

دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من
وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان

**The Role of Using E-exams in Enhancing the Credibility of
the Educational System from the Perspective of the Private
Universities Students in the Capital Amman**

إعداد

حنان صلاح حسن محمد

إشراف

الدكتور حمزة عبد الفتاح العسّاف

فُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط


حزيران، 2019

تفويض

أنا الطالبة حنان صلاح حسن محمد أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي التي تحمل عنوان " دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان " ورقياً وإلكترونياً للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: حنان صلاح حسن محمد

التاريخ: 2019 / 6 / 15 م

التوقيع: 

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: دور الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان،

وأجيزت بتاريخ 15 / 6 / 2019م

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

.....

الدكتور حمزة العساف (مُشرفاً ورئيساً/جامعة الشرق الأوسط)

.....

الدكتور فادي عودة (عضواً داخلياً/جامعة الشرق الأوسط)

.....

الأستاذ الدكتور منصور الوريكات (عضواً خارجياً/الجامعة الأردنية)

شكر وتقدير

الشكر لله عزّ وجلّ على نعمه وفضله وتوفيقه أولاً

ثم الشكر والتقدير والإمتنان ..
وكل الإحترام والتبجيل ..
إلى من كان الناصحَ والمُوجِّهَ والمُعَلِّمَ ..
إلى من بإشرافه ودعمه المتواصل خرج هذا العمل إلى حيِّز الوجود ..

أستاذي ومعلمي الدكتور حمزة عبد الفتاح العسّاف حفظه الله ونفع بعلمه العباد

وجزيل الشكر وكل الاحترام أيضاً إلى الأساتذة الأفاضل ومربي الأجيال الموقرين الأستاذ الدكتور منصور الوؤيكات والدكتور فادي عودة لتكرّمهم بمناقشة هذه الرسالة وتقديم الملاحظات المهمة التي كان لها أكبر الأثر في إثراء هذا العمل

كما أتقدم بخالص الشكر وكل الاحترام إلى الأساتذة الأفاضل دكاترة جامعة الشرق الأوسط الذين درّسوني وعلموني ولم يبخلوا عليّ بعلمهم ونصائحهم وتوجيهاتهم البناءة التي ستبقى نبراساً أهتدي به وأستتير

الباحثة: حنان صلاح

الإهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

إلى روح من أخذت بيدي وأنا أخطو خطواتي الأولى لتجعل دربي سهلاً في هذه الحياة الصعبة
والدتي الغالية رحمها الله وأدخلها فسيح جنّاته

إلى معلّمي الأول وبوصلتي التي ترعاني دائماً بالدعاء الصادق وتوجهني إلى طريق الحق
والصواب، والدي الغالي أطال الله في عمره

إلى من أرى في عيونهم الحب والأمل .. من أعيش لأجلهم واستمد منهم طاقتي المتجددة في هذه
الحياة، بناتي وأولادي الأحباء حفظهم الله من كل شر وسوء

إلى نصفي الآخر .. من لا أرى نفسي بدونه .. رفيق دربي وقلبي
زوجي الغالي .. اللهم يسّر طريقه وابعده عن كل شر واحرسه بعينك التي لا تنام

إليكم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع عسى الله أن ينفع به عباده الصالحين

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان
ب	التفويض
ج	قرار لجنة المناقشة
د	شكر وتقدير
هـ	الإهداء
و	فهرس المحتويات
ط	قائمة الجداول
ك	قائمة الأشكال
ل	قائمة الملحقات
م	المُلخّص باللغة العربية
س	المُلخّص باللغة الإنجليزية
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
1	مقدمة
4	مشكلة الدراسة
6	أهداف الدراسة وأسئلتها
6	أهميّة الدراسة
7	حدود الدراسة
8	مُحدّدات الدراسة
8	المصطلحات المستخدمة في الدراسة
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
11	الأدب النظري
20	الدراسات السابقة
27	التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
30	منهج الدراسة
30	مجتمع الدراسة
31	عيّنة الدراسة

33	..... أدواتي الدراسة
35	..... صدق الأداة
37	..... ثبات الأداة
38	..... إجراءات تطبيق الدراسة
39	..... مُتغيّرات الدراسة
40	..... المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

41	..... الخصائص الشخصية لعينة الدراسة
41	..... الإجابة عن أسئلة الدراسة
41	..... نتيجة سؤال الدراسة الأول
47	..... نتيجة سؤال الدراسة الثاني
55	..... المقابلات

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

61	..... مناقشة نتيجة السؤال الأول
64	..... مناقشة نتيجة السؤال الثاني
65	..... التوصيات
66	..... المقترحات
67	..... المراجع

قائمة الجداول

رقم الفصل - رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1 - 3	الخصائص الشخصية لعينة الدراسة	32
2 - 3	الجزء الأول من الاستبانة: الخصائص الشخصية لعينة الدراسة	36
3 - 3	الأجزاء الثاني والثالث والرابع من الاستبانة: فقرات المتغيرات	36
4 - 3	مقياس ليكرت الخماسي	37
5 - 3	نتائج معاملات ثبات الاتساق (كرونباخ ألفا) ومعامل بيرسون لمُتغيرات الدراسة والأداة الكلية	37
6 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة والمصادقية	42
7 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسهولة والتقبل	44
8 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشفافية والمفاضلة	46
9 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التالي لعينتين مستقلتين لدور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي، تبعاً لمُتغير الجنس	48
10 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لدور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي، تبعاً لمُتغير السنة الدراسية	49
11 - 4	تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمُتغير السنة الدراسية ذات دلالة إحصائية	50
12 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التالي لعينتين مستقلتين لدور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي، تبعاً لمُتغير التخصص	51
13 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة، تبعاً لمُتغير عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني	53
14 - 4	تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية لمُتغير عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني	54
15 - 4	وصف عينة الطلبة الذين تم مقابلتهم من قبل الباحثة	56

57	إجابات الطلبة على سؤال المقابلة عن تفضيلهم للتقدم لإختبار إلكتروني أم إختبار ورقي	16 - 4
58	أغلب إجابات الطلبة التي تم استقصاؤها حول تفضيلهم للتقدم لإختبار إلكتروني أم إختبار ورقي	17 - 4
59	مدى مساهمة الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي	18 - 4
60	لماذا تساهم الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي	19 - 4

قائمة الأشكال

الصفحة	المحتوى	رقم الشكل
57	نسب إجابات الطلبة على سؤال المقابلة عن تفضيلهم للتقدم لإختبار محوسب أم إختبار ورقي	1
60	عدد المستجيبين لسؤال مدى مساهمة الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي	2

قائمة الملحقات

الصفحة	المحتوى	الرقم
74	الاستبانة بصورتها الأولى	1
79	قائمة بأسماء المُحكِّمين	2
80	الاستبانة بصورتها النهائية	3
85	كتاب تسهيل مُهمّة موجه من رئيس جامعة الشرق الأوسط إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي	4
86	كتاب تسهيل مُهمّة موجه من وزير التعليم العالي والبحث العلمي إلى الجامعات الأردنية الخاصة	5

دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان

إعداد:

حنان صلاح حسن محمد

إشراف:

الدكتور حمزة عبد الفتاح العساف

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة الأردنية عمان، واستخدمت الباحثة منهج البحث المختلط. وتكوّنت عينة الدراسة من 611 طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في الجامعات الأردنية الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقامت الباحثة بتطوير أداتين لاستخدامها في هذه الدراسة، الأولى استبانة تكوّنت من 28 فقرة موزعة على ثلاثة محاور، تم التأكد من صدقها وثباتها، والثانية نموذج مقابلة مقنن تم استخدامه لإجراء مقابلات مع 53 طالب وطالبة ممن يشملهم مجتمع الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الإختبارات الإلكترونية تحظى بدرجة ثقة ومصداقية عالية من قبل الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الخاصة الواقعة في العاصمة الأردنية عمان، وأن هذا النوع من الإختبارات يلقى قبولاً وتفضيلاً بشكل عالٍ.

كما بيّنت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّرات الجنس والتخصّص والسنة الدراسية، في دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور والتخصّصات العلمية والسنوات الدراسية الدنيا، على التوالي.

وفي ضوء نتائجها أوصت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمها دعم آليات تطوير واستخدام أنظمة الإختبارات الإلكترونية، خاصة تلك التي تظهر نتائجها بشكل فوري، وتحفيز الجامعات الأردنية على التوسع في استخدامها للإختبارات الإلكترونية من خلال احتساب نقاط إضافية لها ضمن أنظمة الجودة ومعايير تقييم واعتماد المؤسسات التعليمية، من قبل وزارة التعليم العالي ودوائرها، في حال استخدامها لهذا النوع من الإختبارات.

الكلمات المفتاحية: الإختبارات الإلكترونية، تعزيز، مصداقية النظام التعليمي، الطلبة، الجامعات الخاصة.

**The Role of Using E-exams in Enhancing the Credibility of the
Educational System from the Perspective of the Private Universities
Students in the Capital Amman**

Prepared by:

Hanan Salah Hassan Moh'd

Supervised by:

Dr. Hamzeh Abdel Fattah Al Assaf

Abstract

This study aimed at identifying the role of using electronic examinations in enhancing the credibility of the educational system from the point of view of the private universities' students in the Jordanian capital Amman. The researcher used the mixed research method being the most suitable one for the purpose of this study and for achieving its objectives. The sample of the study consisted of 611 students, from scientific and humanitarian disciplines in the private Jordanian universities, who were randomly selected. The researcher developed two tools for use in this study. The first was a questionnaire, the validity and reliability of which were verified, consisting of 28 paragraphs divided into three areas, and the second was a structured interview which was used to interview 53 students included in the study population.

The results of the study revealed that electronic examinations have high degrees of confidence and credibility by the students who are currently studying in the private universities located in the Jordanian capital, Amman, who found this type of examinations highly acceptable to them and preferred by them.

The study also revealed that there were statistically significant differences due to the students gender, academic year, and specialization, in the role of using electronic examinations for enhancing the credibility of the educational system, from the perspective of the private university students in the capital Amman. These differences were in favour of males, scientific majors and lower academic years, respectively.

In light of its results, this study provided the following main recommendations, the most important of which are to support mechanisms for the development and use of electronic examinations systems, especially those that show instant results, and to motivate Jordanian universities to expand their use of electronic examinations by considering additional points in the quality assurance, evaluation standards and accreditation systems, of the Ministry of Higher Education and its departments, in case they use this type of examinations.

Keywords: Electronic Examinations, Enhancing, Credibility of the Educational System, Students and Private Universities

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مُقدِّمة

يُعتبر التعليم واحداً من أهم الأعمدة التي يركزُ عليها تقدّم الشعوب وتطوّرها، ومن أهم ما يجب أن يتميَّز به أي نظام تعليمي فعّال هو المصداقيّة والشفافية والعدالة في تقييم العمليّة التعليميّة، وتكتسب الإختبارات أهميّة خاصة في التعليم حيث يعتمد عليها تقييم مخرجات العملية التعليمية وقد يؤدي حدوث أي خلل فيها، خاصة في حالة الإختبارات الاعتيادية، إلى التشكيك في صحة ومصداقيّة وعدالة نتائج التقييم، فقد تتسرب الأسئلة أثناء طباعتها أو تخزينها قبل توزيعها في قاعات الامتحان، وقد تُؤثّر التوجّهات والعلاقات الشخصية للمصحّحين أو مزاجهم وحالتهم النفسية، أو أية عوامل أخرى تخصّهم، على نتائج التقييم سلباً أو إيجاباً، مما يؤدي في كثيرٍ من الأحيان إلى تذمّر الطلبة وأولياء أمورهم منها وادّعائهم بالظلم أو بتحيز المصحّح ومحاباته لطلبة آخرين أو بتلقّيه منافع شخصية مقابل التدخل في نتائج التصحيح لصالح هذا الطرف أو ذاك، وقد ينعكس ذلك بشكل سلبي ليس فقط على سُمعة المؤسسة التعليمية ومصداقيتها، بل على ثقة المتعلّم والمجتمع ككل بالنظام التعليمي ومُخرجات التعليم على المستوى الوطني.

ولعلّ من أهم ما تضمّنه استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم ظهور أساليب حديثة لتقييم أداء الطلبة، حيث أصبحت المستحدثات التربوية تُستخدم في الدروس التعليمية على نطاق واسع ، وبرز اهتمامٌ متزايدٌ في السنوات الأخيرة في تطوير واستخدام الإختبارات الإلكترونيّة في

العملية التعليمية، لا سيّما في التقييم التعليمي بدلاً من الإختبارات الورقية الاعتيادية، وذلك لعدّة أسباب، منها أنّ طرقَ التقييم الاعتيادية في الفصول المزدهمة قد تُشكّل عبئاً كبيراً على المُعلّمين وأنّ دمج التقنيات الحديثة في عمليات التقييم يدعم التطوير المهني للمدرّسين، كما أنّ هناك دراسات تُشير إلى أنّ الطلبة يحققون إنجازات أفضل في الإختبارات الإلكترونيّة (Alzu'bi, 2015).

عادةً يتوقف استخدام التقنيات الحديثة في التعليم قبل عملية التقييم، وكأنّ التقييم لا يُعتبر جزءاً من العملية التعليمية، بل يُمكن أن تُسهم التقنيات الحديثة بشكلٍ فعّالٍ في تطوير التقييم، فليس من المنطق أن يسعى التربويون إلى اكتشاف استراتيجيات إلكترونيّة حديثة في التعليم بينما يتمسكون بالطرق الاعتيادية لتقييم مُخرجات ذلك التعليم (الخزي والزكري، 2011).

ويهدف استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في الإختبارات المحوسبة إلى تقييم الطلبة بشكل موضوعي، حيث يُعتبر التقييم المناسب أحد المكونات الرئيسية لعملية التعلّم الفعّال، وهناك نوعان رئيسيان من التقييم هما: التقييم التكويني والتقييم الختامي، ويختص التقييم الختامي بمدى تحقيق الطلبة للنواتج التعليمية المتوقعة في نهاية تعلّمهم لمساق ما، بينما يهتم التقييم التكويني بعملية التغذية الراجعة المستمرة أثناء عملية التعليم المعطاة للطلبة، ويمكن استخدام هاتين الطريقتين للتقييم في الإختبارات المحوسبة (الخياط، 2017).

يؤدي التقييم الإلكتروني دوراً أساسياً في التحوّل إلى المنهج الذي يركّز على المُتعلّم ويمكن من خلاله تقييم أداء الطالب بدقة أكبر حيث يُساعد على تطوير فهم أعمق لما يعرفه المُتعلّم، ويتميّز التقييم الإلكتروني بتمكين المُعلّمين من إختبار طلابهم بشكل أفضل، ويُساهم في تخفيف أعباء المُعلّم وتوفير التكلفة المادية والوقت والجهد الذي يُنفق في الإعداد والمراقبة والإشراف والتصحيح وإعداد

التقارير وغيرها، كما يُمكن من خلال التقييم الإلكتروني إظهار نتيجة كل طالب بشكل أسرع (الجنزوري، 2017).

ونظراً لأهميّة الإختبارات الإلكترونيّة، يلجأ الكثير من المدرسين في مرحلة التعليم الجامعي إليها، كبديلٍ للإختبارات التقليدية، لعدة أسباب، منها عدد الطلبة الكبير في المساق الواحد، والحاجة لوضع الطلبة في ظروف متشابهة أثناء عقد الإختبار، وعدم الحاجة إلى مراقبين بالمعنى الواقعي الذي يحصل أثناء عقد الإختبارات التقليدية، والحد من عمليات الغش التي قد تحدث أثناء الإختبار، وضمان النزاهة والموضوعية في عملية التقييم، بالإضافة إلى الصعوبات الكثيرة التي ترتبط بالإختبارات التقليدية، مثل الجهد والوقت الذي يتطلبه إعداد وتصحيح أوراق الإختبارات وعدم توفر الموضوعية لدى بعض المدرّسين أثناء التقييم. وتحمل الإختبارات المحوسبة بعض السلبيات، مثل إمكانية لجوء بعض الطلبة، خاصة ذوي الأداء المنخفض منهم، إلى التخمين والإعتماد على الحظ في الإجابة على أسئلة الإختبار، إضافة إلى البنية التحتية والبرامج والتجهيزات التي تتطلبها هذه الإختبارات (الخياط، 2017).

