٢٠,١٣) عاماً. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي دال بين قلق الاختبار وأبعاده (معرفية، مزاجية، دافعية، فسيولوجية) والأداء الأكاديمي.

دراسة Bembenutty (2008)

بحثت العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة وقلق الاختبار والدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والآداء الأكاديمي لديهم. قام الباحث بإجراء دراستين (الدراسة الأولى، ن= ٤٥١، والدراسة الثانية، ن= ٤٢٧). وجدت النتائج تأثيرات مستقلة لقلق الاختبار على الآداء الأكاديمي. ولم يوجد تأثير دال للتفاعل بين التنظيم الذاتي وقلق الاختبار على الآداء الأكاديمي.

دراسة فهد عبد الله الخزي (٢٠١٠). هدفت إلى معرفة مدى معاناة طلبة كلية التربية بجامعة الكويت من قلق الاختبار الإلكتروني، ومعرفة الفروق في قلق الاختبار والتي ترجع للنوع والتخصص والتدريب على الحاسوب والخبرة الحاسوبية، ومعرفة العلاقة بين قلق الاختبار الإلكتروني والتحصيل. تكونت العينة من (٢٣٥) طالباً وطالبة بالكلية. تم تطبيق نفس الاختبار التحصيلي عليهم مرتين؛ أولاً ورقياً وبعد مرور ثلاثة أسابيع إلكترونياً. توصلت النتائج إلى أن العينة تعاني من مستوى أعلى من المتوسط لقلق الاختبار الإلكتروني، وأن هناك علاقة سالبة بين كل من التدريب على الحاسوب، والخبرة الحاسوبية، ودرجات التحصيل وقلق الاختبار الإلكتروني.

دراسة هالة عبد الوهاب جاد وآخرين (٢٠١٠). هدفت إلى معرفة الفروق بين الطالبات ذوات قلق الاختبار المرتفع والمنخفض تؤثر على التحصيل الدراسي لمادة الجغرافيا. تكونت العينة من (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام. توصلت النتائج

إلى وجود فروق بين أداء الطالبات ذوات مستوى قلق الاختبار على التحصيل الدراسي، وأن هناك فروق دالة بين الطالبات ذوات مستوى قلق الاختبار المرتفع والمنخفض على التحصيل الدراسي لصالح الطالبات ذوات قلق الاختبار المنخفض.

دراسة أحمد محمد رجائي الرفاعي (٢٠١١). هدفت إلى بيان أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتضمنت المهام التقويمية أسئلة من الأنواع: الإكمال، الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد. تم تقسيم الطلاب (ن= ٦٠) إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مناصفة. أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل، وانخفاض قلق الاختبار لديهم مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وخفض قلق الاختبار لديهم.

دراسة Jamil, Tarik & Shami (2012)

هدفت إلى استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ن= ٣١٤) عن الاختبارات الإلكترونية في مقابل الاختبارات الورقية. تم تقسيم العينة إلى فئات في ضوء متغيرات (النوع، والقسم، والتخصص، والمؤهل، وخبرة التدريس، وشهادات التدريب على الكمبيوتر، وخبرات الاختبارات الإلكترونية) وتعد هذه عوامل مهمة لملاحظتها وتحليلها لإدراك اتجاهات المعلمين نحو الاختبارت الإلكترونية والورقية. تبين أن اتجاهات المعلمين عموماً إيجابية نحو الاختبارات الإلكترونية، ولكن في بعض المواقف فضل المعلمون الاختبارات الورقية. وقد تبين أن الإناث، مرتفعي الدرجة الوظيفية، مرتفعي المؤهل، قليلي الخبرة، الذين لديهم شهادات في التدريب على الكمبيوتر، والمعلمين ذوي الخبرة في الاختبارات الإلكترونية كانوا أكثر إيجابية تجاه الاختبارات الإلكترونية.

دراسة أحمد حسن محمد عاشور (٢٠١٣). هدفت إلى الكشف عن تباين التحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة. تكونت العينة من (٤١٧) طالباً (٢٤٩ مصرياً و١٦٨ سعودياً) من طلاب الجامعة. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي.

دراسة سالم بن عبد الرحمن البلوي (٢٠١٣). هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج اختباري محوسب في العملية الاختبارية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال عينة مكونة من (١٠٠) طالب من كلية العلوم والأداب بفرع جامعة طيبة بالعلا. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى ذات مألوفية عالية في استخدام البرامج المحوسبة، والثانية متدنية المألوفية، واستخدمت استبانتان: الأولى لعضو هيئة التدريس والثانية للطالب وبطاقة ملاحظات لمراقب العملية الاختبارية. ولم تظهر أية صعوبات أو مشكلات

في التطبيق، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين المحوسب والتقليدي مرتفعاً دالاً إحصائياً لصالح المحوسب.

دراسة طارق بن عبد العالي السلمي (٢٠١٣). هدفت إلى معرفة مستوى قلق الاختبار ومدى تأثيره على طلاب كل من الريف والحضر بمدينة مكة المكرمة. تكونت العينة من ١٢٠ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية نصفهم من الريف والنصف الآخر من الحضر. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الريف وطلاب الحضر في درجات قلق الاختبار لصالح طلاب الريف، ووجود فروق في درجات قلق الاختبار بين المستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لصالح المستوى الأدنى، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى قلق الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي.

دراسة Ahlan, Atanda & Shehu (2014)

هدفت إلى بحث تأثير الاختبارات الإلكترونية على زيادة أداء الطلبة الأكاديمي، ومدى تقبلهم لها، وكيفية تطويرها، وكذلك تأثير امتلاك كمبيوتر على أداء الطلبة في الاختبارات الإلكترونية. تكونت العينة من (١٩٣) طالباً وطالبة بالجامعة. توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين استخدام التكنولوجيا في الاختبارات وأداء الطلبة الأكاديمي. تؤكد النتائج أهمية تدعيم المؤسسات التعليمية لتفعيل التعلم الإلكتروني كي يحصل الطلبة على أفضل النتائج.