وأصبح التقييم الإلكتروني يُمثّل دعامةً أساسيةً وجانباً مهماً من جوانب أي نظام تربوي أو تعليمي حديث، حيث أنّ نجاح هذه الأنظمة يعتمد بشكل كبير على جودة ودقّة التقييم الذي تخضع له، فالتقدّم التقني الكبير جعل إعادة تعريف التقييم واختيار طريقة التقييم المناسبة للعملية التعليمية أمراً ممكناً، حيث أنّ التقنيات الحديثة والانترنت ساهمت بشكل كبير في تطوير هذا الجانب المهم من التعلّم الإلكتروني (قرقاجي، 2015).

مُشكلة الدراسة

تردّد على مكتب الباحثة خلال فترة عملها السابق كمرشدة إجتماعية في المدرسة السعودية في نيودلهي عددٌ من حالات التوتر النفسي بين الطالبات المتفوقات، التي كانت عادةً تتزامن مع إعلان نتائج الإختبارات، وكان معظم تلك الحالات يرتبط بالتشكيك بنتائج الإختبارات والطعن بمصداقيتها، أحياناً بإدعاء التعرّض للظلم من قبل بعض المدرسين، وأحياناً أخرى بإدعاء إعطاء علامات غير مُستحقّة للطالبات المنافسات.

كما وجدت الباحثة أثناء دراستها الجامعية في العاصمة الأردنية عمّان أنّ آليات التقييم التي خضعت لها في بعض المواد لم تكن عادلة، من وجهة نظرها، وكان ذلك أحياناً بسبب عدم الدقة في التصحيح، ورّفص المُدرّسين المعنيين تصحيح أخطائهم، حتى بعد إدراكهم لها، بحجة أنهم قاموا بتسليم العلامات، وأحياناً أخرى اعتقدت الباحثة بوجود تحيّر من قبل بعض المُدرّسين تجاه بعض الطلبة أو الطالبات، مما أفقد الباحثة الدافعية والرغبة في المنافسة وأثّر بشكلٍ سلبيّ على أدائها الأكاديمي.

وتكرّر أيضاً على مسامع الباحثة الكثير من الإنتقادات والشكاوى من عملية تقييم وتصحيح الإختبارات وإدعاء عدد من الطلبة الجامعيين، تعرّضهم للظلم من بعض المُدرّسين، وذلك من خلال عدم إنصافهم في العلامات أوتحيّزهم لبعض الطلبة لسبب أو لآخر، وقد أبدى العديد من هؤلاء الطلبة ارتياحاً أكبر للإختبارات الإلكترونيّة، خاصة تلك التي تظهر فيها النتائج مع نهاية الإختبار مباشرة، لما لها من مصداقية وعدم إمكانية حدوث تدخّلات فيها.

كما تبين للباحثة من خلال الإطلاع على الكثير من الدراسات والأبحاث حول الإختبارات وأساليب القياس والتقويم أنّ بعض الدراسات العربية والأجنبية تناولت الإختبارات الإلكترونية من عدّة جوانبٍ لكنّ أيّ من تلك الدراسات لم يتطرّق بشكل مباشر إلى علاقة الإختبارات الإلكترونية بنتائج التقييم أو بمصداقية النظام التعليمي، مما يُعزّز الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

كما وتضمّنت عدة دراسات سابقة توصياتٍ بضرورة استخدام الإختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حولها، فقد أوصت الزين (2017) بدعم وتشجيع برامج تصميم وتصحيح الإختبارات الإلكترونية وتدريب أعضاء الهيئات التدريسية عليها، وأوصى جديع (2017) بتشجيع عضو هيئة التدريس الذي يستخدم نظام الإختبارات الإلكترونية ومنحه المزيد من الحوافز وإجراء المزيد من الدراسات حول اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو نظام الإختبارات الإلكترونية. كما أوصى السلمي (2017) بتوفير البنية التحتية اللازمة للاستفادة من تقنية الإختبارات الإلكترونية لما تتمتع به من مميزات، مثل الدقة في التصحيح وتوفير الوقت والجهد وغيرها. وأوصى الخزي والذكري (2011) باستخدام الإختبارات الإلكترونية في التعليم العالي في العالم العربي، خاصة في التخصصات التربوية.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة حول دور الإختبارات الإلكترونية، خاصة تلك التي يحصل فيها الطلبة على نتائجهم عند نهاية الإختبار مباشرة، في تعزيز مصداقية النظام التعليمي ككل.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى معرفة دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الآتية:

1. ما دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لمُتغيّرات الجنس والسنة الدراسية والتخصُّص، في دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان؟

أهميّة الدراسة

تكمن أهميّة هذه الدراسة فيما يلي:

الأهميّة النظرية:

تتمثّل الأهميّة النظرية لهذه الدراسة في أنها تُسلّط الضوء على الإختبارات الإلكترونية كأداة لها الكثير من المُميّزات ، مقارنةً بالإختبارات الاعتيادية الورقية، ودورها في تعزيز ثقة الطلبة بنتائج تقييم مُخرجات العملية التعليمية، وبالتالي تعزيز مصداقية النظام التعليمي ككل.

الأهمية التطبيقية:

1. تشجيع الانتقال من آليات التقييم الاعتيادي بواسطة الإختبارات الورقية إلى آليات التقييم الحديثة من خلال الإختبارات الإلكترونية التي ينطوي عليها الكثير من الإيجابيات.
2. بناء المزيد من الثقة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، بشكل عام، وبين الطالب والمدرّس بشكل خاص، وذلك من خلال تعزيز مصداقية النظام التعليمي.
3. تقديم التوصيات المناسبة، استناداً إلى نتائج الدراسة، لتعزيز مصداقية النظام التعليمي وآليات تقييم مخرجات العملية التعليمية.

حدود الدراسة

تم تطبيق الدراسة ضمن الحدود التالية:

- الحد الزمني: تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2019م
- الحد المكاني: الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمّان
- الحد الموضوعي: الإختبارات الإلكترونية وعلاقتها بمصداقية النظام التعليمي
- الحد البشري: طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمّان

مُحدّدات الدراسة

1. يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة فقط، وهو طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، ولا يمكن تعميمها خارج هذا المجتمع، مثل طلبة الجامعات الحكومية في العاصمة عمّان أو طلبة الجامعات الخاصة خارجها.
2. موضوعية ودقة استجابة أفراد العيّنة.
3. مدى صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها على النحو التالي:

الإختبارات:

عرّفت صُبح (2016) الإختبار على أنه قياس وتقويم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم، من أجل الحُكم على مستوى تحصيل الطلاب، ومدى استيعابهم لِمَا يتلقونه، وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية، تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من المقرّر الدراسي، وتُعدّ أيضاً قوّة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية طرق وأساليب التدريس المتّبعة والمناهج والكتب الدراسية.

وتُعرّف الباحثة الإختبارات إجرائياً بأنها الوسيلة التي تُستخدم لقياس مستوى أداء الطالب

وتقييم المعرفة التي اكتسبها من خلال العملية التعليمية.

الإختبارات الإلكترونية:

عرّف يوسف (2016) الإختبارات الإلكترونية بأنها نمط الإختبارات التي تُستخدم في تقويم الأشخاص المنخرطين في التعليم الإلكتروني، باستخدام الحاسوب وتقنياته ووسائطه المتعددة. وتُعرّف الباحثة الإختبارات الإلكترونية إجرائياً على أنها طريقة التقويم التي يُستخدم فيها الحاسوب وشبكة الإنترنت في تصميم وإعداد أسئلة الإختبارات والإجابة عليها، والتي تُصحح وترصد آلياً ويحصل فيها الطالب على نتيجته بشكل فوري بعد انتهاء الإختبار.

النظام التعليمي:

عرّف العلمي (2015، 34) النظام التعليمي على أنه "مجموعة من القواعد والتنظيمات التي تنتهجها الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، بهدف المحافظة على قيم ومبادئ الأمة، وتوجيه النظام التعليمي وفقاً للسياسات التربوية التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع".

عرّفت الدويكات (2016) النظام التعليمي بأنه مجموعة من المكونات التي يربطها معاً محيط مشترك، ويقوم كلٌّ منها بوظيفةٍ مكمّلةٍ لوظائف بقية المكونات لتحقيق المُخرجات المطلوبة، وهو الإطار الذي يضمّ مُختلف عناصر ومُكونات العملية التعليمية، سواءً الحيّة منها، مثل الطلاب، والمعلّمين والعاملين، أو غير الحيّة، مثل المباني والمقررات والمناهج، بالإضافة إلى الأهداف والغايات، والعلاقات الوظيفية التي تربط مكونات النظام مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف المحددة بشكل مُسبق.

وَتُعَرَّفُ البَاحِثَةُ النِّظَامَ التَّعْلِيمِيَّ إِجْرَائِيًّا بِأَنَّهُ نِظَامٌ أَكَادِيمِيٌّ يَتَضَمَّنُ مَجْمُوعَةً مِنَ الْأَنْظِمَةِ
وَالتَّعْلِيمَاتِ الَّتِي يُمنَحُ بِمُوجِبِهَا الطَّالِبُ مَخْتَلَفَ دَرَجَاتِ الدِّرَاسَةِ العُلْيَا مِنْ قَبْلِ مَوْسَمَاتِ التَّعْلِيمِ العَالِي
بِشَقِّيهَا، الحُكُومِيَّةِ وَالخَاصَّةِ.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بالإختبارات الإلكترونية، بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وعلى النحو التالي:

أولاً: الأدب النظري:

يشمل الأدب النظري لهذه الدراسة نشأة الإختبارات وأنواعها وشروطها ومزاياها وعيوبها، ولمحة عن الإختبارات الموضوعية مع عيوبها ومزاياها، ونشأة الإختبارات الإلكترونية ومميزاتها وعيوبها وأنواع أسئلتها.

نشأة الإختبارات

أول من استخدم الإختبارات كأداة للتقويم هم الصينيون قبل الميلاد بأكثر من ألفي عام، وكانوا يستخدمونها لتقييم أداء المرشحين للعمل في الحكومة، وكان تقييم النتائج يعتمد على التقدير الذاتي للجان الفاحصة بدون اعتماد أية معايير موضوعية، وعُرفت الإختبارات أيضاً في المجتمع اليوناني القديم، حيث كانت تُطبّق إختبارات بدنية وعملية وتحريرية في غاية الصعوبة، وكان فلاسفة اليونان أمثال سُقراط وأفلاطون يُعلّمون الشباب الحكمة، وكانوا يُفوّمون معارفهم بطريقة الحوار التي تُعرف بالحوار السُقراطي الذي لا زال يُعتبر أحد الطرق الفعّالة في التعليم والتقويم. أما الإختبارات التحريرية في الجامعات فقد ظهرت في الغرب في بداية القرن الثامن عشر ميلادي، عندما أُجري

أول إختبار تحريري في كامبردج، وقد انتشرت الإختبارات في كل أنحاء العالم في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر (عثمان، 2008)

وللإختبارات والمقاييس فائدة كبيرة في تقويم الطلبة حيث تساعد في معرفة جوانب شخصية الإنسان وجوانب الضعف أو القوة لديه وتساعد في تصنيف الطلاب حسب طاقاتهم وقدراتهم، وفي التمييز بين هذه القدرات وتصنيف المعلومات والبيانات والأدوار ذات العلاقة، ويُمكن استخدام الإختبارات لقياس قدرات الإنسان أو موهبته للقيام بنشاط مُعيّن، وقدراته على القيام بالعمل المدرسي والأكاديمي ومستواه في التحصيل الدراسي وقدرته على مواجهة مشكلات الحياة اليومية وتحديد صفاته الشخصية (عبد العظيم، 2012)

أنواع الإختبارات

ذكر عبد السلام (2017) أنّ هناك عدة انواع من الإختبارات والمقاييس التي تُستخدم في تقويم الطلبة منها إختبارات الذكاء لمعرفة القدرات العقلية العامة للطلاب وإختبارات القدرات والاستعدادات للكشف عن القدرات اللغوية والفنية والرياضية والموسيقية وغيرها، وإختبارات الميول التي تقيس الميول المختلفة للطلاب وتقوم بتصنيفها وترتيبها، وإختبارات الشخصية التي تستعمل لقياس السمات الشخصية وأبعادها وأثرها في السلوك والتوافق النفسي وإختبارات القِيم التي تقيس القِيم المختلفة التي تحدّد مدى تكيف الطالب داخل المؤسسة التعليمية وإختبارات الإتجاهات التي تهدف الى التنبؤ بالسلوك وتحديد وتغيير الاتجاهات ثم الإختبارات التحصيلية لقياس مدى فهم وتحصيل الطالب في المواد الدراسية، وأشار ربيع (2010) إلى أنّه بشكل عام يُمكن تقسيم الإختبارات إلى

الأنواع التالية التي قد يختلف أحدها عن الآخر من حيث المُميّزات أو الإيجابيات والعيوب أو السلبيّات.

1. الإختبارات المقالية

تُعتبر الإختبارات المقالية، أو الاعتيادية، من أقدم أنواع الإختبارات وأكثرها انتشاراً، وهي تتكون من مجموعة أسئلة يُطلب من الطالب الإجابة عليها بشكل مُطوّل إلى حد ما، وتتميز بمساحة من الحرية فيما يُمكن للطالب أن يكتبه، ولها أهميّة خاصة في تقييم عدد من الأهداف التعليمية، مثل الشرح والوصف والرسم والمقارنة والتحليل والنقد، وغيرها مما لا يمكن تقييمه بالأنواع الأخرى من الإختبارات، خاصة الموضوعية منها. ومع ذلك لهذا النوع من الإختبارات بعض العيوب أهمها صعوبة تصحيحها واحتمالية التشكيك بمصداقيتها من خلال تأثرها بذاتية وشخصية المُدرّس أو المُصحّح.

2. الإختبارات الشفوية

هذا النوع من الإختبارات هو أحد أدوات تقييم أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي عن طريق توجيه أسئلة معيّنة من قبل المُعلّم أو الطلبة حول المواضيع التي تمت دراستها، ويُحدد المُعلّم علامة الطالب التي يستحقها بناء على إجابته.

3. الإختبارات الموضوعية

تشتمل هذه الإختبارات على عدد كبير من الأسئلة القصيرة التي لا تحتاج إلى وقت طويل للإجابة عليها ويمكن للمُدّرس تصحيحها بسهولة وبقليل من الوقت والجهد وهي ذات مصداقية أعلى من الإختبارات المقالية حيث أنها لا تتأثر بالعوامل الشخصية للمُصحّح. من أمثلة هذا النوع إختبارات الصواب والخطأ أو إملأ الفراغ أو اختار الجواب الصحيح، وغير ذلك. ومن مميزات أيضاً إمكانية شمولها لعدد كبير من المواضيع المُراد تقييم الطالب فيها وأنها تصلح لقياس الفروق الفردية بين الطلبة، ومن أهم عيوبها صعوبة إعدادها وإعطاء الطالب فرصة للتخمين وتجربة الحظ، كما أنها لا تقيس قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره بشكلٍ صحيح.

4. الإختبارات العملية أو إختبارات الأداء

في هذا النوع من الإختبارات يقوم الطالب بأداء عملية أو عدة عمليات آلية أو جسمية ليتم تقييمه من قبل المُدّرس بناء عليها، وعادة يُستخدم هذا النوع من الإختبارات في المواد الرياضية والتطبيقية والفنية، حيث أن المعرفة أو المهارات المطلوب قياسها هنا تتجاوز حدود تذكر المعلومات والحقائق التي يمكن قياسها عن طريق الإجابة الشفهية أو الكتابية فقط.

شروط الإختبارات

لا بد أن تتوفر في الإختبارات الجيدة بعض الشروط حتى تحقق الغرض منها وتصل إلى الأهداف التي وُضعت من أجلها، وحدّد عبد العظيم (2012) هذه الشروط بما يلي:

أولاً: الصدق، وهو قدرة الإختبار على قياس ما وُضع لقياسه، ويتم ذلك بعدة طرق منها حساب مُعامل الارتباط بين درجات الإختبار ومقاييس المحك .

ثانياً: الثبات، وهو إعطاء نفس النتائج أو نتائج متقاربة في حالة إعادة تطبيق الإختبار على نفس الأشخاص في فترات مختلفة تحت ظروف متشابهه، ويتم حساب مُعامل الثبات بطرق مختلفة مثل إعادة الإختبار والتجزئة النصفية والصور المتكافئة.

ثالثاً: الموضوعية، وهي وجود معنى وتفسير موحد لأسئلة الإختبار ووحداته .

رابعاً: سهولة الإستخدام، حيث يجب أن يكون استخدام الإختبار سهلاً قدر الإمكان وأن تكون تعليماتُه وإجراءاتُه واضحةً.

خامساً: مراعاة الفروق الفردية، وهي قدرة الإختبار على أن يُظهر الفروق الفردية بين الأشخاص الذين يخضعون للإختبار، وذلك من خلال التنوع بين الأسئلة ومستوى صعوبتها.

سادساً: تعدد الإختبارات، فيجب أن يكون هناك أكثر من إختبار لتقييم أداء الطالب لأنَّ اقتصار عملية التقييم على إختبارٍ واحدٍ قد لا يحقّق المطلوب من الإختبار.

سابعاً: التقنين، وهو وضع معايير للإختبار تعتمد على المتوسط أو الإنحراف المعياري بحيث يمكن تحويل الدرجات الإعتيادية إلى درجاتٍ معياريةٍ لمقارنة الطالب بزملائه في نفس المرحلة الدراسية و من نفس العمر والجنس.

ثامناً: الإحتراس من أثر الهالة، وهو أن يتجنّب من يُطبّق الإختبار تأثره بفكرةٍ عامةٍ أو انطباعٍ مُسبقٍ عن الطالب بشكل يؤثر على موضوعية التقييم وعلى نتائج الإختبار.

مزاياء وعبوب الإختبارات الاعتيادية:

تمتاز الإختبارات الاعتيادية بسهولةها من حيث الإعداد والتصميم ووضع الأسئلة، وصلاحيتها لقياس القدرات العقلية المختلفة للطالب وتساعد في معرفة وتقييم قدرة الطالب على الكتابة والتعبير، لكن بالرغم من هذه الميزات إلا أن لها الكثير من السلبيات والعبوب، فهي تقيس تذكر الحقائق أكثر من فهمها، وعادة لا تغطي المنهج بشكل كافي بسبب قلة عدد الأسئلة، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة مما يقلل من قيمتها كأداة للحكم السليم على مستوى أداء وتحصيل الطالب، كما أن درجة صدقها ضعيفة بسبب تدخل العوامل الشخصية للمصححين في التقييم وقد يلعب الحظ أو الصدفة دوراً في نجاح الطالب. من ناحية أخرى تحتاج إلى وقت طويل للإجابة والتصحيح وقد يختلف الطلبة في طريقة فهمهم أو تفسيرهم للأسئلة مما قد يؤدي إلى اختلافات غير واقعية في الأجوبة (عثمان، 2008).

الإختبارات الموضوعية

سُميت الإختبارات الموضوعية بهذا الأسم لأنها تتسم بالموضوعية، حيث أنها موضوعية المستوى، أي أنها تتفق مع المستوى التعليمي للطلبة، وموضوعية من ناحية الفهم، حيث أن لكل سؤال معنى واحد واضح ومفهوم، وموضوعية التصحيح، حيث تكون الإجابة واحدة ولا تناقض أو تفسير فيها حتى لو تعدد المصححون. ومع أنها تقترب ببعض السلبيات، مثل الحاجة إلى الجهد والوقت في إعدادها، وعدم تشجيع الطلبة على الإبداع والإبتكار في الإجابة، وعدم قدرتها على قياس المهارات العليا للطالب، إلا أن هناك الكثير من المزايا لهذا النوع من الإختبارات، من أهمها ما يلي (الريامي، 2011):

1. تشمل عدداً كبيراً من الأسئلة ومن الممكن أن تُغطّي المنهج في وقت قصير.
2. تُساهم في تحقيق الشمولية في عملية التقييم.
3. تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، خاصة إذا بُنيت بطريقة سليمة، حيث أنّها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمُصحّح.
4. توفر الكثير من الوقت من حيث الإعداد والتصحيح، حيث تتميز بسهولة تصحيحها.
5. لا تُعطي المجال للإجابة خارج موضوع السؤال

نشأة الإختبارات الإلكترونية

ذكر ريسل و آل (Russel et Al, 2003) الذي أشار إليه الخزي والزكري (2011) أنّ استخدام الإختبارات الإلكترونية بدأ في أواخر الستينات بواسطة وزارة الدفاع الأمريكية بالإعتماد على علماء النفس الذين يُعتبرون رواد الإختبارات الإلكترونية وأن استخدام الإختبارات الإلكترونية في التعليم لا يُوجد دراسات بخصوصه قبل العام 1986. وذكر مغفوري (2012) أنّ تصميم الإختبارات الإلكترونية بدأ مع ظهور الانترنت وتطوّر عمليات الإتصال في التسعينات مما ساعد على تطوير الإختبارات كوسيلة أسهل لتقويم الطلبة إلكترونياً، بحيث يتمكن المُعلّم من إعداد وتطبيق الإختبارات بطريقة سهلة وتصحيحها بشكل إلكتروني وفوري ويضمن شفافية ومصداقية النتيجة، حيث تتم جميع خطواتها، بما فيها التصحيح، ألياً وذلك لضمان جودة وشفافية ومصداقية هذه الإختبارات وتوفير المال والجهد والوقت، وهي عملية تقويم مستمرة ومقنّنة تهدف إلى قياس أداء الطالب إلكترونياً باستخدام البرمجيات، بشكل متزامن بالإتصال المباشر بالإنترنت أو غير متزامن في القاعات الدراسية (اسماعيل، 2009) .

مميزات الإختبارات الإلكترونية

ذكر عبد العزيز (2017) المشار إليه في عبد السلام (2017) أنّ للإختبارات الإلكترونية العديد من المميزات التي تتمثل في إمكانية إنشاء بنوك إلكترونية غير محدودة للأسئلة وإعداد تقارير إحصائية عنها تُسهّل دراسة مدى جودتها وفعاليتها، وإمكانية تصميم نماذج إختبارات مختلفة لكل طالب وترتيب عرض الأسئلة وخيارات الأجوبة عشوائياً وإعداد أسئلة متنوعة، مثل الصواب والخطأ واختيار من متعدد وتعبئة الفراغ، والقدرة على تدعيم الأسئلة بعدد من الوسائط الحديثة، مثل الصوت والصورة والفيديو .

ومن مميزات الإختبارات الإلكترونية أيضاً تصحيح الإختبار تلقائياً وإظهار نتيجته فور انتهائه مما يوفر وقت وجهد المُصحّح ويضمن موضوعية وشفافية الإختبار ومصدقية نتائجه كما يوفر المواد والوقت والجهد الذي يلزم لطباعة الإختبارات الورقية. كما أنّ الإختبارات الإلكترونية لا تُقيّد جميع الطلبة بنفس الفترة لبدء وانتهاء الإختبار، كما هو الحال بالنسبة للإختبارات الورقية، حيث يُمكن حساب زمن الإختبار لكل طالب بشكل منفرد تبعاً لوقت دخوله وبدئه للإختبار، ويمكن من خلالها تحليل نتائج الإختبار وتزويد المُدرّس بعدة أنواع من التقارير التي تُساعده على تقييم الوضع بشكل أفضل، خاصة فيما يتعلق بصدق وثبات الإختبار .

كما يُمكن توظيف الإختبارات الإلكترونية للتغلب على بعض الصعوبات التي يُمكن أن تُعيق تنفيذ الإختبارات الورقية أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطالب وترسيخ المعلومات وتنمية مهارة التعلّم الذاتي، وهي وسيلة سهلة لتقويم الطالب إلكترونياً تُمكن عضو هيئة التدريس من إعداد الإختبارات بطريقة سهلة لتطبيقها على الطلاب وتُصحّح إلكترونياً وفورياً، بشكل يضمن المصدقية والشفافية (عبد العزيز، 2011).

عيوب الإختبارات الإلكترونية

رغم كل الإيجابيات المذكورة، والتي قد تُشجّع على التوجه إلى الإختبارات الإلكترونية بدلاً من الورقية، إلا أنّ هناك أيضاً عدد من العيوب أو السلبيات المرتبطة بهذا النوع من الإختبارات، والتي ذكر اسماعيل (2009) من بينها حاجتها إلى بنية تحتية وتجهيزات مُسبقة، من أجهزة كمبيوتر ومُحقاتها وحاجة الطلبة إلى معرفة ومهارات مُسبقة بتكنولوجيا المعلومات واستخدام الحاسوب، واحتمالية تعطل الأجهزة والبرمجيات أثناء تأدية الإختبار، مما قد يسبب إرباكاً للطلبة وللقائمين على الإختبار، وإمكانية الغش، سواء من الآخرين أو باستخدام التقنيات الحديثة، إذا لم تُتخذ الإحتياطات الكافية، فقد يلجأ بعض الطلبة إلى الغش من المصادر التعليمية المتاحة على شبكة النت التي قد يتمكنون من الدخول إليها أثناء تأدية الإختبار، واحتمالية اختراق سرية الأسئلة والإجابات والنتائج في حالة الوصول إليها عن طريق الهاكرز. بالإضافة لذلك لا يُمكن من خلال الإختبارات الإلكترونية تصحيح الأسئلة المقالية، وبالتالي صعوبة قياس المهارات العليا للطلاب.

أنواع الأسئلة في الإختبارات الإلكترونية:

تشتمل الإختبارات الإلكترونية على عدة أنواع من الأسئلة التي يسهل تصحيحها، ذكر منها السكوتي، أحمد (2015) أسئلة الإختيار من متعدد، أسئلة الترتيب، أسئلة المطابقة والتوصيل، أسئلة صح أم خطأ، أسئلة ملء الفراغات وأسئلة تحديد المواقع الجغرافية (النقاط الساخنة).

ثانياً: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث والتي تتناول الإختبارات الإلكترونية من عدّة جوانب.

أجرى الخزي والزكري (2011) دراسة بهدف معرفة مدى التكافؤ بين الإختبارات الإلكترونية والورقية في قياس التحصيل الدراسي الجامعي، ومدى تأثير تعرّض الطلبة للإختبارات الإلكترونية على اتجاهاتهم نحوها، وتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، حيث أُعطي 316 طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة الكويت نسختين متطابقتين من الإختبارات، نسخة ورقية وأخرى إلكترونية، وفي نفس الوقت تم قياس اتجاه الطلبة نحو الإختبارات الإلكترونية باستخدام إستبانة قبل وبعد التعرّض لها، وقد أظهرت الدراسة تكافؤ الإختبارات الورقية والإلكترونية في قياس التحصيل الدراسي للطلاب، لكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإختبارات الإلكترونية من حيث الوقت اللازم لأداء الإختبار، وبيّنت الدراسة أيضاً زيادة توجهات الطلاب نحو الإختبارات الإلكترونية.

تناول الغبيشي (2012) أثر اختلاف نمط الإستجابة وزمن الإستجابة، وأثر التفاعل بين نمط الإستجابة وزمن الإستجابة في الإختبارات الإلكترونية، على أداء الطالب في إختبار مادة الفيزياء وعلى الاتجاهات نحو الإختبارات الإلكترونية. شملت الدراسة عيّنة من 80 طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة ينبع، حيث قُسمت عيّنة البحث عشوائياً إلى أربع مجموعات تجريبية، المجموعة الأولى (استجابة القائمة المنسدلة وزمن الإستجابة غير الموقوت)، المجموعة الثانية (استجابة السحب والإفلات وزمن الإستجابة غير الموقوت)، المجموعة الثالثة (استجابة القائمة المنسدلة وزمن الإستجابة الموقوت) والمجموعة الرابعة (استجابة السحب والإفلات وزمن الإستجابة الموقوت)، وأظهرت الدراسة أنه لا تُوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة

استجابة القائمة المنسدلة ومجموعة استجابة السحب والإفلات في الأداء على الإختبار التحصيلي وعلى مقياس الاتجاهات بغض النظر عن زمن الإستجابة، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الإستجابة الموقوتة ومجموعة الإستجابة غير الموقوتة في الأداء على الإختبار التحصيلي الإلكتروني وعلى مقياس الاتجاهات، لصالح مجموعة الإستجابة غير الموقوتة، بغض النظر عن نمط الإستجابة.

أجرى جميل وطارق وشامي (Jamil, Tariq and Shami, 2012) دراسة تناولت تصوّرات المعلمين حول الإختبارات المحوسبة مقارنة بالإختبارات الورقية، حيث تم تقسيم المعلمين إلى سبع فئات رئيسية استناداً إلى الجنس، الدائرة، المسمى الوظيفي، المؤهلات، الخبرة التعليمية، شهادات التدريب على الكمبيوتر والخبرة في الإختبارات المحوسبة، والتي كانت العوامل الرئيسية التي تمت مراقبتها وتحليلها لإدراك مواقف المعلمين بشأن الإختبارات الإلكترونية أو الورقية، وقد خلصت الدراسة إلى أنّ مواقف المعلمين الذين شملتهم الدراسة بشكل عام كانت إيجابية تجاه أنظمة الإختبارات الإلكترونية ولكن في بعض الحالات فضلوا الإختبارات الورقية أيضاً. المعلمون الإناث والأعلى رتبة والأعلى تأهيلاً والأقل خبرة والذين لديهم شهادات حاسوب والذين لديهم خبرة في الإختبارات الإلكترونية كانوا نسبياً أكثر إيجابية تجاه الإختبارات الإلكترونية.

أجرت قرقاجي (2014) بحثاً هدف إلى التعرف على فاعلية الويب 2,0 في تنمية مهارة بناء الإختبارات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة. واتبعت البحث المنهج الوصفي والتجريبي وطبّق على عيّنة من 69 طالبة من طالبات كلية التربية ممن يدرسن مقرّري تقنيات التعليم، وتم توزيع العيّنة عشوائياً على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى استخدمت خدمة البريد الإلكتروني كأحدى خدمات الويب 2,0 والمجموعة التجريبية الثانية استخدمت برنامج

سكايب Skype كإحدى خدمات الويب 2,0، والمجموعة الثالثة، وهي مجموعة ضابطة، درست بالطرق المعتادة. واستنتجت الدراسة سهولة استخدام خدمات الويب 2,0 وفاعليته في رفع مستوى الطالبات في مجال بناء وتصميم الإختبارات الإلكترونية، وفي تبديد الخوف والقلق لدى الطالبات.

أجرى كل من العمري وعيادات (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصوّرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة اليرموك حول استخدام الإختبارات المحوسبة في التعليم. تكوّنت عيّنة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس و(380) طالباً وطالبة في الجامعة، جرى اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصوّرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة تُعزى لمُتغيّر الحالة لصالح الطلبة، ولمُتغيّر الكليّة لصالح الكليّات الإنسانية.

أجرت دماس (Dammas, 2016) دراسة سعت من خلالها إلى دراسة اتجاهات طلبة جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية نحو الإختبارات الإلكترونية المعتمدة على الحاسوب باتّباع نهج كمّي استخدمت فيه إستبانة مسح خاصة بهذه الدراسة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من 60 طالباً من طلاب كلية العلوم - قسم الكيمياء، خضعوا جميعاً للإختبار الإلكتروني باستخدام الحاسوب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ غالبية المشاركين في الدراسة (83.7%) كان لديهم موقف إيجابي من الإختبارات الإلكترونية التي قالوا أنّها حقّقت رضاهم من حيث التصحيح الفوري والصلاحية والشفافية. وخلصت الدراسة إلى أنّ الإختبارات الإلكترونية ستصبح هي المفضلة لدى الطلبة وأنّها سوف تكتسب فعاليتها في سياق أساليب التقييم.

أجرت برهوش (د.ت) دراسة لمعرفة إتجاهات المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان نحو الإمتحانات المحوسبة المستخدمة في تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من 285 مشرفاً ومشرفة ممن خاضوا تجربة الإمتحانات المحوسبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود إتجاهات إيجابية مرتفعة لدى المشرفين التربويين نحو الإمتحانات المحوسبة المستخدمة في الدورات التدريبية التي يُطبّقها مشرفو وزارة التربية والتعليم في الأردن على المعلمين. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المشابهة.