دراسة Eyyam & Yaratan (2014)

تم بحث اتجاهات الطلبة نحو استخدام التكنولوجيا في حجرة الصف ودور التكنولوجيا تحسين تحصيلهم الأكاديمي. تم تقسيم العينة إلى (٣) مجموعات تجريبية (ن= ٤١) ومجموعتين ضابطة (ن= ٤١). أتمت جميع المجموعات اختبار قبلي واختبار بعدي في مقرر الرياضيات. تم التدريس للمجموعات التجريبية باستخدام التكنولوجيا، بينما تم التدريس للمجموعات الضابطة بالطرق التقليدية. في نهاية الدراسة استجابت المجموعات التجريبية لمقياس يقيس تفضيلات واتجاهات الطلبة نحو التدريس القائم على التكنولوجيا. أوضحت النتائج أن تحصيل المجموعات التجريبية كان أعلى من تحصيل المجموعات الضابطة، وأن الطلبة لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدام التكنولوجيا في التدريس.

دراسة Javanbakht & Hadian (2014)

هدفت إلى بحث تأثير قلق الاختبار لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الإيرانيين على أدائهم لاختبار القراءة. تكونت العينة من (٣٤) متعلماً بمركز لتعليم اللغات بإيران تتراوح أعمارهم بين (١٢ و ٢٢) عاماً. تم تطبيق اختبارين للفهم القرائي ومقياس لقلق

الاختبار ومقياس لقلق القراءة باللغة الإنجليزية. أظهرت النتائج أن الطلبة لم يكونوا قلقين أثناء أداء اختبار الفهم القرائي، وعدم وجود علاقة بين قلق الاختبار والأداء في اختبارات الفهم القرائي.

دراسة Mohamadi, Alishahi, & Soleimani (2014)

هدفت إلى كشف العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل. تكونت عينة البحث من (٥٥) طالباً وطالبة بجامعة طهران يدرسون مقرر في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تم تطبيق استبيان قلق الاختبار، كذلك طلب من المفحوصين أن يكتبوا مشاعرهم تجاه القلق الذي مروا به أثناء الاختبار. أظهرت النتائج وجود تأثير لقلق الاختبار على التحصيل.

دراسة إيمان محمود حامد هيكل (٢٠١٥). هدفت إلى التعرف على مدى اختلاف الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم باختلاف متغيرات الخبرة السابقة والفئة المستهدفة والتفاعل بينهما والنوع. تكونت العينة من (٢٥٠) مفحوصاً بجامعة الفيوم (٢٠٠ من الطلبة، و٥٠ من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم) من كليات الآداب والخدمة الاجتماعية والتربية والسياحة والفنادق. أظهرت النتائج أن اتجاه نحو التقويم الإلكتروني يختلف باختلاف الخبرة السابقة بالتقويم الإلكتروني والفئة المستهدفة، وعدم وجود تأثير للتفاعل بين المتغيرين على الاتجاه نحو التصحيح الإلكتروني، وأن الذين جربوا الاختبار الإلكتروني كانوا أكثر تأييداً من الذين لم يجربوا، وأن أعضاء هيئة التدريس كانوا أكثر تأييداً من الطلبة للتقويم الإلكتروني، وأن متوسط الإناث كان أعلى بشكل دال إحصائياً من متوسط الذكور في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التقييم الإلكتروني.

دراسة محمد المري محمد إسماعيل، وآخرين (٢٠١٥ أ). هدفت إلى التعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية. تكونت العينة من (١٧) من أعضاء هيئة التدريس، و(٣٦٤) من الطلبة بجامعة الزقازيق. تم تطبيق مقياسين لقياس الاتجاه نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية؛ أحدهما للطلبة والآخر لأعضاء هيئة التدريس. توصلت النتائج إلى أن مستوى درجة اتجاه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية ترجع إلى النوع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاه الطلبة ترجع للنوع أو إلى الفرقة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائياً في اتجاه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ترجع إلى الكلية لصالح كلية التكنولوجيا والتنمية.

دراسة محمد المري محمد إسماعيل، وآخرين (٢٠١٥ ب). هدفت إلى التعرف على اتجاه طلاب الجامعة المصريين والسعوديين نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية

بجامعة الزقازيق والكلية الجامعية بالقنفذة في ضوء متغيري النوع والفرقة الدراسية. تكونت عينة البحث بجامعة الزقازيق من (٣٦٤) من الطلبة، و(٣١٣) من طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة. تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية وتم التوصل إلى أن مستوى درجة اتجاه الطلبة المصريين والسعوديين نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية متوسط. كذلك تبين وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاه الطلاب السعوديين نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية ترجع إلى الفرقة الدراسية وإلى النوع لصالح متوسط درجات الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاه الطلبة المصريين نحو الاختبارات الإلكترونية ترجع إلى النوع أو الفرقة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلبة الجامعة المصريين ومتوسط درجات طلبة الجامعة السعوديين في الاتجاه نحو نظم تقويم الاختبارات الإلكترونية لصالح متوسط درجات طلبة الجامعة السعوديين.

دراسة نادية محمد علي صالح ومنى جمال محمد (٢٠١٥). هدفت إلى تقييم أراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة تجاه تطبيق الاختبار الإلكتروني في كلية التمريض بجامعة سوهاج. تكونت العينة من (١١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس و(١٤٠) طالباً. تم تطبيق اختبار إلكتروني ثم تم تطبيق استبانة لاستطلاع رأي الطالب وأخرى لاستطلاع رأي المعلم. توصلت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة وافقوا على أن الاختبار الإلكتروني يوفر الوقت ويوفر التكاليف المادية للطباعة وغيرها من الأوراق ويوفر تقييم ذاتي للطالب، وأبدى قرابة نصف العينة عدم الموافقة لأنهم لا يجيدون التعامل مع جهاز الكمبيوتر وأنهم يفضلون الاختبارات الورقية لأنها أكثر سهولة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يتضح تنوع عينات البحوث بين طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك بين ذوي الخبرة في التعامل مع الكمبيوتر والاختبارات الإلكترونية ومن لم يمر بهذه الخبرة أو ذوي الخبرة القليلة بهذا النوع من الاختبارات أو بالكمبيوتر، كذلك تناولت بعض البحوث التي تم عرضها مقارنات بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية، أو مقارنات ترجع للفرقة الدراسية أو النوع أو الجامعة أو الكلية أو المقرر أو الدولة، وتناولت قلة من الدراسات درجة قلق الاختبار والاتجاه نحوه، وتباينت النتائج فيما يخص ارتباط قلق الاختبار والتحصيل وارتباط الاتجاه بالتحصيل، ولم تبحث أي من هذه الدراسات التفضيل الاختباري عن طريق سؤال مفتوح، لكنها درسته عن طريق إجراء نمطي الاختبارات. وتسعى الدراسة الحالية إلى الاقتصار على طالبات المستوى السادس بقسم علم النفس وعدم إجراء مقارنات في أي متغيرات ديموجرافية؛ كذلك تحاول الدراسة الحالية أن تقيس العلاقة بين درجة كل من قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه والتحصيل والتفضيل الاختباري، وسوف يكتفى