وهدفت دراسة أجراها الخياط (2017) إلى معرفة اتجاهات الطلبة والمدرّسين نحو الإختبارات المحوسبة بكلية الأعمال بجامعة البلقاء التطبيقية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من 338 طالباً وطالبة تمّ اختيارهم باستخدام العيّنة العشوائية الطبقية بواقع 156 طالباً و 182 طالبة، وتكوّن أفراد الدراسة من خمسة مدرّسين من كلية الأعمال بمركز الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمدرسين نحو الإختبارات المحوسبة، وإلى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو الإختبارات المحوسبة باختلاف مُتغيّر جنس الطالب لصالح الطلبة الذكور، وبيّنت الدراسة أيضاً وجود علاقة طردية إيجابية بين اتجاهات الطلبة للإختبارات المحوسبة والمعدّل التراكمي للطلاب.

وأجرى عبد السلام (2017) دراسة كان الهدف منها معرفة فاعلية الإختبار الإلكتروني في عملية تقويم أداء الإختبارات التحصيلية لدارسي الدفعة السابعة لماجستير تكنولوجيا التعليم مقارنةً مع التقويم التقليدي الذي يعتمد على الورقة والقلم، ومعرفة مزايا الإختبارات الإلكترونية والصعوبات التي تواجه تطبيقها، وشملت عيّنة الدراسة 20 دارساً من دارسي الدفعة السابعة ماجستير تكنولوجيا التعليم، في

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كمجموعة تجريبية، و20 دارساً من دارسي الدفعة السادسة ماجستير تكنولوجيا التعليم كمجموعة ضابطة. واستنتجت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي خضعت للإختبار الإلكتروني والمجموعة الضابطة التي خضعت للإختبار الورقي، وأن الإختبارات الإلكترونية تُعزّز التعلّم وتحد من ظاهرة الغش وتدعم الشفافية وتتمتع بمصداقية التقويم، كما بيّنت الدراسة أنّ الدارسين يُفضّلون الإختبارات الإلكترونية على الإختبارات الورقية.

وأجرت واشبورن (Washbur, 2017) دراسة هدفت إلى تقييم أثر منهجية وطريقة الإختبار على أداء الطلبة في إختبارات مادة الفسيولوجي ومعرفة توجهات الطلبة بهذا الخصوص وتكوّنت عيّنة الدراسة من 134 طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى و11 طالباً وطالبة من طلبة الماجستير والدكتوراة، في كلية الطب البيطري في جامعة A & M في تكساس، وخضعوا جميعهم لأربعة إختبارات طوال فصل دراسي كامل. في كل إختبار تم تقسيم العيّنة إلى مجموعتين، إحداهما خضعت للإختبار الورقي بينما خضعت الأخرى للإختبار الإلكتروني، وكان اختيار أعضاء كل مجموعة يتم كل مرة بشكل عشوائي، وكان متوسط النتائج في الإختبارات الإلكترونية أعلى منه في الإختبارات الورقية، علماً بأنّ الأسئلة في الإختبارات الإلكترونية والورقية كانت متطابقة تماماً، وقد بيّنت الدراسة أنّ 87% من الطلبة يُفضّلون الإختبارات الورقية على الإختبارات الإلكترونية رغم أدائهم الأفضل في الإختبارات الإلكترونية، حيث أعرب 85% منهم عن شعورهم ببعض التوتّر والقلق أثناء تأدية الإختبارات الإلكترونية وأنهم شعروا بارتياح أكبر أثناء تأدية الإختبارات الورقية، واستنتجت الدراسة أنّ توجهات الطلبة بخصوص منهجية وطريقة الإختبار لا تتأثر بنتائج الإختبار، ولم تُؤيّد نتائج

الدراسة فرضية الباحث بأن الإختبارات الإلكترونية تؤثر بشكل سلبي على نتائج الإختبار مقارنة بالإختبارات الورقية.

أجرى الجنزوري (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية، وتكونت عينة البحث من 86 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد بين أعضاء هيئة التدريس في مُتغيّرات النوع والدرجة العلمية والتخصّص.

أجرى نورالدين (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية الإختبار التواؤمي المحوسب في تقويم طلاب جامعة الجوف على أحد الإختبارات التحصيلية، حيث تم تطبيق إختبار تحصيلي ورقي متعدّد الخيارات على 119 طالب جامعيّ، كما تم تطبيق إختبار تحصيلي تواؤمي محوسب على 25 طالب. بمقارنة نتائج المجموعتين، أظهرت النتائج فعالية الإختبار التواؤمي المحوسب على الإختبار الورقي من حيث توفير مقدار أعلى من المعلومات وخطأ معياري أقل، مع تقدير للقدرة لا يختلف عن الورقي.

أجرى القضاة وعبابنة (Al-Qdah and Ababneh, 2017) دراسة للبحث في آثار الإختبارات الإلكترونية التي يتم إجراؤها عبر الإنترنت على إنجازات الطلاب وتصوّراتهم لهذا النوع من الإختبارات وللإختبارات الورقية، وذلك بعد التعرّض لإختبارين تجريبيين أحدهما إلكتروني عبر الإنترنت والآخر ورقي. وشملت هذه الإختبارات أنواعاً مختلفة من الأسئلة، وتعرّض لها الطلاب

الذكور في كلية الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والطالبات في كلية التربية والآداب في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت أداة مودل للإختبارات القصيرة لتصميم وإجراء الإختبار الإلكتروني عبر الانترنت وتمت مقارنة نتائج هذا الإختبار مع نتائج الإختبار الورقي الذي تم تصميمه بشكل مماثل، بعد ذلك تم قياس أداء الطلبة لكل نوع من الأسئلة الواردة في الإختبار (متعددة الاختيارات، مقالية، عددية، صح وخطأ ووصفية). وقد كانت النتائج مثيرة للدهشة من حيث أن النتائج كانت متشابهة في الإختبارات الإلكترونية والورقية بالنسبة للأسئلة متعددة الخيارات واختيار صح أو خطأ والأسئلة العددية، في حين أظهرت نتائج الأسئلة المقالية أنّ الطلاب يُفضّلون إجابتها على الورق بدلاً من الكتابة على الحاسوب. وقد بيّن المسح التي أُجري بعد الإختبار أنّ الطلبة يفضّلون الإختبارات الإلكترونية من حيث التغذية الراجعة وظهور نتيجة الإختبار فوراً وتلقائياً.

أجرى العديل (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصوّرات معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانوية نحو استخدام الإختبارات المحوسبة في التعليم بمدارس الهفوف الثانوية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من مائة معلّم ومعلّمة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2017، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى استخدام الإختبارات المحوسبة في العملية التعليمية.

وأجرى أبو الشيخ (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر قلق الإختبارات الإلكترونية على أداء الطالبات في كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن. تم اختيار عيّنة من 100 طالبة بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مظاهر قلق الإختبار الإلكتروني لدى

طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى السنة الدراسية والتخصُّص في مستوى القلق.

أجرى حجة (2018) دراسة هدفت إلى كشف أثر التغذية الراجعة الفورية للإختبارات التكوينية الإلكترونية في الدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة أكاديمية الرواد الدولية التابعة لمديرية التعليم الخاص للعام الدراسي 2018/2017، ولهذا الغرض تم اختيار عينة من 40 طالبة بطريقة قصدية، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين، ضابطة وتجريبية حيث تم تعيين الشعبة التجريبية من 21 طالبة بطريقة عشوائية وتعرضت للتغذية الراجعة الفورية من الإختبارات التكوينية الإلكترونية، بينما تكوّنت الشعبة الضابطة من 19 طالبة تعرضت لتغذية راجعة مؤجلة، وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية لإستخدام التغذية الراجعة الفورية للإختبارات التكوينية الإلكترونية على الدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي وأوصت الدراسة باستخدام التغذية الراجعة الفورية للإختبارات التكوينية الإلكترونية في مبحث العلوم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحظ أنّ الدراسات السابقة تناولت عدداً من جوانب الإختبارات الإلكترونية وآثارها على العملية التعليمية، وأنّ الكثير منها تطرّق إلى إيجابيات هذا النوع من الإختبارات بما في ذلك، على سبيل المثال، تعزيز التعلُّم والحد من ظاهرة الغش ودعم الشفافية وتوفير الوقت اللازم لأداء الإختبار، بالإضافة إلى تمتُّعها بمصدقية التقييم، كما بيّن العديد من هذه الدراسات أنّ أغلب الدارسين والمدرّسين، على حد سواء، يفضلون الإختبارات الإلكترونية على الإختبارات الورقية، حيث كانت

أغلب الاتجاهات ذات العلاقة نحو هذه الإختبارات لدى الطلبة والمدرسين إيجابية، وأوصت العديد من هذه الدراسات باستخدام الإختبارات الإلكترونية في التعليم وقياس مدى تأثيرها على التحصيل، وبالتالي تأتي نتائج العديد من الدراسات السابقة مؤيدة وداعمة للنتائج المتوقعة من هذه الدراسة بشكل أو بآخر.

ومن خلال تطرق الباحثة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، والمُشار إليها أعلاه، وجدت أنّ هذه الدراسات تعددت في أهدافها والغرض منها، فقد هدف بعضها إلى إختبار مدى التكافؤ بين الإختبارات الإلكترونية والورقية في قياس التحصيل الدراسي الجامعي، مثل دراسة الخزي والذكري (2011) وهدف بعضها الآخر إلى التعرف على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة نحو الإختبارات الإلكترونية، مثل دراسة العمري وعبادات (2016) ودراسة الخياط (2017) كما كان الهدف من بعضها معرفة اتجاهات الطلبة فقط نحو الإختبارات الإلكترونية، مثل دراسة الخزي والذكري (2011) ودراسة الغبيشي (2012)، كما هدفت بعض هذه الدراسات إلى معرفة فاعلية الإختبار الإلكتروني في عملية تقويم أداء الإختبارات التحصيلية، مثل دراسة عبد السلام (2017) ودراسة نور الدين (2017)، وهدف بعضها أيضاً إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية، مثل دراسة الجنزوري (2017) ودراسة العديل (2018).

انفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة المُشار إليها في دراستها للإختبارات الإلكترونية ودورها في العملية التعليمية كأحد أساليب وآليات تقويم أداء الطلبة، مثل دراسة الغبيشي (2012) ودراسة حجة (2018)، ودراسة أبو الشيخ (2018)، وفي استهدافها للطلبة الجامعيين، مثل دراسة الخزي والذكري (2011) ودراسة عبد السلام (2017) ودراسة واشبورن (Washburn, 2017).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على دراسة العلاقة بين استخدام الإختبارات الإلكترونية ومصدقية النظام التعليمي، فرغم أنّ الدراسات السابقة أشارت إلى مزايا وإيجابيات الإختبارات الإلكترونية واستنتج العديد منها تزايد إتجاهات الطلبة والمدرّسين نحو هذا النوع من الإختبارات، إلّا أنّ أي منها لم يتطرّق للربط بين استخدام الإختبارات الإلكترونية ومصدقية النظام التعليمي أو ثقة الطلبة فيه.

تميّزت هذه الدراسة بأنّها الوحيدة من جميع الدراسات التي تمكّنت الباحثة من الوصول إليها والإطّلاع عليها التي قامت بدراسة دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للمنهجية التي استخدمت في الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأدواتها وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومُتغيّراتها، ووصفاً لإجراءات تطبيقها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

منهج الدراسة

تم استخدام منهج البحث المختلط لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، من خلال جمع المعلومات والبيانات عن دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، عن طريق أداة الإستبانة التي تم تطويرها، بالإضافة إلى المقابلة، للاستقصاء في الواقع الحالي داخل هذه الجامعات.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين والدارسين في الجامعات الخاصة في العاصمة الأردنية عمّان، وذلك للعام الجامعي 2018 / 2019م، ويبلغ عددهم (31102) طالباً وطالبة.

عيّنة الدراسة

قامت الباحثة بتوزيع (700) إستبانة بطريقة عشوائية طبقية على عيّنة ممثلة لعدد الطلبة في الجامعات الأردنية الخاصة والتي تم اختيارها وفقاً لجدول تحديد حجم العيّنة من خلال حجم المجتمع الذي أعده كريسي ومورجان (Krejce & morgan,1997). حيث أنه وبعد مضي أربعة أسابيع تم استرجاع (680) إستبانة وتمّ التأكد من الإجابة على جميع الفقرات الموجودة فيها. حيث تم استبعاد (69) إستبانة وذلك لعدم الإستجابة لجميع فقراتها أو وجود بعض الأخطاء فيها أو عدم الجدية في الإجابة، حيث بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (611) إستبانة أي بنسبة (89.9%) وهي نسبة ممتازة لغايات هذه الدراسة.

وفقاً لحجم مجتمع الدراسة من الطلبة تمّ اختيار عيّنة عشوائية بناءً على جدول العيّنة، حيث تم اختيار العيّنة من طلبة الجامعات الأردنية الخاصة وهي جامعة العلوم التطبيقية، وجامعة عمان الأهلية، وجامعة البتراء، وجامعة الزيتونة، وجامعة الشرق الأوسط، من مختلف السنوات الدراسية، في العاصمة الأردنية عمّان، للفصل الثاني من العام الدراسي 2018 / 2019م، وقد بلغ عدد الطلاب في الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، مجتمع الدراسة، (31102) طالباً وطالبة.

الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

يبين الجدول (1) أدناه توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1): الخصائص الشخصية لعينة الدراسة

النسبة المئوية	التكرار	الفئة	المتغير
50.4%	308	ذكر	الجنس
49.6%	303	أنثى	
43.7%	267	أولى	السنة الدراسية
20.9%	128	ثانية	
9.2%	56	ثالثة	
19.0%	116	رابعة	
7.2%	44	خامسة	
60.2%	368	علمي	التخصص
39.8%	243	انساني	
10.8%	66	مرة واحدة	عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني (محوسب)
35.7%	218	2-5مرات	
52.4%	320	6 مرات فأكثر	
1.1%	7	لم أخضع لإختبار إلكتروني	
100%	611	المجموع	

- الجنس: بلغت نسبة الذكور (50.4%)، ونسبة الإناث (49.6%)، ومن الملاحظ أن نسبة الذكور ونسبة الإناث متقاربة نوعاً ما، وتفسر الباحثة هذا التقارب بكون حجم العينة حيث أنها تمكنت من الوصول الى عدد لا بأس به من كلا الجنسين وعليه كانت النسبة.
- السنة الدراسية: بلغت نسبة الطلبة في السنة الأولى (43.7%) بعدد بلغ (267)، ونسبة الطلبة في السنة الثانية (20.9%)، بعدد (128)، أما طلبة السنة الثالثة فقد بلغت نسبتهم (9.2%) بعدد (56)

طالب وطالبة، ممن هم على مقاعد الدراسة، في حين بلغت نسبة الطلبة في السنة الرابعة (19%) وبلغ عددهم (116) طالباً وطالبة، وأخيراً بلغت نسبة عينة الدراسة ممن هم على مقاعد الدراسة في السنة الخامسة (7.2%) وبلغ عددهم (44) طالباً وطالبة.

- التخصص: بلغت نسبة الطلبة من التخصصات العلمية (60.2%) بعدد كلي (368)، أما التخصصات الانسانية فقد بلغت نسبتهم (39.8%) بعدد إجمالي (243) طالباً وطالبة.
- عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني (محوسب): بعد الإطلاع على نتائج الدراسة تبين أن عدد الطلبة الذين لم يخضعوا لأي إختبار إلكتروني قد بلغ (7) طلاب بنسبة (1.1%)، أما الطلبة الذين تقدموا للإختبار مرة واحدة فقط، فقد بلغ عددهم (66) طالباً وطالبة، بنسبة (10.8%) أما الطلبة الذين تقدموا للإختبار من مرتين إلى 5 مرات فقد بلغ عددهم (218) طالباً وطالبة، بنسبة (35.7%) وأخيراً بلغ عدد الطلبة الذين تقدموا للإختبار الإلكتروني 6 مرات فأكثر (320) طالباً وطالبة، بنسبة (52.4%).

أداتي الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير واستخدام أداتين لجمع البيانات لقياس آراء أفراد عينة الدراسة حول موضوع دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة وإجراء مقابلات مع مجموعة من الطلبة في الجامعات الأردنية الخاصة، عددهم 53، وذلك بعد الرجوع الى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، كما قامت بإعداد نموذج مقابلة لتعزيز المعلومات التي تم الحصول عليها بواسطة الإستبانة حول وجهات نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة

الأردنية عمّان في دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي، وقد تضمّن ذلك السؤالين التاليين:

1. السؤال الأول: هل تُفضّل التقدّم لإختبارات إلكترونية، أم لإختبارات اعتيادية، ورقية؟ ولماذا؟
2. السؤال الثاني: هل تساهم الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظرك، ولماذا؟

وقد قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1. الإطّلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة وعلى عدد من الدراسات السابقة، منها حلّس (2018) والحياري (2017).
2. بيان أجزاء الإستبانة من خلال الإطّلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة والمتخصّصة حول موضوع دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي ، وذلك للإستفادة منها في بناء فقرات الإستبانة.
3. تصميم الإستبانة في صورتها النهائية، والتي تكونت من (28) فقرة موزعة على أربعة أجزاء، الجزء الأول تكوّن من الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وقد تكوّن الجزء الثاني من (13) فقرة، تعلّقت بدرجة الثقة والمصداقية وتكوّن الجزء الثالث من (9) فقرات تعلّقت بالسهولة والتقبّل أما الجزء الرابع فتكوّن من (6) فقرات تعلّقت بالشفافية والمفاضلة.
4. تحديد دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، وذلك باعطاء وزن متدرّج لبدائل فقرات درجة الاستخدام حسب مقياس ليكرت الخماسي كالاتي: (كبيرة جداً) أعطيت خمس درجات، (كبيرة) أعطيت أربع درجات، (متوسطة) أعطيت ثلاث درجات، (قليلة) أعطيت درجتان، (قليلة جداً) أعطيت درجة واحدة.

5. تحديد مدى تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان، وذلك بإعطاء وزن متدرج لبدائل فقرات درجة الموافقة حسب مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (كبيرة جداً) أعطيت خمس درجات، (كبيرة) أعطيت أربع درجات، (متوسطة) أعطيت ثلاث درجات، (قليلة) أعطيت درجتان، (قليلة جداً) أعطيت درجة واحدة.

6. تحديد مستويات فقرات دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان، بثلاث مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{مدى التطبيق} = \frac{\text{العلامة القصوى - العلامة الدنيا}}{3}$$

$$1.33 = \frac{1 - 5}{3} = \text{مدى التطبيق}$$

وبناء على ذلك يكون القرار للأهمية على النحو التالي:

• الأهمية المنخفضة من 1 - 2.33

• الأهمية المتوسطة من 2.34 - 3.67

• الأهمية المرتفعة من 3.68 فأكثر

صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى للفقرات قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين، المبينة بياناتهم في الملحق رقم (2)، وهم من أساتذة الجامعات في مجال تكنولوجيا

التعليم، لإبداء الرأي حول مدى قياس كل فقرة للمجال المراد قياسه ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، لتحكيمها، وتم الأخذ بملاحظات وآراء المحكّمين والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات لتصبح الإستبانة بصورتها النهائية وبيّن الملحق رقم (3) الإستبانة التي تم توزيعها على عيّنة الدراسة، حيث تم تقسيم الإستبانة الى أربعة أجزاء أساسية، الجزء الأول: يتضمن البيانات الشخصية التي تُعزى للمتغيّرات الآتية (الجنس، السنة الدراسية، التخصص، عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني)، أما الجزء الثاني: فتعلّق بدرجة الثقة والمصادقية، ويتكون من (13) فقرة، واتبع مقياس ليكرت Likert الخماسي في تدرجه كآتي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً). والجزء الثالث: تعلّق بالسهولة والتقبّل وتكوّن من (9) فقرات، أما الجزء الرابع فقد تكوّن من (6) فقرات تعلّقت بالشفافية والمفاضلة. والجداول التالية توضّح تفصيلاً لتوزيع فقرات الإستبانة.

الجدول (2). الجزء الأول من الإستبانة: الخصائص الشخصية لعيّنة الدراسة

عدد الفقرات	الخصائص
2	الجنس
5	السنة الدراسية
2	التخصص
4	عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني

الجدول (3). الأجزاء الثاني والثالث والرابع من أداة الدراسة: فقرات المتغيّرات

عدد الفقرات	أجزاء الإستبانة
13	الجزء الثاني
9	الجزء الثالث
6	الجزء الرابع

وتمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

الجدول (4): مقياس ليكرت الخماسي

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجة	1 درجة

ثبات الأداة

تمّ التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقتين هما : طريقة الاتساق الداخلي، الإختبار - وإعادة الإختبار (test-retest)، ثم إيجاد الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وللتحقق من أنّ الإستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية يجب أن يكون معامل كرونباخ ألفا مساوياً أو أكبر من (60%) وذلك حسب مالهورترا (Malhotra, 2004) وكذلك قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من غير عينة الدراسة بفاصل زمني قدره اسبوعان، وتمّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول الآتي (5) يبيّن قيم معاملات كرونباخ ألفا وقيم بيرسون لأداة الدراسة:

الجدول (5). نتائج معامل ثبات الاتساق (كرونباخ ألفا) ومعامل بيرسون لمُتغيّرات الدراسة و الأداة الكلية

المُتغيّرات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل بيرسون
الثقة والمصادقية	13	0.745	0.77
السهولة والتقبّل	9	0.748	0.81
الشفافية والمفاضلة	6	0.840	0.79

وبالرجوع إلى الجدول السابق رقم (5) نلاحظ أنّ قِيَم معاملات كرونباخ ألفا للدلالة على الإتّساق الداخلي و الثبات لفقرات أداة الدراسة أعلى من (0.60) حيث حصل المُتغيّر " الثقة والمصدقيّة " على قيمة (0.745) وحصل المُتغيّر " السهولة والنقَبَل " على قيمة (0.748) بينما حصل المُتغيّر " الشفافية والمفاضلة" على قيمة (0.840) مما يدل على وجود اتّساق داخلي وثبات عال لأداة الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

مرّت عملية تطبيق هذه الدراسة بما يلي:

- بعد إعداد أداة الدراسة والتحقّق من صدقها وثباتها، وتحديد مجتمعها وعينتها، قامت الباحثة بالحصول على كتاب تسهيل مُهمّة (مُلحق 4) من كليّة العلوم التربويّة في جامعة الشرق الأوسط موجه لوزارة التعليم العالي، والتي حصلت منها الباحثة على كتاب تسهيل مُهمّة موجه للجامعات الأردنيّة الخاصّة وذلك لغايات توزيع الإستبانة على أفراد عيّنة الدراسة .
- تمّ توزيع (700) إستبانة على أفراد مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الأردنيّة الخاصّة بشكل مباشر للطلبة.
- تم استرجاع الاستبانات من الطلبة والتأكّد من إجاباتهم على جميع فقرات الإستبانة، واستبعاد الاستبانات غير مكتملة الإستجابة، وبلغ العدد النهائي للاستبانات المكتملة (611) إستبانة.
- تمّ تفرغ البيانات في الحاسوب على جداول خاصّة.
- تمّت معالجة وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).
- تم استخراج النتائج وعرضها، والقيام بتفسيرها ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

مُتَغَيِّرَات الدِّرَاسَةِ

أ- المُتَغَيِّرُ المَسْتَقِلُّ: استخدام الإختبارات الإلكترونية ويشمل أربعة مُتَغَيِّرَات فرعية، هي الخصائص الشخصية للمُستجيب (المُستخدم المفترض للإختبارات الإلكترونية)، وهي:

1- الجنس: (ذكر، أنثى).

2- السنة الدراسية: (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة).

3- التخصص: (علمي، إنساني).

4- عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني (محوسب) : (مرة واحدة، 2-5 مرات، 6 مرات فأكثر، لم يخضع لإختبار إلكتروني)

ب- المُتَغَيِّرُ التَّابِعُ، تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة، ويتضمن ثلاثة معايير، أو مُتَغَيِّرَات فرعية، هي:

1- الثقة والمصداقية.

2- السهولة والتقبل.

3- الشفافية والمفاضلة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الإختبارات الإحصائية التالية في تحليل البيانات من خلال برنامج الحزمة الاحصائية

Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار العشرون:

1. الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، والتكرار، والأهمية النسبية) .
2. إختبار ف لمُتغيّرات الدراسة.
3. استخدام إختبار test و Re-test للدلالة على الاتساق الداخلي وثبات أداة الدراسة.
4. استخدام مُعامل ثبات كرونباخ الفا ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
5. إختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مُتغيّرات البحث المتعلقة بالسنة الدراسية و عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني.
6. مطابقة تحليل المقابلات عن طريق النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
7. الإختبار التائي للعينات المستقلة لمُتغيّر الجنس والتخصُّص.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قامت الباحثة بإجراء التحليلات الإحصائية لحساب المتوسطات

الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرار والأهمية النسبية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى التعرف على دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وفيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بناء على تحليل ومراجعة النتائج:

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات مُتغيّرات الدراسة، وفيما يلي تفصيل للفقرات المعبرة عن المُتغيّرات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

سؤال الدراسة الأول:

ما دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان ؟

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة والمصداقية.

يُبيّن الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الثقة والمصداقية.

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة والمصداقية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتميز بمصداقية أعلى في التصحيح من استخدام الإختبارات الاعتيادية الورقية	4.49	0.82	1	مرتفعة
2	الإختبارات الإلكترونية أقدر من الإختبارات الاعتيادية الورقية على قياس المعارف المختلفة لدى الطالب	3.87	1.06	9	مرتفعة
3	الإختبارات الإلكترونية ترصد درجات الطلبة بشكل موضوعي بناءً على مستوياتهم الواقعية	3.94	1.27	8	مرتفعة
4	أثقتُ بنتيجة الإختبار بدرجة أكبر عند استخدام الإختبارات الإلكترونية	4.12	1.18	7	مرتفعة
5	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلل من حالات الاعتراض والطعن بالنتائج	3.50	1.16	11	متوسطة
6	استخدام الإختبارات الإلكترونية يزيد من ثقتي بعملية التقويم التي تتبعها الجامعة	4.29	0.85	5	مرتفعة
7	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُعزّزُ العلاقة بيني وبين المدرّس	3.76	1.28	10	مرتفعة
8	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُعزّزُ مصداقية النظام التعليمي بشكل عام	4.38	0.96	3	مرتفعة
9	استخدام الإختبارات الإلكترونية يمنحني المزيد من الدافعية للدراسة والتعلم	3.10	1.32	12	متوسطة
10	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلل من عمليات الغش	2.89	1.47	13	متوسطة
11	استخدام الإختبارات الإلكترونية يحدُّ من تأثير العلاقات الشخصية على نتائج الإختبار	4.24	0.99	6	مرتفعة
12	استخدام الإختبارات الإلكترونية يحدُّ من تدخل الوساطات في النتائج	4.37	0.83	4	مرتفعة
13	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلل من تأثير مزاجية المصحح على نتائج الإختبار	4.46	0.85	2	مرتفعة
	جميع فقرات الثقة والمصداقية	3.83	0.54		مرتفعة

تبيّن نتائج الجدول رقم (6) أنّ غالبية الفقرات المعبرة عن الثقة والمصداقية في الإختبارات الإلكترونية من قبل عيّنة الدراسة والمتمثلة بعدد من الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الخاصة قد حصلت على درجات مرتفعة ومتوسطة تراوحت ما بين (2.89-4.49)، وأنّ المتوسط العام لكافة فقرات الدراسة قد بلغ (3.83) بإنحراف معياري (0.54) حيث حصلت الفقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونية يتميّز بمصداقية أعلى في التصحيح من استخدام الإختبارات الاعتيادية الورقية " على أعلى درجة استخدام مرتفعة حيث بلغت (4.49) بإنحراف معياري قدره (0.82)، تليها مباشرة فقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلّل من تأثير مزاجية المصحح على نتائج الإختبار " حيث حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.46) وإنحراف معياره قدره (0.85) بينما حصلت الفقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونية يمنحني المزيد من الدافعية للدراسة والتعلّم " على المرتبة (12) ما قبل الأخيرة وبمتوسط مقداره (3.10) وإنحراف معياري قدره (1.32)، أما الفقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلّل من عمليات الغش " فقد حصلت على أدنى مرتبة وبقيمة متوسطة بلغت (2.89) بإنحراف معياري قدره (1.47)، أما المتوسط العام الذي حصل عليه المتغيّر " الثقة والمصداقية " فقد كان مرتفع بمتوسط مقداره (3.83) وإنحراف معياري قدره (0.54) ومن خلال النتائج أعلاه نستنتج أنّ الإختبارات الإلكترونية تحظى بثقة ومصداقية عالية من قبل الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الخاصة الواقعة في العاصمة الأردنية عمّان، ويعود السبب في ذلك الى تقييم النظام الإختباري الإلكترونية للطلبة بشكل موضوعي، بناءً على مستوياتهم الواقعية، وابتعاده عن الوساطات والتدخلات الخارجية والتحيّز.

ثانياً: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للسهولة والتقبّل.

الجدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسهولة والتقبل

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
14	استخدام الإختبارات الإلكترونية أسهل من الإختبارات الاعتيادية الورقية	4.33	1.01	1	مرتفعة
15	اجتياز الإختبارات الإلكترونية أصعب من الإختبارات الاعتيادية الورقية حتى لو كانت الأسئلة متطابقة	3.22	1.24	8	متوسطة
16	أشعر بالخوف والتوتر عند استخدام الإختبارات الإلكترونية	1.84	1.17	9	منخفضة
17	أشعر بالراحة النفسية أثناء تقديم الإختبارات الإلكترونية	3.77	1.00	7	مرتفعة
18	أحصل على نتائج أفضل عند استخدام الإختبارات الإلكترونية	3.88	1.15	5	مرتفعة
19	الإختبارات الإلكترونية تزيد من قدرتي على تنظيم وإدارة الوقت أثناء الإختبار	3.81	1.17	6	مرتفعة
20	أشعر بدرجة أكبر من الرضا عند استخدام الإختبارات الإلكترونية	4.20	1.02	3	مرتفعة
21	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتطلب مهارات تكنولوجية لا تتوفر لدي بشكل كافي	4.30	0.98	2	مرتفعة
22	استخدام الإختبارات الإلكترونية يختصر الوقت والجهد	4.13	0.97	4	مرتفعة
	جميع فقرات السهولة والتقبل	3.72	0.37		مرتفعة

تبيّن نتائج الجدول رقم (7) أن غالبية الفقرات المُعبّرة عن سهولة وتقبّل الإختبارات الإلكترونيّة من قبل عيّنة الدراسة والمتمثّلة بعدد من الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنيّة الخاصة قد حصلت على درجات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة تراوحت ما بين (1.84-4.33)، وأنّ المتوسط العام لكافة فقرات الدراسة قد بلغ (3.72) بإنحراف معياري (0.37) حيث حصلت الفقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونيّة أسهلّ من الإختبارات الاعتيادية الورقية " على أعلى درجة حيث بلغت (4.33) بإنحراف معياري قدره (1.01)، تليها مباشرة فقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونيّة يتطلب مهارات تكنولوجية لا تتوفر لديّ بشكل كافي " حيث حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.30) وإنحراف معياري قدره (0.98) بينما حصلت الفقرة " اجتياز الإختبارات الإلكترونيّة أصعبُ من الإختبارات الاعتيادية الورقية حتى لو كانت الأسئلة متطابقة " على المرتبة (8) ما قبل الاخيرة وبمتوسط مقداره (3.22) وإنحراف معياري قدره (1.24) أما الفقرة " أشعرُ بالخوف والتوتر عند استخدام الإختبارات الإلكترونيّة " فقد حصلت على أدنى متوسط وبقيمة منخفضة قُدّرت بـ (1.84) بإنحراف معياري قدره (1.17)، ومن خلال النتائج أعلاه نستنتج أن الإختبارات الإلكترونيّة تلقى تقبلاً من قبل الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الخاصة بسبب عدّة عوامل من بينها سهولة تنفيذها .

ثالثاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشفافية والمفاضلة.

الجدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشفافية والمفاضلة

#	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
23	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُحقّق درجةً أكبر من العدالة بين الطلبة	4.54	0.88	1	مرتفعة
24	ظهور النتيجة بشكل فوري في الإختبارات الإلكترونية يدعم الشفافية ويُعزّز استقلالية وحيادية التقييم	4.40	0.83	3	مرتفعة
25	أفضّل استخدام الإختبارات الإلكترونية في جميع الإختبارات	4.26	1.10	4	مرتفعة
26	أفضّل استخدام الإختبارات الاعتيادية الورقية في جميع الإختبارات	2.88	1.09	5	متوسطة
27	أفضّل استخدام الإختبارات الإلكترونية في بعض الإختبارات والإختبارات الاعتيادية الورقية في بعضها الآخر	2.80	1.23	6	متوسطة
28	الإختبارات الإلكترونية بشكل عام أكثر صدقاً من الإختبارات الاعتيادية الورقية	4.51	0.84	2	مرتفعة
	جميع فقرات الشفافية والمفاضلة	3.73	0.48		مرتفعة

تبيّن نتائج الجدول رقم (8) أن غالبية الفقرات المعبرة عن الشفافية والمفاضلة للإختبارات الإلكترونية من قبل عيّنة الدراسة والمتمثلة بعددٍ من الطلبة ممّن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الخاصة قد حصلت على درجات مرتفعة ومتوسطة تراوحت ما بين (2.80-4.54)، وأن المتوسط العام لكافة فقرات الدراسة قد بلغ (3.73) بإنحراف معياري (0.48) حيث حصلت الفقرة " استخدام الإختبارات الإلكترونية يُحقّق درجةً أكبر من العدالة بين الطلبة " على أعلى درجة حيث بلغت (4.54) بإنحراف معياري قدره (0.88)، تليها مباشرة فقرة " الإختبارات الإلكترونية بشكل عام أكثر

صِدْقاً من الإختبارات الاعتيادية الورقية" حيث حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.51) وبإنحراف معياره قدره (0.84) بينما حصلت الفقرة "أفضل استخدام الإختبارات الاعتيادية الورقية في جميع الإختبارات" على المرتبة (5) ما قبل الأخيرة وبمتوسط مقداره (2.88) وبإنحراف معياري قدره (1.09)، أما الفقرة "أفضل استخدام الإختبارات الإلكترونية في بعض الإختبارات والإختبارات الاعتيادية الورقية في بعضها الآخر" فقد حصلت على أدنى متوسط وبقيمة متوسطة قُدِّرَت بـ (2.80) بإنحراف معياري قدره (1.23)، ومن خلال النتائج أعلاه نستنتج أنّ درجة تقبّل الإختبارات الإلكترونية من قبل الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الخاصة عالية بسبب الشفافية وتحقيق العدالة والمصداقية التي تُمنح للطلبة من خلال الإختبارات الإلكترونية.

سؤال الدراسة الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لمُتغيّرات الجنس والسنة الدراسية والتخصُّص، في دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان؟

مُتغيّر الجنس

تم استخدام إختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الجنس، ويظهر في الجدول رقم (9) النتائج التي تم التوصل إليها مبيّناً المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومستوى الدلالة لكل منها:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين
لدور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي تبعاً لمُتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة
المحور الأول: الثقة والمصداقية	ذكر	308	3.93	0.534	4.59	**0.00
	أنثى	303	3.73	0.540		
المحور الثاني: السهولة والتقبل	ذكر	308	3.32	0.394	2.44	**0.015
	أنثى	303	3.25	0.337		
المحور الثالث: الشفافية والمفاضلة	ذكر	308	3.74	0.302	0.49	0.62
	أنثى	303	3.72	0.426		
الدرجة الكلية	ذكر	308	3.69	0.367	4.01	**0.00
	أنثى	303	3.57	0.369		

** وتعني دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

عند الرجوع إلى نتائج الجدول رقم (9) أعلاه، نلاحظ أنّ قيمة t كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 للمحاور الكلية، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغير الجنس، لصالح الذكور، إذ بلغت قيمة t (4.01) ومستوى دلالة (0.00)، وكذلك بيّنت قيم t للمحاور الفرعية (الثقة والمصداقية، السهولة والتقبل) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغير الجنس حيث كانت على التوالي (4.59، 2.44) ومستوى دلالة (0.00) بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغير الجنس لمحور الشفافية والمفاضلة حيث بلغت قيمة t (0.49) بمستوى دلالة (0.62) .

السنة الدراسية

كذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لمعرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير السنة الدراسية، ويبين الجدول (10) ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لدور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي، تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السنة الدراسية	المحور
0.411	4.01	267	أولى	المحور الأول: الثقة والمصداقية
0.430	4.06	128	ثانية	
0.366	3.66	56	ثالثة	
0.684	3.38	116	رابعة	
0.434	3.55	44	خامسة	
0.363	3.33	267	أولى	المحور الثاني: السهولة والتقبل
0.318	3.41	128	ثانية	
0.265	3.38	56	ثالثة	
0.384	3.04	116	رابعة	
0.271	3.15	44	خامسة	
0.268	3.76	267	أولى	المحور الثالث: الشفافية والمفاضلة
0.217	3.78	128	ثانية	
0.306	4.10	56	ثالثة	
0.523	3.46	116	رابعة	
0.320	3.70	44	خامسة	
0.243	3.73	267	أولى	الدرجة الكلية
0.293	3.79	128	ثانية	
0.263	3.66	56	ثالثة	
0.508	3.29	116	رابعة	
0.276	3.45	44	خامسة	

يُلاحظ من خلال الجدول السابق (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان وفقاً لمتغير السنة الدراسية، لصالح السنوات الدنيا، خاصة السنتين الأولى والثانية، حيث تراوحت هذه المتوسطات ما بين (3.04 - 4.10) وعلى مختلف السنوات الدراسية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (11).

الجدول (11): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير السنة الدراسية ذات دلالة إحصائية

مستوى	ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين	
**0.000	48.572	11.033	4	44.130	بين	الثقة والمصداقية
		0.227	606	137.645	داخل	
			610	181.775	المجموع	
**0.000	22.486	2.672	4	10.690	بين	السهولة والتقبل
		0.119	606	72.023	داخل	
			610	82.713	المجموع	
**0.000	38.391	4.185	4	16.739	بين	الشفافية والمفاضلة
		0.109	606	66.056	داخل	
			610	82.795	المجموع	
**0.000	51.258	5.352	4	21.409	بين	الدرجة الكلية
		0.104	606	63.277	داخل	
			610	84.686	المجموع	

** وتعني دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكافة المحاور حيث بلغت قيمة ف للدرجة الكلية (51.258) بمستوى دلالة (0.000) وكذلك الأمر لمحاور الثقة والمصداقية و السهولة والتقبل و الشفافية والمفاضلة، حيث بلغت قيمة ف (48.572، 22.486، 38.391) على التوالي بمستوى دلالة (0.000).

التخصُّص:

كما تم استخدام إختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغير التخصُّص، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و الإختبار التائي لعينتين مستقلتين دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي تبعاً لمُتغير التخصُّص.

المحور	التخصُّص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة
المحور الأول: الثقة والمصداقية	علمي	368	3.89	0.531	3.24	**0.001
	انساني	243	3.75	0.557		
المحور الثاني: السهولة والتقبل	علمي	368	3.30	0.376	1.83	0.068
	انساني	243	3.25	0.354		
المحور الثالث: الشفافية والمفاضلة	علمي	368	3.75	0.341	1.51	0.130
	انساني	243	3.70	0.406		
الدرجة الكلية	علمي	368	3.67	0.367	3.11	**0.002
	انساني	243	3.58	0.374		

** وتعني دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

من خلال الرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، رقم (11)، نلاحظ أنّ قيمة t كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 للمحاور الكلية حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغيّر التخصص وكانت لصالح التخصصات العلمية، إذ بلغت قيمة t (3.11) ومستوى دلالة (0.002)، وكذلك بيّنت قيم t للمحور الفرعي (الثقة والمصادقية) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغيّر التخصص حيث كانت على التوالي (3.24) ومستوى دلالة (0.001) بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغيّر التخصص لمحوري الشفافية والمفاضلة والسهولة والتقبّل، حيث بلغت قيمة t (1.51 و 1.83) ومستوى دلالة (0.130 و 0.068) على التوالي.

عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني (محوسب):

تم أيضاً استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة لمعرفة هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني (محوسب)، كما هو مبين في الجدول رقم (13) أدناه.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات المستقلة، تبعاً لمتغير عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني	المحور
0.375	4.07	66	مرة واحدة	المحور الأول: الثقة والمصادقية
0.422	4.02	218	مرات 2-5	
0.592	3.65	320	6 مرات فأكثر	
0.000	4.15	7	لم أخضع لإختبار إلكتروني	
0.168	3.43	66	مرة واحدة	المحور الثاني: السهولة والتقبل
0.334	3.29	218	مرات 2-5	
0.414	3.25	320	مرات فأكثر 6	
0.000	3.33	7	لم أخضع لإختبار إلكتروني	
0.153	3.75	66	مرة واحدة	المحور الثالث: الشفافية والمفاضلة
0.229	3.73	218	مرات 2-5	
0.466	3.72	320	مرات فأكثر 6	
0.000	4.00	7	لم أخضع لإختبار إلكتروني	
0.223	3.80	66	مرة واحدة	الدرجة الكلية
0.256	3.72	218	مرات 2-5	
0.436	3.54	320	مرات فأكثر 6	
0.000	3.86	7	لم أخضع لإختبار إلكتروني	

يلاحظ من خلال الجدول السابق (13) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان وفقا لمتغير عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني حيث تراوحت ما بين (3.25 – 4.07) على مختلف عدد مرات الخضوع للإختبار الإلكتروني، ولتحديد فيما اذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الاحادي One – Way ANOVA وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لتحديد إذا كانت فروق المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الثقة والمصداقية	بين المجموعات	3	7.383	28.074	**0.000
	داخل	607	0.263		
	المجموع	610			
السهولة والتقبل	بين المجموعات	3	0.618	4.636	**0.003
	داخل	607	0.133		
	المجموع	610			
الشفافية والمفاضلة	بين المجموعات	3	0.183	1.354	0.256
	داخل	607	0.135		
	المجموع	610			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	2.221	17.285	**0.000
	داخل	607	0.129		
	المجموع	610			

** وتعني دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (14) وجود فروق ظاهرية ذات دلالة إحصائية لكافة المحاور حيث بلغت قيمة ف للدرجة الكلية (17.285) بمستوى دلالة (0.000) وكذلك الأمر بالنسبة لمحوري الثقة والمصادقية و السهولة والتقبل، حيث بلغت قيمة ف على التوالي (28.074، 4.636) و مستوى دلالة (0.000) أما محور الشفافية والمفاضلة فتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لعدد مرات تقديم الإختبارات الإلكترونية، حيث بلغت قيمة ف (1.354) بمستوى دلالة (0.256)

المقابلات:

باستخدام نموذج المقابلات، قامت الباحثة بإجراء عدد من المقابلات مع بعض الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الخاصة الواقعة ضمن العاصمة عمان، حيث بلغ عدد المقابلات (53) مقابلة من مختلف السنوات الدراسية ومن الجنسين، كما قامت بإجراء تحليل محتوى للإجابات على أسئلة المقابلات، حيث بلغ أقل عدد كلمات 31 كلمة وبلغ أكبر عدد للكلمات 142 كلمة، وفيما يلي وصف للعيّنة التي تمت مقابلتها من قبل الباحثة كما هو موضح في الجدول رقم (15).

الجدول (15): وصف عيّنة الطلبة الذين تمت مقابلتهم من قبل الباحثة

النسبة المئوية	التكرار	الفئة	المُتغيّر
%28.3	15	ذكر	الجنس
%71.7	38	أنثى	
% 30	16	أولى	السنة الدراسية
%15.1	8	ثانية	
%18.9	10	ثالثة	
%23	12	رابعة	
% 13	7	خامسة	
%35.9	19	علمي	التخصّص
%64.1	34	انساني	
%13.2	7	مرة واحدة	عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني
%26.4	14	2-5 مرات	
%60.4	32	6 مرات فأكثر	
%0.0	0	لم يخضع لإختبار إلكتروني	
100%	53	المجموع	

السؤال الأول (الخاص بالمقابلات): هل تُفضّل التقدّم لإختبارات إلكترونيّة، أم لإختبارات اعتيادية،

ورقية؟ ولماذا؟

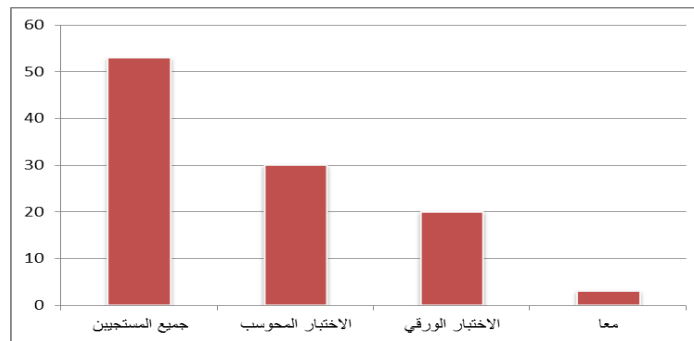
بعد التعرّف على الخصائص الشخصية للطلبة الذين أُجريت معهم المقابلات، تم إجراء المقابلات معهم بحيث تم سؤالهم وبشكل مباشر عن تفضيلهم للتقدم لإختبار إلكتروني أم لإختبار اعتيادي، ورقي، ولماذا، وقد كانت الإجابات كما هي ظاهرة في الجدول رقم (16).

الجدول (16): إجابات الطلبة على سؤال المقابلة عن تفضيلهم للتقدم لإختبار إلكتروني أم إختبار ورقي

عدد أفراد عينة المقابلة	عدد الطلبة ممن يفضلون الإختبارات الإلكترونية	عدد الطلبة ممن يفضلون الإختبارات الورقية	عدد الطلبة ممن اجابو كلا الامتحانين
53 طالب وطالبة	30	20	3
%100	%56.6	%37.8	%5.6

ويبين الشكل رقم (4-1) النسب من هذه الإجابات.

الشكل رقم (1): إجابات الطلبة على سؤال المقابلة عن تفضيلهم للتقدم لإختبار إلكتروني أم إختبار ورقي



ومن خلال ما سبق تبين أنّ 30 طالباً وطالبة، بنسبة (56.6%) يُفضّلون الإختبارات الإلكترونية، و 20 طالباً وطالبة، بنسبة (37.8%) يُفضّلون الإختبارات الورقية، أما العدد الباقي، وهو 3 طلاب

وطالبات، بما نسبته (5.6%) فقد كانوا ممن يرون أنّ كلا الإمتحانيين يحمل نفس الأهمية، ولا يُفضّلون أحدهما على الآخر. وفيما يلي أغلب الإجابات التي تم استقصاؤها حول لماذا يفضلون الإختبار الإلكتروني أو الإختبار الورقي، كما هو مبين في جدول رقم (17).