في الدراسة الحالية بتطبيق اختبار إلكتروني، ويقاس التفضيل الاختباري عن طريق سؤال مفتوح دون تطبيق نوعي الاختبارات.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: العينة:

أ. العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياسي البحث على عينة استطلاعية قوامها (٧٤) من طالبات كليتي الآداب والتربية للبنات بأبها من قسم علم النفس بجامعة الملك خالد بالمستوى السادس.

ب. العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث من (١٩٣) طالبة من طالبات كليتي الآداب والتربية للبنات بأبها من قسم علم النفس بجامعة الملك خالد بالمستوى السادس، وهذه العينة تمثل كل مجتمع البحث.

ثانياً: الأدوات:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقاييس لقياس متغيرات البحث وهم:

- مقياس قلق الاختبار الإلكتروني (إعداد: الباحثة).
- مقياس الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني (إعداد: الباحثة).
- اختبار إلكتروني تحصيلي تكويني في مقرر "اختبارات ومقاييس نفسية (إعداد: الباحثة).
- سؤال مفتوح لقياس التفضيل الاختباري وينص على: "أيهما تفضلين: الاختبارات الإلكترونية أم الاختبارات الورقية؟ ولماذا؟".

وفيما يلي توضح الباحثة خطوات وإجراءات الصدق والثبات لمقاييس البحث.

١- مقياس قلق الاختبار الإلكتروني (إعداد الباحثة):

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص قلق الاختبار وقلق الكمبيوتر، بالإضافة إلى بعض المفردات الواردة في بعض الأبحاث والتي تقيس تلك المتغيرات، مثل بحوث كل من Barbeite & Weiss (2004), Saade & Kira (2009), Thomas, et al. (2002)، عبد الرءوف السواح (٢٠٠٣)، فهد عبد الله الخزي (٢٠١٠). واكتفت

الباحثة بمكونين لقلق الاختبار الإلكتروني وهما: المكون الانفعالي لقلق الاختبار، والمكون المعرفي لقلق الاختبار، وذلك لكون هذه المكونات تمثل وزناً نسبياً أعلى في مكونات قلق الاختبار، وصاغت "٣٦" مفردة، رُوعى تمثيلها لمكونات قلق الاختبار السابقة، ويُجاب عليها باختيار إجابة واحدة من خمس إجابات: تنطبق تماماً، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقاً ويُعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وللتأكد من صلاحية المقياس، عرضته الباحثة على المُحكمين، وطبقته على العينة الاستطلاعية، وقامت بالإجراءات الآتية:

(أ) حساب صدق المقياس: وتم بثلاث طرق هي:

- الطريقة الأولى وهي صدق المحكمين: حيث تم عرض المفردات، والتعريفات الإجرائية لقلق الاختبار الإلكتروني ومكوناته على(٦) من الأساتذة والأساتذة المساعدين المتخصصين فى علم النفس التربوي، وفى ضوء آرائهم تم حذف(٣) مفردات من الصورة الأولية، وتعديل صياغة بعض المفردات الأخرى، ليصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٣٣) مفردة.

الطريقة الثانية: تم تطبيق المقياس (فى صورته بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمكون الذي تنتمي إليه (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية فى كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٥٢، ٠,٨٧)، وهذا يدل على: صدق (٣٣) مفردة من مفردات المقياس.

الطريقة الثالثة: بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وأظهرت النتائج أن مفردات المقياس تتشبع على عاملين هما: المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني، والمكون المعرفي لقلق الاختبار الإلكتروني، كما أظهرت النتائج أن العاملين يفسرا نسبة تباين بلغت (٥٦,٨%) وهي نسبة مقبولة.

(ب) الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمكون، ووجد أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٥٨، ٠,٧٦)، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لعدد (٣٣) مفردة من مفردات المقياس، وهو ما يتطابق مع إجراءات الصدق السابقة.

(ج) حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

(١) ثبات المفردات: حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" بطريقة (في حال حذف درجة المفردة)، وانحصرت قيم ألفا لمكوني قلق الاختبار الإلكتروني بين ٠,٦٥، ٠,٧٦،

وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٧٣، وكانت قيم (٣٣) من معاملات ألفا أقل من معامل ألفا العام، وهذا يدل على: ثبات (٣٣) مفردة.

(٢) حساب ثبات المقياس ككل: حُسب ثبات المقياس ككل بطريقتين: بطريقة "جتمان" وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٤، وكانت قيمته بطريقة"سبيرمان/ براون" ٠,٨٦، وهى معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صلاحية مقياس قلق الاختبار الإلكتروني في صورته النهائية (المكون من: ٣٣ مفردة) تمثل مكونين هما: المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني، والمكون المعرفي لقلق الاختبار الإلكتروني، وجميع عبارات المقياس موجبة كما في الجدول التالي:

جدول (١): بيان أرقام مفردات مكوني مقياس قلق الاختبار الإلكتروني

المكون	أرقام المفردات
المكون الانفعالي	١- ٥- ١١- ١٢- ١٥- ١٦- ١٧- ١٩- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٣
المكون المعرفي	٢- ٣- ٤- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠- ١٣- ١٤- ١٨- ٢٠- ٢١- ٣٠- ٣١- ٣٢

٢- مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية (إعداد: الباحثة):

أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني بعد الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة، وبعض المقاييس(الأجنبية والعربية) التى أُعدت لقياس الاتجاه نحو التكنولوجيا والاتجاه نحو الكمبيوتر، منها: Farkas & Murthy (2005), Fischer, et al. (2005), Francis (1993), Roussos (2007), Smalley, et al. (2001)، إيمان محمد أبو حرام وغادة حمزة الشربيني (٢٠١٣)، زايد صالح بني عطا (٢٠٠٩)، عبد الرءوف السواح (٢٠٠٢)، وتناولت الباحثة ثلاث مكونات للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني وهي: المكون الوجداني، والمكون السلوكي، والمكون المعرفي، وذلك لاتفاق الدراسات على هذه المكونات للاتجاه، وصاغت "٢٩" مفردة، رُوعى تمثيلها لمكونات الاتجاه نحو الاختبار الالكتروني السابقة، ويُجاب عليها باختيار إجابة واحدة من خمس إجابات: تنطبق تماماً، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقاً، وتُعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وللتأكد من صلاحية المقياس، عرضته الباحثة على المُحكمين، وطبقته على العينة الاستطلاعية، وقامت بالإجراءات الآتية:

(أ) حساب صدق المقياس: وتم بثلاث طرق هي:

- الطريقة الأولى وهي صدق المحكمين: حيث تم عرض المفردات، والتعريفات الإجرائية لمكونات الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني على (٦) من الأساتذة والأساتذة المساعدين المتخصصين فى علم النفس التربوى، وفى ضوء آرائهم تم حذف عبارتين من الصورة الأولية، وتعديل صياغة بعض المفردات الأخرى، ليصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٢٧) مفردة.

الطريقة الثانية: تم تطبيق المقياس (فى صورته بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمكون الذي تنتمي إليه (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية فى كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٥٢، ٠,٨١)، ما عدا العبارات أرقام (١٠- ١٥) بالمكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الالكتروني، والعبارة (٢٠) بالمكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الالكتروني، وهذا يدل على: صدق (٢٤) مفردة من مفردات المقياس.

الطريقة الثالثة: بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، أظهرت النتائج أن مفردات المقياس تتشبع على ثلاثة عوامل هي: المكون الوجداني، والمكون السلوكي، والمكون المعرفي، كما أظهرت النتائج أن العوامل الثلاثة تفسر نسبة تباين بلغت (٦٠,٢%) وهي نسبة جيدة.

(ب) الاتساق الداخلى: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجات الكلية للمكون، ووجد أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٥٦، ٠,٧٩)، ما عدا العبارات أرقام (١٠- ١٥) بالمكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الالكتروني، والعبارة (٢٠) بالمكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الالكتروني، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لعدد (٢٤) مفردة من مفردات المقياس، وهو ما يتطابق مع إجراءات الصدق السابقة.

(ج) حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

(١) ثبات المفردات: حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" بطريقة (في حال حذف درجة المفردة)، وانحصرت قيم ألفا لمكونات الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني بين ٠,٧٣، ٠,٨٦ وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٧٣، وكانت قيم (٢٤) من معاملات ألفا أقل من معامل ألفا العام، وهذا يدل على: ثبات (٢٤) مفردة.

(٢) حساب ثبات المقياس ككل: حُسب ثبات المقياس ككل بطريقتين: بطريقة "جتمان" وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٨، وكانت قيمته بطريقة"سبيرمان/ براون" ٠,٨٦، وهى معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صلاحية مقياس الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني في صورته النهائية (المكون من: ٢٤ مفردة) تمثل ثلاثة مكونات: المكون الوجداني، والمكون السلوكي، والمكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني، وجميع عبارات المقياس إيجابية ما عدا العبارات أرقام (٢، ٣، ٥، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٢) كما في الجدول التالي:

جدول (٢): أرقام مفردات مكونات مقياس الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني

المكون	أرقام المفردات
المكون الوجداني	من المفردة (١) حتى المفردة (٦)
المكون السلوكي	من المفردة (٧) حتى المفردة (١٣)
المكون المعرفي	من المفردة (١٤) حتى المفردة (٢٤)

قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع بيانات البحث وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث في كل من الدرجة الكلية لكل من قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه اعتدالي، وأظهرت النتائج أن توزيع البيانات اعتدالي، لذا قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار فروض البحث.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "توجد درجة متوسطة لقلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعة واحدة لمقارنة متوسط درجة قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه بمتوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة، وذلك لتحديد مدى تحقق الدرجة الكلية لقلق الاختبار الالكتروني ومكونيه (المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني، والمكون المعرفي لقلق الاختبار الإلكتروني) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد.

جدول (٣): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) لقلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (متوسط فرضي "٣,٣")

المكون	م	ع	مستوى التحقق a	الترتيب	قيمة (ت) ودلالتها
المكون الانفعالي	٢,١٥	٠,٦٧	منخفض	٢	٢٣,٨٢**
المكون المعرفي	٣,١٥	٠,٧٢	متوسط	١	٢,٨٤**
الدرجة الكلية	٢,٦٥	٠,٦٥	متوسط		١٣,٩٥**

a من (١) إلى أقل من (١,٨٠)= منخفض جداً. من (١,٨٠) إلى أقل من (٢,٦٠)= منخفض.

من (٢,٦٠) إلى أقل من (٣,٤٠)= متوسط. من (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠)= مرتفع.

من (٤,٢٠) إلى (٥,٠٠)= مرتفع جداً.

** دالة إحصائياً عند (٠,٠١). * دالة إحصائياً عند (٠,٠٥).

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- توافر المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني بدرجة منخفضة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٢,١٥). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني وبين متوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة لصالح المتوسط الافتراضي، أي أن تحقق المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني أقل من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

- توافر المكون المعرفي لقلق الاختبار الإلكتروني بدرجة متوسطة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٣,١٥). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط المكون المعرفي لقلق الاختبار الالكتروني وبين متوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة لصالح المتوسط الافتراضي، أي أن تحقق المكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني أقل من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

- توافر قلق الاختبار الإلكتروني ككل بدرجة متوسطة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٢,٦٥). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط قلق الاختبار الإلكتروني ككل والمتوسط الافتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة

لصالح المتوسط الافتراضي، أي أن تحقق قلق الاختبار الإلكتروني ككل أقل من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج التحقق من الفرض الأول للبحث: من النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الأول وهو "وجود درجة متوسطة لقلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد"، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه فهد عبد الله الخزي (٢٠١٠) حيث وجد أن قلق الاختبار أعلى من المتوسط، ومع Javanbakht & Hadian (2014) حيث لم يجد قلق الاختبار متوفراً لدى عينة البحث.

وترى الباحثة أن وجود درجة منخفضة للمكون الانفعالي لقلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد هو أمر منطقي، حيث إنه من خلال تعامل الباحثة مع الطالبات في الجامعة لاحظت أن استجاباتهن الانفعالية تتسم بالهدوء، وأنه من الصعب أن يستثرن انفعالياً وخصوصاً فيما يخص النواحي الأكاديمية والاختبارات.

أما وجود درجة متوسطة لكل من المكون المعرفي لقلق الاختبار الإلكتروني والدرجة الكلية لقلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد فربما يرجع إلى أنهن لا يظهرن الاستثارة الانفعالية لديهن بصورة واضحة، ومن ثم ينعكس التوتر لديهن في تشتت المعلومات ونقص التركيز أثناء الاستذكار وتناول الاختبار.

نتائج الفرض الثانى: ينص الفرض الثانى على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي)". ولاختبار هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج "SPSS") لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي) باختلاف التحصيل الدراسي (منخفض- مرتفع)

المكون	التحصيل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المكون الانفعالي	منخفض	٥٧	٢,٠٦	٠,٥٩	٠,١٥
	مرتفع	٥١	٢,٠٤	٠,٦٩	

المكون	التحصيل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المكون المعرفي	منخفض	٥٧	٣,٠٨	٠,٦٣	٠,٠٩
	مرتفع	٥١	٣,٠٩	٠,٨٠	
الدرجة الكلية	منخفض	٥٧	٢,٥٧	٠,٥٥	٠,٠٢
	مرتفع	٥١	٢,٥٦	٠,٧١	

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). * دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق تحقق الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي).

مناقشة نتائج التحقق من الفرض الثاني للبحث:

من النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الصفري؛ وتتفق هذه النتيجة مع محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (٢٠٠٦)، وأحمد محمد رجائي رفاعي (٢٠١١)، وأحمد حسن محمد عاشور (٢٠١٣)، و(2000) Wingenbach حيث توصلوا إلى عدم وجود ارتباط دال بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. وتختلف هذه النتيجة مع سالم عبد الرحمن البلوي (٢٠١٣)، وطارق محمد عبد الوهاب حمزة ومصطفى حفيضه سليمان (٢٠٠٧)، وفهد عبد الله الخزي (٢٠١٠)، وطارق بن عبد العالي السلمي (٢٠١٣)، و(2014) .Ahlan, et al، و(2002) .Kearney, et al، و(2008) Bemmbenutty، و(2014) Eyyam & Yaratan، و Javanbakht & Hadian (2014)، و(2014) .Mohammadi, et al حيث توصلوا إلى وجود ارتباط بين قلق الاختبار والتحصيل.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي) قد يرجع إلى ما تتميز به الاختبارات الإلكترونية من حيث سهولة تناولها ووضوح المهام والاقتصادية في الوقت والجهد.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد درجة موجبة مرتفعة للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك

خالد". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعة واحدة لمقارنة متوسط درجة الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته بمتوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة، وذلك لتحديد مدى تحقق الدرجة الكلية للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (المكون الوجداني للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني، والمكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني، والمكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد.

جدول (٥): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (متوسط فرضي "٣,٣") (ن= ١٩٣)

المكون	م	ع	مستوى التحققa	الترتيب	قيمة (ت) ودلالتها
المكون الوجداني	٣,٨٩	٠,٨١	مرتفع	١	١٠,٠٣**
المكون السلوكي	٣,٤٤	٠,٦٩	مرتفع	٣	٢,٨٥**
المكون المعرفي	٣,٨٨	٠,٥٩	مرتفع	٢	١٣,٦٠**
الدرجة الكلية	٣,٧٤	٠,٦٣	مرتفع		٩,٦١**

a من (١) إلى أقل من (١,٨٠)= منخفض جداً. من (١,٨٠) إلى أقل من (٢,٦٠)= منخفض.

من (٢,٦٠) إلى أقل من (٣,٤٠)= متوسط. من (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠)= مرتفع.

من (٤,٢٠) إلى (٥,٠٠)= مرتفع جداً.

** دالة إحصائياً عند (٠,٠١). * دالة إحصائياً عند (٠,٠٥).

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- توافر المكون الوجداني للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني بدرجة مرتفعة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٣,٨٩). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط المكون الوجداني للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني وبين متوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة لصالح متوسط الطالبات، أي أن تحقق المكون الوجداني للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني للطالبات أعلى من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

- توافر المكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني بدرجة مرتفعة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٣,٤٤). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط المكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني وبين متوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة لصالح متوسط الطالبات، أي أن تحقق المكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني للطالبات أعلى من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

- توافر المكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني بدرجة مرتفعة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٣,٨٨). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط المكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني وبين متوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة لصالح متوسط الطالبات، أي أن تحقق المكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني للطالبات أعلى من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

- توافر الدرجة الكلية للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني بدرجة مرتفعة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ بمتوسط بلغت قيمته (٣,٧٤). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط الدرجة الكلية للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني وبين متوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة لصالح متوسط الطالبات، أي أن تحقق الدرجة الكلية للاتجاه نحو الاختبار الالكتروني للطالبات أعلى من المتوسط الافتراضي بصورة دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج التحقق من الفرض الثالث للبحث: من النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الثالث وهو "وجود درجة موجبة مرتفعة للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد"، وتختلف هذه النتيجة مع كل من محمد المري محمد إسماعيل وآخرين (2015 أ)، ومحمد المري محمد إسماعيل وآخرين (2015 ب) الذين وجدوا أن مستوى الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية متوسط.