الجدول (17): أغلب إجابات الطلبة التي تم استقصاؤها حول تفضيلهم للتقدم لإختبار إلكتروني أم إختبار ورقي

م	الإختبار الإلكتروني الإلكتروني	الإختبار الاعتيادي الورقي
1	تحقيق العدالة والمساواة بين الطلبة	إمكانية الإجابة على الاسئلة المقالية، ولو جزئياً، دون دراسة مركزة
2	عدم إمكانية التحيز من قبل المدرس أو تدخّل الواسطات	إمكانية الحصول على جزء من علامة السؤال، عند كتابة جزء من الجواب
3	تقديم الإختبار بفترة زمنية أقل وظهور النتائج بشكل أسرع	إمكانية الحصول على مساعدة أو توجيه من المدرس أو الطلبة
4	إمكانية التخمين وإعطاء دور للحظ في الإجابة	التحضير والاستعداد لها أسهل من الإختبارات الإلكترونية
5	كلمات السؤال أحياناً تُذكّر الطالب بالجواب	تصلح لكافة أنواع الأسئلة وتُعطي الطالب فرصة أكبر للتعبير والإسهاب
6	نتائج الإختبار أكثر دقة وعالية المصدقية، خاصة عندما تكون النتائج فورية	لا تحتاج إلى مهارات خاصة، مثل استخدام مهارات الحاسوب

السؤال الثاني (الخاص بالمقابلات) : هل تساهم الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظرك، ولماذا؟

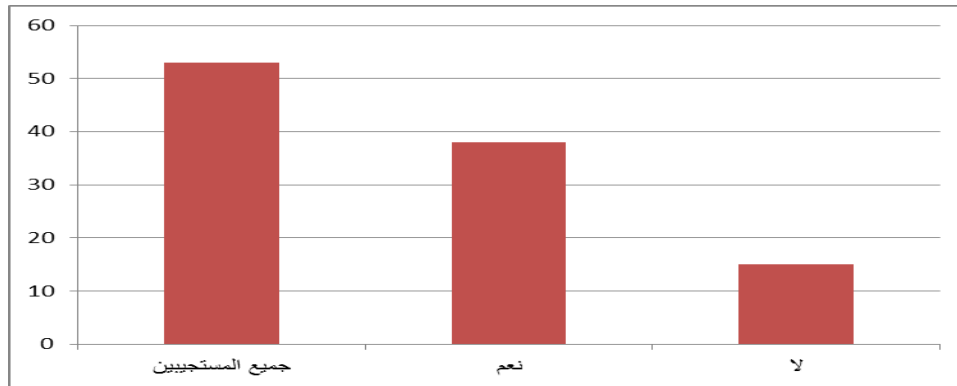
بعد الاستماع الى إجابات أفراد العينة والعمل على وصف عينة الدراسة ديمغرافيا كما هو مبين بالجدول رقم (17) ، تم إعداد جدول خاص يبيّن اتجاهات آراء العينة حول مدى مساهمة الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان، حيث بيّنت النتائج أنّ الاغلبية وبنسبة (72%) هم ممن يرون أنّ الإختبارات الإلكترونية تساهم في تعزيز مصداقية النظام التعليمي وأنّ ما نسبته (28%) يرون أنّها لا تُعزّز مصداقية النظام التعليمي ، وفيما يلي جدول رقم (18) الذي يُبيّن هذه النسب التي أبداها كل من أفراد عينة الدراسة.

جدول (18) مدى مساهمة الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي

عدد أفراد عينة المقابلة	تُعزّز مصداقية النظام التعليمي	لا تُعزّز مصداقية النظام التعليمي
53	38	15
%100	%72.0	%28.0

والشكل رقم (4-2)، في الأسفل، يبيّن أعداد الطلبة الذين استجابوا للسؤال الأول حول مدى مساهمة الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي، وفقاً لإجاباتهم.

الشكل رقم (2): عدد المستجيبين لسؤال مدى مساهمة الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي



وللإجابة على السؤال لماذا تساهم الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي؟ فقد تم إعداد قائمة بأكثر الإجابات تكراراً وحسب الجدول رقم (19) أدناه.

جدول رقم (19): لماذا تساهم الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي

م	أكثر الإجابات ممن تدعم بأن الإختبارات الإلكترونية تساهم في تعزيز مصداقية النظام	أكثر الاجابات ممن تدعم بأن الإختبارات الإلكترونية لا تساهم
1	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُحقّق درجةً أكبر من العدالة بين الطلبة	يمكن التلاعب بنتائج الإختبارات الإلكترونية، عندما لا تظهر نتيجة
2	الإختبارات الإلكترونية ذات النتيجة الفورية أكثر صدقاً من الإختبارات الاعتيادية الورقية التي تظهر نتائجها لاحقاً	يشعر الطالب بدرجة أكبر من الرضا عند استخدام الإختبارات الورقية حيث هنالك مجال لكسب
3	الإختبارات الإلكترونية ترصد درجات الطلبة بشكلٍ موضوعي بناءً على مستوياتهم الواقعية	يشعرُ الطلبة بالقلق والتوتر عند استخدام الإختبارات الإلكترونية
4	الإختبارات الإلكترونية تحد من تدخّل الواسطات	قدرة الإختبارات الاعتيادية الورقية على قياس المعارف المختلفة لدى
5	الإختبارات الإلكترونية لا تتدخل فيها الأمور والعلاقات الشخصية	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتطلب سرعة ومهارات تكنولوجية

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ، والتي تم إعداد التوصيات بناءً عليها .

مناقشة نتيجة السؤال الأول والذي نصه:

- ما دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر

طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان ؟

تُبيّن نتائج الإحصاء الوصفي أنّ غالبية الفقرات المعبرة عن الثقة والمصداقية في الإختبارات الإلكترونية من قبل عيّنة الدراسة والمتمثلة بعدد من الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة الأردنية عمان قد حصلت على درجات مرتفعة ومتوسطة تراوحت ما بين (2.89-4.49)، وأنّ المتوسط العام لكافة فقرات الدراسة قد بلغ (3.83) بإنحراف معياري (0.54)، وترى الباحثة أنّ هذه النسب قد جاءت مرتفعة بسبب القناعة التامة من قبل الطلبة في الجامعات الخاصة في العاصمة عمان بأن وجود نظام الكتروني مُحكم من قبل جهات مختصة لا يمكن الوصول إليه من قبل الآخرين علاوة على عدم إمكانية الخطأ في ترصيد العلامات أو وجود تحييز، بعكس الإختبارات الورقية التي من الممكن أن يكون هنالك فيها بعض الاخطاء المقصودة أو غير المقصودة وكذلك التحييز الذي قد يحصل من قبل بعض المدرسين تجاه عدد من الطلبة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد السلام (2017) التي استنتجت أنّ الإختبارات الإلكترونية تُعزّز التعلّم وتحد من ظاهرة الغش وتدعم الشفافية وتتمتع بمصداقية التقييم وأنّ الدارسين يفضلون الإختبارات الإلكترونية على الإختبارات الورقية.

تبين نتائج الجدول رقم (3-4) أنّ الفقرات المعبرة عن سهولة وتقبّل الإختبارات الإلكترونية من قبل عيّنة الدراسة والمتمثلة بعدد من الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الخاصة قد حصلت على درجات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة تراوحت ما بين (1.84-4.33)، وأنّ المتوسط العام لكافة فقرات الدراسة قد بلغ (3.72) بإنحراف معياري (0.37) حيث تُفسّر الباحثة الإختلاف في هذه النسب بأنه ناتج عن التفاوت في خبرة الطلبة بالإختبارات الإلكترونية فمنهم من يرى أنّ هناك سهولة في تقديم الإختبار الإلكتروني ومنهم من يرى عكس ذلك، علاوة على عدم تقبّل جزء من الطلبة لمثل هذه الإختبارات إذ ينظرون إليها على أنها تتسم بالصعوبة ويرافقها شعور بالقلق والتوتر.

وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع نتائج دراسة الخزي والزكري (2011)، التي بيّنت زيادة توجهات الطلبة نحو الإختبارات الإلكترونية، ومع دراسة Jamil, M., Tariq, R. H. and Shami, P. A. (2012) التي أظهرت أنّ مواقف أفراد العيّنة الذين شملتهم الدراسة كانت إيجابية تجاه أنظمة الإختبارات الإلكترونية، كما تتسجم هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها Al-Qdah and Ababneh (2017) والتي أظهرت أنّ الطلبة يفضلون الإختبارات الإلكترونية من حيث التغذية الراجعة وظهور نتيجة الإختبار فورياً وتلقائياً.

غالبية الفقرات المُعبّرة عن الشفافية والمفاضلة للإختبارات الإلكترونية من قبل عينة الدراسة والمتمثلة بعدد من الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الخاصة قد حصلت على درجات مرتفعة ومتوسطة تراوحت ما بين (2.80-4.54)، وأنّ المتوسط العام لكافة فقرات الدراسة قد بلغ (3.73) بإنحراف معياري (0.48)، إذ ترى الباحثة وفقاً للنتائج أنّ ارتفاع هذه النسب كان نتيجة أنّ الإختبارات الإلكترونية تُحقّق درجة أكبر من العدالة بين الطلبة وتبتعد عن التحيز لأي طالب أو طالبة وأنّ ظهور النتائج بعد إنتهاء الإختبار مباشرة يُحقّق الشفافية ويزيد من ثقة الطالب بنتائج عملية التقييم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Dammas (2016) التي أظهرت أنّ غالبية المشاركين في الدراسة (83.7%) كانت لديهم مواقف إيجابية من الإختبارات الإلكترونية التي قالوا أنها حققت رضاهم من حيث التصحيح الفوري والصلاحية والشفافية، وأيضاً مع نتائج دراسة الخياط (2017)، التي أشارت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمدرسين نحو الإختبارات المحوسبة، وإلى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو الإختبارات المحوسبة باختلاف مُتغيّر جنس الطالب لصالح الطلبة الذكور.

من ناحية أخرى، لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Washburn (2017) التي بيّنت أنّ غالبية الطلبة يُفضّلون الإختبارات الورقية على الإختبارات الإلكترونية رغم أدائهم الأفضل في الإختبارات الإلكترونية، وذلك بسبب شعورهم ببعض التوتر والقلق أثناء تأدية الإختبارات الإلكترونية وشعورهم بارتياح أكبر أثناء تأدية الإختبارات الورقية.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني والذي نصه:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لمُتغيّرات الجنس والسنة الدراسية والتخصُّص، في دور استخدام الإختبارات الإلكترونيّة في تعزيز مصداقية النظام التعليمي في الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان؟

- من خلال الرجوع الى النتائج لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 لكافة محاور الإستبانة تبعاً لمُتغيّر الجنس حيث كانت لصالح الذكور اذ بلغت قيمة $t (4.01)$ بمستوى دلالة (0.00) وكذلك بيّنت قيم t للمحاور الفرعية (الثقة والمصداقيّة، السهولة والتقبّل) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغيّر الجنس حيث كانت على التوالي (4.59، 2.44) ومستوى دلالة (0.00) بينما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمُتغيّر الجنس لمحور الشفافية والمفاضلة حيث بلغت قيمة $t (0.49)$ ومستوى دلالة (0.62).
- بيّنت الدراسة وجود فروق في المتوسطات الحسابية في دور استخدام الإختبارات الإلكترونيّة في تعزيز مصداقيّة النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان وفقاً لمُتغيّر السنة الدراسية حيث تراوحت ما بين (3.04 – 4.10) وعلى مختلف السنوات الدراسية.
- كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكافة المحاور تُعزى للسنة الدراسية حيث بلغت قيمة F للدرجة الكلية (51.258) بمستوى دلالة (0.000) وكذلك الامر لمحور الثقة والمصداقيّة و السهولة والتقبّل و الشفافية والمفاضلة حيث بلغت قيمة F على التوالي (48.572، 22.486، 38.391) و مستوى دلالة (0.000)

- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص حيث كانت لصالح الذكور إذ بلغت قيمة t (3.11) ومستوى دلالة (0.002) وكذلك بينت قيم t للمحور الفرعي (الثقة والمصادقية) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص حيث كانت (3.24) ومستوى دلالة (0.001، 0.068) بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص لمحوري الشفافية والمفاضلة والسهولة والتقبل، حيث بلغت قيمة t (1.51 و 1.83) ومستوى دلالة (0.130 و 0.068) على التوالي.
- تبين أيضاً وجود فروق في المتوسطات الحسابية في دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصادقية النظام التعليمي في الجامعات الخاصة في العاصمة عمان وفقاً لمتغير عدد المرات التي خضع فيها الطالب لإختبار إلكتروني حيث تراوحت ما بين (3.25 – 4.07) وعلى مختلف عدد مرات الخضوع للإختبار الإلكتروني.

التوصيات

- دعم آليات تطوير واستخدام أنظمة الإختبارات الإلكترونية، خاصة تلك التي تظهر نتائجها بشكل فوري، في تقييم الأداء الأكاديمي والتحصيل العلمي للطلبة، حيث أنها توفر الشعور بالثقة بنزاهة وشفافية الإختبار وتُعزز مصادقية النظام التعليمي.
- تطوير برمجيات واساليب إختبارات إلكترونية حديثة وأكثر فعالية، بحيث تكون قادرة على قياس أكبر قدر ممكن من المهارات والمعارف، لتشجيع الطلبة والمدرسين على التوجه نحو هذا النوع من الإختبارات.
- نشر ثقافة إيجابية حول الإختبارات الإلكترونية بين المدرسين والطلبة من خلال التركيز على التوعية بإيجابياتها وتنميتها ومعالجة سلبياتها.

- إجراء المزيد من الدراسات الأكاديمية حول الإختبارات الإلكترونية، مما قد يُعزّز نتائج هذه الدراسة ويدعم توصياتها.

المقترحات

- مراجعة وتطوير آليات التقييم في النظام التعليمي ككل، وأيضاً مراجعة وتطوير التشريعات ذات العلاقة، نحو إلزام المؤسسات التعليمية، خاصة في المراحل الجامعية، باستخدام الإختبارات الإلكترونية في عمليات تقييم الطلبة، على الأقل في بعض المساقات أو بعض التخصصات كمرحلة أولى.
- تحفيز الجامعات الأردنية على التوسّع في استخدام الإختبارات الإلكترونية من خلال احتساب نقاط إضافية لها ضمن أنظمة الجودة ومعايير تقييم واعتماد المؤسسات التعليمية، من قبل وزارة التعليم العالي ودوائرها، في حال استخدامها لهذا النوع من الإختبارات كأحد أساليب تقييم التحصيل العلمي والأداء الأكاديمي لطلبتها.
- تدريب المدرسين بشكل مستمر على إعداد وتطوير واستخدام الإختبارات الإلكترونية، ومواكبة التطورات العالمية بهذا الخصوص، وأيضاً تدريب الطلبة على كافة المهارات المطلوبة لتأدية الإختبارات الإلكترونية.

المراجع

المصادر والمراجع العربية

أبو الشيخ، عطية اسماعيل (2018). "قلق الإختبارات الإلكترونية وعلاقته بالأداء في نظر عيّنة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية"، *المجلة التربوية*، ج (52)، 799-823.

اسماعيل، الغريب زاهر (2009). *المقررات الإلكترونية تصميمها-إنتاجها-نشرها-تطبيقها-تقويمها*. ط1 ، القاهرة: عالم الكتب.

آل جديع، مفلح بن قبلان (2017). "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إجراء الإختبارات الإلكترونية ومعوقات تطبيقها بجامعة تبوك"، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6 (2). 77-87.

برهوش، هبة عبد الكريم عبد الرحمن (2016). *اتجاهات المشرفين التربويين نحو الامتحانات المحوسبة المستخدمة في تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الجزوري، عباس عبد العزيز (2017). "إتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام بلاك بورد في العملية التعليمية في جامعة الجوف"، *ندوة التقويم في التعليم الجامعي، مرتكزات وتطلّعات، الجوف، المملكة العربية السعودية*.

حجة، فؤاد مصطفى (2018). *أثر التغذية الراجعة الفورية للإختبارات التكوينية الإلكترونية في الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثامن الأساسي*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

حلّس، فايز أحمد علي (2-18). أثر جودة الإختبارات المحوسبة على تقبّل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية للعمل على هذا النوع من الإختبارات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزّة، فلسطين.

الحياري، ياسمين "محمد نور" عبد الرازق (2017). تقويم مقررات تخصّص تكنولوجيا التعليم لمرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطلبة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط ، عمّان، الأردن.

الخزي، فهد عبدالله، والزكري، محمد ابراهيم (2011). "تكافؤ الإختبارات الإلكترونية مع الإختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي: دراسة تجريبية على طلبة كلية التربية بجامعة الكويت"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 37 (143). 198-167 .

الخيّاط، ماجد (2017). "اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو الإختبارات المحوسبة في كلية الأعمال بمركز جامعة البلقاء التطبيقية"، مجلة جامع النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31 (11). 2072-2041.

الدويكات، سناء (2016). مفهوم النظام التعليمي، استرجعت بتاريخ: 2018/11/25، متوفر على الموقع: مفهوم_النظام_التعليمي/ <https://mawdoo3.com/>

ربيع، هادي مشعان (2010). القياس والتقويم في التربية والتعليم. ط1، عمّان، دار زهران.

الريامي، أحمد بن جمعة (2011). الثقافة الإختبارية. ط1، إريد، عالم الكتب الحديث.