وترى الباحثة أن وجود درجة موجبة مرتفعة للاتجاه نحو الاختبار الالكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد هو أمر منطقي، حيث إن الاختبارات الإلكترونية تتميز بسهولة تناولها وقصر الوقت اللازم لإجرائها وفورية التغذية الراجعة المقدمة لهن؛ مما يدل على وجود اتجاه موجب بشكل مرتفع لدى عينة البحث تجاه الاختبارات الإلكترونية، كما أن البحوث التي توصلت إلى وجود اتجاه موجب

بدرجة متوسطة طبقت في جامعات لم تعمم فيها ثقافة الاختبارات الإلكترونية، ومن الطبيعي أن يرهب الناس أي فكرة جديدة، بل وأحياناً يحاربونها.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج "SPSS") لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي) باختلاف التحصيل الدراسي (منخفض- مرتفع)

المكون	التحصيل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المكون الوجداني	منخفض	٥٧	٤,٠١	٠,٧٧	٠,٩٥
	مرتفع	٥١	٣,٨٦	٠,٨٧	
المكون السلوكي	منخفض	٥٧	٣,٥٢	٠,٦٥	٠,٦٦
	مرتفع	٥١	٣,٤٤	٠,٧٢	
المكون المعرفي	منخفض	٥٧	٣,٩٥	٠,٥٧	٠,٩٧
	مرتفع	٥١	٣,٨٤	٠,٥٧	
الدرجة الكلية	منخفض	٥٧	٣,٨٣	٠,٥٩	٠,٩٦
	مرتفع	٥١	٣,٧١	٠,٦٥	

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). * دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق تحقق الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في الاتجاه نحو الاختبار الالكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي).

مناقشة نتائج التحقق من الفرض الرابع للبحث:

من النتائج السابقة تحقق الفرض الصفري؛ وتتفق هذه النتيجة مع Wingenbach (2000).

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي من طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي) ربما يعود إلى انتشار ثقافة التقييم الإلكتروني بجامعة الملك خالد حيث تتعامل كل من الطالبات وعضوات هيئة التدريس من خلال التعلم الإلكتروني والفصول الافتراضية بشكل عام، وهناك فروق فردية بين الطالبات من حيث التحصيل كأي مجتمع طبيعي (حيث تمثل عينة البحث كل مجتمع البحث)، كما أن تجربة التعلم الإلكتروني صاحبت الطالبات منذ أن كن بالمستوى الأول، ومن ثم فقد تم الاعتياد عليها من قبل الجميع؛ مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي، مما يسهم في عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التقييم الإلكتروني لدى عينة البحث.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج "SPSS") لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف قلق الاختبار الالكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي) باختلاف نوع الاختبار المفضل (الكتروني- الورقة والقلم)

المكون	نوع الاختبار المفضل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المكون الانفعالي	إلكتروني	١٢٦	١,٩٣	٠,٥٤	٦,٦٩**
	الورقة والقلم	٦٧	٢,٥٥	٠,٧٢	
المكون المعرفي	إلكتروني	١٢٦	٢,٩٩	٠,٦٦	٤,٤٥**
	الورقة والقلم	٦٧	٣,٤٥	٠,٧٣	

المكون	نوع الاختبار المفضل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
الدرجة الكلية	إلكتروني	١٢٦	٢,٤٦	٠,٥٥	٥,٨٤**
	الورقة والقلم	٦٧	٢,٩٩	٠,٦٨	

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). * دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم تحقق الفرض الصفري، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي) لصالح الطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم؛ أي أن الطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم أكثر قلقاً في المكونين المعرفي والانفعالي والدرجة الكلية للقلق من الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني.

مناقشة نتائج التحقق من الفرض الخامس للبحث:

وترى الباحثة أن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في قلق الاختبار الإلكتروني ومكونيه (الانفعالي- المعرفي) لصالح الطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم ربما يعود إلى تعود الطالبات على تناول الاختبارات الموضوعية بما فيها من أنماط أسئلة مثل الاختيار من متعدد والصواب والخطأ، وهذا متوفر في كلا الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم، أما اختبارات الورقة والقلم فعادة ما تشتمل بالإضافة للأسئلة الموضوعية على أسئلة مقالية، وعادة لا تفضل الطالبات هذا النمط من الأسئلة -والذي من الصعب أن يتضمنه اختباراً إلكترونياً لتعقيد تصحيحه آلياً-، ومن ثم ترتفع نسبة قلق الاختبار لدى الطالبات اللاتي تفضلن اختبارات الورقة والقلم.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الالكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك خالد في الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج "SPSS") لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار

الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي) نوع الاختبار المفضل (إلكتروني- الورقة والقلم)

المكون	نوع الاختبار المفضل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالتها
المكون الوجداني	إلكتروني	١٢٦	٤,٢٨	٠,٥٦	١٢,٣٢**
	الورقة والقلم	٦٧	٣,١٥	٠,٧٠	
المكون السلوكي	إلكتروني	١٢٦	٣,٧٣	٠,٥٦	٩,٨٤**
	الورقة والقلم	٦٧	٢,٨٩	٠,٥٨	
المكون المعرفي	إلكتروني	١٢٦	٤,١٤	٠,٤٨	١٠,٦٩**
	الورقة والقلم	٦٧	٣,٣٨	٠,٤٦	
الدرجة الكلية	إلكتروني	١٢٦	٤,٠٥	٠,٤٦	١٣,١٦**
	الورقة والقلم	٦٧	٣,١٤	٠,٤٦	

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). * دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم تحقق الفرض الصفري؛ حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في المكون الوجداني للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لصالح الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في المكون السلوكي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لصالح الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الالكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في

المكون المعرفي للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لصالح الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في الدرجة الكلية للاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني لصالح الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني.

مناقشة نتائج التحقق من الفرض السادس للبحث:

وترى الباحثة أن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني والطالبات اللاتي يفضلن اختبار الورقة والقلم في الاتجاه نحو الاختبار الإلكتروني ومكوناته (الوجداني- السلوكي- المعرفي) لصالح الطالبات اللاتي يفضلن الاختبار الإلكتروني أمر منطقي، فتفضيل الطالبة لنمط من الاختبارات دون آخر يرتبط باتجاهها نحوه من حيث كونه إيجابياً أو سلبياً ومن حيث درجة هذا الاتجاه؛ ومن ثم فمن تفضل الاختبارات الإلكترونية سوف يكون لديها اتجاه أكثر إيجابية نحوه مقارنة بالطالبة التي تفضل اختبارات الورقة والقلم.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة تعميم تطبيق الاختبارات الإلكترونية في مختلف الجامعات مما يتطلب تدعيم الجامعات بأعداد كافية من الحاسبات الآلية مع توفير شبكات إنترنت ذات سرعات عالية ومعامل حاسوبية تتسع للكثير من الطلبة.

٢. تدريب كل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلبة على كيفية تطبيق وتناول الاختبارات الإلكترونية.

٣. تفعيل مقرر الحاسب الآلي بمختلف الكليات وتطبيقه عملياً لإكساب الطلبة مهارات التعامل مع الكمبيوتر ومن ثم تتكون لديهم بنية معرفية عن تقنية الاختبارت الإلكترونية وبالتالي يصبح اتجاههم نحو الكمبيوتر والاختبارات الإلكترونية أكثر إيجابية.

٤. التوسع في إجراء الدراسات حول الاختبارات الإلكترونية في كافة المراحل التعليمية وفي مختلف الثقافات.

٥. عقد لقاءات حول استراتيجيات تناول الاختبار بهدف خفض قلق الاختبار لدى الطلبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم يوسف محمد محمود (٢٠٠٨). أثر اختلاف شكل الاختبار الإلكتروني وبيئة التعلم على التحصيل الفوري والمرجأ. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٣٦، ج ١، ص ص ٤٧٧-٥٢٦.

أحمد حسن محمد عاشور (٢٠١٣). تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار ونمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٥٥، ج ٢، ص ص ٤١٧-٤٧٤.

أحمد محمد رجائي الرفاعي (٢٠١١). أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقومية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج ٥، ع ٢، ص ص ١١١-١٣٥.

أسامة سعيد علي هنداوي (٢٠١٠). أثر ثلاثة تصميمات لأنماط الاستجابة على الاختبارات الإلكترونية على معدل الأداء الفوري والمؤجل لطلاب الجامعة في الاختبار. العلوم التربوية، ع ٣، ص ص ١٠١- ١٤٣.

أكرم فتحي مصطفى علي (٢٠٠٩). أثر توظيف التدريب الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي. المؤتمر الدولي السابع: التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة في الفترة من ١٥ – ١٦ يوليو ٢٠٠٩م.

إيمان محمد أبو حرام وغادة حمزة الشربيني (٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل التعليم الإلكتروني بكليتي الأداب والتربية للبنات بأبها جامعة الملك خالد في ضوء تقييم الواقع الحالي لاستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. المجلة التربوية، ع ٣٤، ص ص ٣٤ – ٦٣.

إيمان محمود حامد هيكل (٢٠١٥). اتجاهات طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم نحو التقويم الإلكتروني. المؤتمر العلمي الدولي الأول للقياس والتقويم في مصر بجامعة الزقازيق بعنوان "التقويم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية" (الواقع – الفرص والتحديات)، يومي السبت والأحد (٦-٧ يونيو ٢٠١٥).

زايد صالح بني عطا (٢٠٠٩). بناء مقياس اتجاهات المعلمين نحو الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٠، ع ٤، ص ص ١٢٠-١٤٤.

زكريا يحيى لال، وعلياء عبد الله الجندي (٢٠١٠). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة – المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ٢، ع ٢، ص ص ١٢ – ٦١.

سالم بن عبد الرحمن البلوي (٢٠١٣). التحقق من فاعلية برنامج اختباري محوسب في العملية الاختبارية. مجلة القراءة والمعرفة، ع ٣٨، ص ص ١٩٧ – ٢١٤.

طارق بن عبد العالي السلمي (٢٠١٣). دراسة مقارنة في درجات القلق من الاختبار والمستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة التربية وعلم النفس، ع ٤٣، ص ص ١٦٢-١٨٠.

طارق محمد عبد الوهاب حمزة ومصطفى حفيضة سليمان (٢٠٠٧). قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية. علم النفس، ص ص ١٣٢-١٥١.

عبد الرءوف السواح (٢٠٠٢). قلق الكمبيوتر والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات وأثرهما على تحصيل الطلبة لمقرراي الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، ع ٥٠، ج ٢، ص ص ٣٢٨-٣٧٦.

عبد الرءوف السواح (٢٠٠٣). فعالية برنامج "تورتن جوست" كمدخل لتخفيض قلق تعلم الكمبيوتر لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، ع ٥٢، ج ٢، ص ص ١٧٨-٢٠٦.

علي بن شيخان الشعفوري (٢٠٠٦). حقيبة معلم الاختبار الإلكتروني. سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، ع ٢٩، ص ص ٨ – ١١.

فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فهد عبد الله الخزي (٢٠١٠). أثر قلق الاختبار وبعض المتغيرات الديموجرافية على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، مج ٧، ع ١، ص ص ٢١٩-٢٧٠.

محمد المري محمد إسماعيل، وغادة محمد أحمد شحاته، وإبراهيم محمد علي أحمد (٢٠١٥ أ). اتجاه أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو نظم تقويم الامتحانات

الإلكترونية بجامعة الزقازيق. المؤتمر العلمي الدولي الأول للقياس والتقويم في مصر بجامعة الزقازيق بعنوان "التقويم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية" (الواقع – الفرص والتحديات)، يومي السبت والأحد (٦-٧ يونيو ٢٠١٥).

محمد المري محمد إسماعيل، وغادة محمد أحمد شحاته، وعوض أحمد كريدم الزبيدي (٢٠١٥ ب). اتجاه طلاب الجامعة نحو نظم تقويم الامتحانات الإلكترونية (دراسة عبر ثقافية تقييمية: مصر والسعودية). المؤتمر العلمي الدولي الأول للقياس والتقويم في مصر بجامعة الزقازيق بعنوان "التقويم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية" (الواقع – الفرص والتحديات)، يومي السبت والأحد (٦-٧ يونيو ٢٠١٥).

محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (٢٠٠٦): العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٧، ع ٣، ص ص ٢٠١-٢٢٢.

نائل إبراهيم أبو عزب (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

نادية محمد علي صالح، ومنى جمال أحمد (٢٠١٥). رأي المعلمين تجاه تطبيق الامتحان الإلكتروني في كلية التمريض بجامعة سوهاج. المؤتمر العلمي الدولي الأول للقياس والتقويم في مصر بجامعة الزقازيق بعنوان "التقويم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية" (الواقع – الفرص والتحديات)، يومي السبت والأحد (٦-٧ يونيو ٢٠١٥).

هالة عبد الوهاب جاد مصطفى، وزينب عبد العليم بدوي، وطارق علي محمود (٢٠١٠). أثر سعة الذاكرة العاملة وقلق الاختبار على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع ١٨، ص ص ٢١٩-٢٤٢.

هشام إبراهيم إسماعيل النرش (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١٦، العدد ٤، ص ص ٢٠٥-٢٦٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahlan, A., Atanda, B. N., & Shehu, Y. I. (2014). Information technology enhances students' academic performance: A case of University of Ilorin. The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 2(2), 15-20.

Barbeite, F. G., & Weiss, E. M. (2004). Computer self-efficacy and anxiety scales for an Internet sample: testing measurement equivalence of existing measures and development of new scales. Computers in Human Behavior, 20, 1-15.

Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. Psychology Journal, 5(3), 122-139.

Clariana, R., & Wallace, P. (2002). Paper-based versus computer-based assessment: Key factors associated with test mode effect. British Journal of Educational Technology, 33(5), 593-602.

Dalgarno, B., Chan, A., Adams, P., Roy. P., & Miller, D. (2007). On campus and distance student attitudes towards paperless assessment and feedback. Proceedings ascilite Singapore, 168-178.

Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). "Tackling test anxiety": A group for college students. The Journal for Specialists in Group Work, 36(3), 163-177.

Enright, M., Baldo, T. D., & Wykes, S. D. (2000). The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in the treatment of test anxiety of college students. Journal of College Counseling, 3(1), 36-48.

Eyyam, R., &Yaratan, H. S. (2014). Impact of use of technology in mathematics lessons on student achievement and attitudes. Social Behavior and Personality, 42, 31-42.

Farkas, D., & Murthy, N. (2005). Attitudes towards computers, the introductory course and recruiting new majors: Preliminary results. 17th Workshop of Psychology of Programming Interest Group, Sussex University, June (2005).

Fischer, M., Kopp, V., Holzer, M., Ruderich, F., & Junger, J. (2005). A modified electronic key feature examination for undergraduate medical students: Validation threats and opportunities. Medical Teacher, 27(5), 450-451.

Francis, L. J. (1993). Measuring attitude towards computer among undergraduate college students: The affective domain. Computers Education, 20(3), 251-255.

Hettiarachchi, E., Huertas, M. A., & Mor, E. (2013). Skill and knowledge e-assessment: A review of the state of the art [online working paper]. (Doctoral Working Paper Series; DWP 13-002). IN3 Working Paper Series.IN3 (UOC). http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/in3-working-paper-series/article/view/n13-hettiarachchi-huertas-mor/n13-hettiarachchci-huertas-mor-en

Jamil, M., Tarik, R. H., & Shami, P. A. (2012). Computer-based vs paper-based examinations: Perceptions of university teachers. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(4), 371-381.

Javanbakht, N. & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 98, 775-783.

Kearney, J., Fletcher, M., & Barlett, B. (2002). Computer-based assessment: Its use and effects on student learning. Learning in Technology Education: Challenges for the 21st Century, 235-242.

Kikis-Papadakis, K. & Kollias, A. (2009). Reflections on paper-and-pencil tests to e-assessments: Narrow and broad paths to 21st century challenges, Pp. 99-103. In: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.) The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. European Communities.

Kyllonen, P. C. (2009). New constructs, methods, & directions for computer-based assessment, Pp. 151-156. In: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.) The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. European Communities.

Mohamadi, M., Alishahi, Z., & Soleimani, N. (2014). A study on test anxiety and its relationship to test score and self-actualization of academic EFL students in Iran. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 98, 1156-1164.

Rabinowitz, S. & Brandt, T. (2001).Computer-based assessment. Can it deliver on its promise? WestEd. Available at WestEd.org, Pp. 1-8.

Ripley, M. (2009). Transformational computer-based testing, Pp. 92-98. In: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.) The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. European Communities.

Roussos, P. (2007). The Greek computer attitude scale: Construction and assessment of psychometric properties. Computers in Human Behavior, 23, 578-590.

Saade, R. G., & Kira, D. (2009). Computer anxiety in e-learning: The effect of computer self-efficacy. Journal of Information Technology Education, 8, 117-191.

Smalley, N., Graff, M., & Saunders, D. (2001). A revised computer attitude scale for secondary students. Educational and Child Psychology, 18(3), 47-57.

Terzis, V., Moridis, C. N., & Economides, A. A. (2012). The effect of emotional feedback on behavioral intention to use computer based assessment. Computers & Education, 59, 710-721.

Terzis, V., Moridis, C. N., Economides, A. A., & Rebolledo-Mendez, G. (2013). Computer based assessment acceptance: A cross-cultural study in Greece and Mexico. Educational Technology & Society, 16(3), 411-424.

Thomas, P., Price, B., Paine, C., & Richards, M. (2002). Remote electronic examinations: Student experiences. British Journal of Educational Technology, 33(5), 537-549.

van Lent, G. (2009). Risks and benefits of CBT versus PBT in high-stakes testing: Introducing key concerns and decision making aspects for educational authorities, Pp. 83-91. In: F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.) The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. European Communities.

Wingenbach, G. J. (2000). Agriculture students' academic achievement, attitudes towards paperless exams, computer anxiety, computing attitudes, and learning styles. Annual Publication of the Southern Agricultural Education Research Conference, 112-118.