الزين، حنان بنت أسعد (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقييم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهن عنه"، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (25). 45-21.

السكوتي، أحمد (2015). *نظام بنك الأسئلة والإختبارات الإلكترونية*، استرجعت بتاريخ 2019/6/16م، متوفر على الموقع: <http://alskwotty.blogspot.com>

السلمي، نواف عبدالله زيد (2017). "أثر اختلاف نمط الإستجابة في الإختبارات الإلكترونية على تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات بمحافظة جدة"، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 1 (7). 55-37.

صبح، آلاء (2016). *مفهوم الإختبار*، استرجعت بتاريخ: 2018/11/25، متوفر على الموقع: https://mawdoo3.com/مفهوم_الإختبار

عبدالسلام، ابراهيم يوسف (2017). *فاعلية الإختبار الإلكتروني في عملية تقويم أداء إختبارات التحصيل الأكاديمي في الدراسات العليا* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

عبد العظيم، حمدي عبدالله (2012). *موسوعة الإختبارات والمقاييس*. ط1، الحيزة، مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عثمان، ابراهيم حسن (2008). *الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم*. ط1، الخرطوم، (د.ن).

العديل، عبدالله بن خليفة (2018). "تصورات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو الإختبارات المحوسبة في العملية التعليمية"، أماراباك، المجلة العلمية للأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 9 (30). 159-147.

العلمي، شراد محمد (2015). النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة سطيف 2، الجزائر.

العمرى، محمد، وعيادات، يوسف (2016). "تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الإختبارات المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية في جامعة اليرموك"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12 (4). 478-469.

الغامدي، سامية فاضل (2017). "فاعلية التدريب الإلكتروني القائم على الويب في تنمية مهارات إعداد الإختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدّة"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4 (7). 274-243.

الغبيشي، نهاري بن ياسين (2012). أثر بعض متغيرات تصميم الإختبارات الإلكترونية على أداء طلاب الصف الثالث الثانوي واتجاهاتهم نحوها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

قرقاجي، أشواق دحمان (2014). فاعلية الويب 2,0 في تنمية مهارة بناء الإختبارات الإلكترونية والإتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

مغفوري، محمد قزّان (2012). الإختبارات الإلكترونيّة، استرجعت بتاريخ: 2018/11/23، متوفر على الموقع: <http://quzzan.blogspot.com/p/e-exam.html>

نورالدين، أمين صبري (2017). "فعالية إختبار تحصيلي توافمي محوسب في تقويم طلاب جامعة الجوف"، ندوة التقويم في التعليم الجامعي، مرتكزات وتطلّعات، الجوف، المملكة العربية السعودية.

يوسف، مصطفى (2016). التعليم الإلكتروني واقع وطموح. ط1، عمّان، دار الحامد للنشر

Al-Qdah, M. and Ababneh, I. (2017). Comparing online and paper exams: performances and perceptions of Saudi students, *International Journal of Information and Education Technology*, 7 (2), 106–109.

Alzu'bi, M. A. (2015). The effect of using electronic exams on students' achievement and test takers' motivation in an English 101 course, *Conference of the International Journal of Arts & Sciences*, 08 (03) 2, 07–215.

Bean K. (1953). **Construction of Educational and Personnel Tests**, New York, Me Crow-Hill Book Company INC.

Cronbach, L.J. (1949). **Essentials of Psychological Testing**, (2nd ed.) New York, Harper and Brothers.

Dammas, A. (2016). Investigate Students' Attitudes toward Computer Based Test (CBT) at Chemistry Course, *Archives of Business Research*, 4(6), 58–71.

Jamil, M., Tariq, R. H. and 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.

Washburn, W., Herman, J. and Stewart, R. (2017). Evaluation of performance and perceptions of electronic vs. paper multiple-choice exams, ***Advances in Physiology Education***, 41 (4), 548–555.

الملحق (1)

الإستبانة الأوليّة (قبل التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستاذ الدكتور/الدكتورة :

المحترم/المحترمة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان " وذلك كجزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ، بجامعة الشرق الأوسط في عمان / الأردن . ولغايات تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة إستبانة تتضمن 25 فقرة موزعة على 3 جوانب من وجهات النظر.

ونظراً لخبرتكم الواسعة ومعرفتكم العميقة في هذ المجال أضع بين أيديكم هذه الإستبانة راجية التكرم بإبداء ملاحظاتكم حولها من حيث ملاءمة فقراتها لموضوع الدراسة، واقتراح التعديلات التي ترونها ضرورية لتطويرها، إذا لزم الأمر، علماً بأن البيانات التي يتم الحصول عليها سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، شاكرين لكم حُسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول جزيل الشكر والاحترام

الباحثة : حنان صلاح محمد

أولاً: البيانات الشخصية

ضع إشارة (√) أمام الإجابة المناسبة:

1. الجنس: ذكر أنثى
2. المرحلة الدراسية: أولى ثانية ثالثة رابعة خامسة
3. التخصص:
4. عدد المرات التي خضعت فيها لإختبار إلكتروني (محوسب):
 لم أخضع لإختبار إلكتروني مرة واحدة 2-5 مرات 6 مرات فأكثر

ثانياً: وجهات النظر

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرة		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
وجهات النظر الإيجابية						
1	اجتياز الإختبارات الإلكترونية أسهل من الإختبارات الورقية					
2	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتميز بمصداقية أكبر من استخدام الإختبارات الورقية					
3	استخدام الإختبارات الإلكترونية يزيد من ثقني بنتيجة الإختبار					

					استخدام الإختبارات الإلكترونية يزيد من ثقتي بجامعتي	4
					استخدام الإختبارات الإلكترونية يُعزز العلاقة بيني وبين المعلم	5
					استخدام الإختبارات الإلكترونية يُعزز مصداقية النظام التعليمي بشكل عام	6
					أشعر بارتياح أكبر عندما يكون الإختبار إلكترونياً	7
					أحصل على نتائج أفضل عندما أستخدم الإختبارات الإلكترونية	8
					استخدام الإختبارات الإلكترونية يُشعرنني بدرجة أكبر من الرضى	9
					استخدام الإختبارات الإلكترونية يحد من تدخل الواسطات في النتائج	10
					استخدام الإختبارات الإلكترونية يحد من التمييز بين الطلبة	11
					استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلل من تأثير مزاجية المصحح على نتائج الإختبار	12

					13	أستخدام الإختبارات الإلكترونية يحد من تأثير العلاقات الشخصية على نتائج الإختبار
					14	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلل من عمليات الغش
					15	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُحقق درجة أكبر من العدالة بين الطلبة
وجهات النظر السلبية						
					1	اجتياز الإختبار الإلكتروني أصعب من الإختبار الورقي حتى لو كانت الأسئلة متطابقة
					2	أشعر بالقلق والتوتر عندما استخدم الإختبارات الإلكترونية
					3	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتطلب مهارات لا تتوفر لديّ بشكل كافي
					4	استخدام الإختبارات الإلكترونية يزيد من عمليات الغش
					5	عادة أحصل على نتائج أسوأ عندما أستخدم الإختبارات الإلكترونية

					عادة أشعر بدرجة أقل من الرضى عندما استخدم الإختبارات الإلكترونية	6
المفاضلة بين الإختبارات الإلكترونية والورقية						
					أرى أن ثقافة مجتمعاتنا تحد من الإقبال على استخدام الإختبارات الإلكترونية وتُفضّل الإختبارات الاعتيادية الورقية	1
					أفضّل أن أستخدم دائماً الإختبارت الإلكترونية	2
					أفضّل أن أستخدم دائماً الإختبارت الورقية	3
					أُفضّل أن أستخدم الإختبارت الإلكترونية أحياناً والإختبارت الورقية أحياناً أخرى.	4

الملحق (2)

قائمة بأسماء مُحكّمي الإِسْتِبانَة

الرقم	الأسم	التخصّص	مكان العمل
1	أ. د/ عبد المهدي الجزّاح	تكنولوجيا التعليم	الجامعة الأردنية
2	أ. د/ منصور وريكات	تكنولوجيا التعليم	الجامعة الأردنية
3	أ. د/ ماجد أبو جابر	تكنولوجيا التعليم	الجامعة الأردنية
4	أ. د/ منعم السعايدة	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الأردنية
5	د/ مهند الشبول	تكنولوجيا تعليم	الجامعة الأردنية
6	د/ خالدة شنتات	تكنولوجيا تعليم	جامعة الشرق الأوسط
7	د/ أمجد درادكة	إدارة تربية	جامعة الشرق الأوسط
8	د/ فادي عودة	تكنولوجيا تعليم	جامعة الشرق الأوسط
9	د/ فراس عياصرة	تكنولوجيا تعليم	جامعة الشرق الأوسط
10	د/ منال طوالبه	تكنولوجيا تعليم	جامعة الشرق الأوسط
11	د/ سهير جرادات	تكنولوجيا تعليم	الجامعة الأردنية

الملحق رقم (3)

الإستبانة النهائية (بعد التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

..... الطالبة/ة

المحترمة/ة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "دور استخدام الإختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمّان" وذلك كجزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ، بجامعة الشرق الأوسط في عمّان/ الأردن .

ونظراً لكونكم طلاب في الجامعات الخاصة الأردنية، وعلى مقاعد الدراسة، أرجو التكرم بتعبئة الإستبانة المرفقة، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لكل فقرة، شاكرة لكم حسن تعاونكم، علماً بأن إجاباتكم ستبقى سرّية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم مني كل الشكر والتقدير

الباحثة حنان صلاح محمد

أولاً: البيانات الشخصية

ضع إشارة (√) أمام الإجابة المناسبة:

1. الجنس: ذكر أنثى
2. السنة الدراسية: أولى ثانية ثالثة رابعة خامسة
3. التخصص: علمي إنساني
4. عدد المرات التي خضعت فيها لإختبار إلكتروني (محوسب):
 مرة واحدة 2-5 مرات 6 مرات فأكثر لم أخضع لإختبار إلكتروني

ثانياً: فقرات الإستبانة

درجة الموافقة					م	الفقرات
كبرى جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
المحور الأول: الثقة والمصادقية						
					1	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتميز بمصادقية أعلى في التصحيح من استخدام الإختبارات الاعتيادية الورقية
					2	الإختبارات الإلكترونية أقدر من الإختبارات الاعتيادية الورقية على قياس المعارف المختلفة لدى الطالب
					3	الإختبارات الإلكترونية ترصد درجات الطلبة بشكلٍ موضوعي بناءً على مستوياتهم الواقعية

					4	أثقتُ بنتيجة الإختبار بدرجة أكبر عند استخدام الإختبارات الإلكترونية
					5	استخدام الإختبارات الإلكترونية يقلل من حالات الاعتراض والطعن بالنتائج
					6	استخدام الإختبارات الإلكترونية يزيد من ثقتي بعملية التقويم التي تتبعها الجامعة
					7	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُعزّزُ العلاقة بيني وبين المدرّس
					8	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُعزّزُ مصداقية النظام التعليمي بشكل عام
					9	استخدام الإختبارات الإلكترونية يمنحني المزيد من الدافعية للدراسة والتعلّم
					10	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلّل من عمليات الغش
					11	استخدام الإختبارات الإلكترونية يحدُّ من تأثير العلاقات الشخصية على نتائج الإختبار
					12	استخدام الإختبارات الإلكترونية يحدُّ من تدخل الواسطات في النتائج
					13	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُقلّل من تأثير مزاجية المصحّح على نتائج الإختبار
المحور الثاني: السهولة والتقبّل						
					14	استخدام الإختبارات الإلكترونية أسهل من الإختبارات الاعتيادية الورقية

					15	اجتياز الإختبارات الإلكترونية أصعبُ من الإختبارات الاعتيادية الورقية حتى لو كانت
					16	أشعرُ بالخوف والتوتر عند استخدام الإختبارات الإلكترونية
					17	أشعر بالراحة النفسية أثناء تقديم الإختبارات الإلكترونية
					18	أحصل على نتائج أفضل عند استخدام الإختبارات الإلكترونية
					19	الإختبارات الإلكترونية تزيد من قدرتي على تنظيم وإدارة الوقت أثناء الإختبار
					20	أشعر بدرجة أكبر من الرضا عند استخدام الإختبارات الإلكترونية
					21	استخدام الإختبارات الإلكترونية يتطلب مهارات تكنولوجية لا تتوفر لدي بشكل كافي
					22	استخدام الإختبارات الإلكترونية يوفر الوقت والجهد
المحور الثالث: الشفافية والمفاضلة						
					23	استخدام الإختبارات الإلكترونية يُحقّق درجة أكبر من العدالة بين الطلبة
					24	ظهور النتيجة بشكل فوري في الإختبارات الإلكترونية يدعم الشفافية ويُعزّز استقلالية وحيادية التقييم

					25	أفضل استخدام الاختبارات الإلكترونية في جميع الاختبارات
					26	أفضل استخدام الاختبارات الاعتيادية الورقية في جميع الاختبارات
					27	أفضل استخدام الاختبارات الإلكترونية في بعض الاختبارات والاختبارات الاعتيادية الورقية في بعضها الآخر
					28	الاختبارات الإلكترونية بشكل عام أكثر صدقاً من الاختبارات الاعتيادية الورقية

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة موجه من رئيس جامعة الشرق الأوسط إلى وزير التعليم العالي والبحث العلمي

MEU جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: در/خ/22/1313
التاريخ: 2019/03/12

١٠٠٠
١٥
٨

معالي الأستاذ الدكتور وليد المعاني الأكرم
وزير التعليم العالي والبحث العلمي
عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

تحية طيبة وبعد،

يسعدني أن أبعث لمعاليتكم بأطيب التحيات وأصدق الأمنيات، راجياً إعلامكم بأن الطالبة حنان صلاح حسن محمد تقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: " دور استخدام الاختبارات الالكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بالإيعاز للجامعات الأردنية بتسهيل مهمة تطبيق الطالبة لأدوات دراستها؛ وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق الاحترام ...

رئيس الجامعة
11.3.2019
أ.د. محمد محمود الحيلة

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
18 MAR 2019
رقم المحضر: ٦٦٨٨
سمو للمصيرة: الجوهري (ب.ب.ب.)

الملحق رقم (5)

كتاب تسهيل مهمة موجه من وزير التعليم العالي والبحث العلمي إلى الجامعات الأردنية الخاصة



الرقم م ٣٨٤٤ / ١٤٤٠
التاريخ ١١ جيب ١٤٤٠
الموافق ١٨ / ٣ / ٢٠١٩

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة العلوم التطبيقية الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الإسراء
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة اربد الأهلية الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا
الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأميركية في مدبا
الأستاذ الدكتور عميد كلية العلوم التربوية والآداب والانثروا
الدكتور عميد الأكاديمية الأردنية للموسيقا
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة العلوم الإسلامية العلمية
الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن
الدكتور عميد كلية الخوارزمي الجامعية التقنية
الدكتور عميد كلية طلال ابو غزالة الجامعية للابتكار

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة عمان الأهلية الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة فيلادلفيا الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة البترا الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة جرش
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة عمان العربية
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة جدارا
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة عجلون الوطنية الخاصة
الأستاذ الدكتور عميد كلية عمون الجامعية التطبيقية
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة العقبة للتكنولوجيا
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الحسين التقنية
الدكتور عميد كلية لومينوس الجامعية التقنية
الدكتور عميد الكلية الجامعية العربية للتكنولوجيا

الموضوع: تسهيل مهمة
الطالبة "حنان محمد"

تحية طيبة، وبعد ،

فأرفق طها صورة عن كتاب الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الشرق الأوسط رقم در/خ/٢٢/١٣١٣ تاريخ ٢٠١٩/٣/١٢، المتضمن طلب تسهيل مهمة الطالبة (حنان صلاح حسن محمد) التي تقوم بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " دور استخدام الاختبارات الالكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

راجياً التكرم بالاطلاع، والايماز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالبة (حنان محمد).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

ع/وزير التعليم العالي والبحث العلمي

عمارة
مجلس
الجامعة الأردنية
بمؤسسات التعليم العالي
العلمية
التعليمية
العلمية

نسخة إلى:
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الشرق الأوسط
رئيس مؤسسات التعليم العالي (مع المرفق)
٢٠١٩/٣/١٨