

أثر العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني غير المتزامن

إعداد

د/ أنس محمد الشعلان

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة الملك سعود

أثر العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى

الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني غير المتزامن

إعداد د/ أنس محمد الشعلان

الملخص:-

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود، والكشف عن أبرز العوامل الأكاديمية والشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود، والتي تُعزى لمتغيرات (النوع، نوع الكلية، نوع البرنامج)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبيان على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بلغت (٣٦٤) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود قد جاء بمستوى (متوسط) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٦)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٨٠٥)، كما أن العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد بجامعة الملك سعود قد جاءت بمستوى (كثيرا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٤)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٦٨١)، كما جاءت العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود بمستوى (كثيرا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة،

وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧١٩)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود تُعزى إلى متغيرات (النوع، نوع الكلية، نوع البرنامج)، وأوصت الدراسة بقيام جامعة الملك سعود بتصميم وتنفيذ برامج دعم نفسي وأكاديمي متكاملة ومُخصصة لطلاب التعليم عن بُعد غير المتزامن، بهدف مساعدتهم على إدارة القلق وتنمية مهارات التأقلم.

الكلمات المفتاحية: العوامل الأكاديمية - العوامل الشخصية - قلق الامتحانات - التعليم الإلكتروني.

Abstract

The study aimed to determine the level of exam anxiety among students in the asynchronous distance learning programs at King Saud University, to reveal the most prominent academic and personal factors associated with exam anxiety among students in the asynchronous distance learning programs at King Saud University, and to reveal statistically significant differences in the level of exam anxiety among students in the asynchronous distance learning programs at King Saud University, which are attributed to the variables (gender, college type, program type). The study relied on the descriptive analytical approach, by applying a questionnaire to a sample of King Saud University students amounting to (364) male and female students. The study concluded that the level of exam anxiety among students in the

asynchronous distance learning programs at King Saud University was at an average level from the point of view of the study sample members, with an arithmetic mean of (3.16), and a standard deviation of (0.805). The academic factors associated with exam anxiety among students in the distance learning programs at King Saud University were at a very high level from the point of view of the study sample members, with an arithmetic mean of (0.805). (3.74), with a standard deviation of (0.681). The personal factors associated with exam anxiety among students in the asynchronous distance learning programs at King Saud University were at a level of (very) from the point of view of the study sample members, with an arithmetic mean of (3.72), and a standard deviation of (0.719). The study also concluded that there were no statistically significant differences in the level of exam anxiety among students in the asynchronous distance learning programs at King Saud University attributable to the variables (gender, college type, program type). The study recommended that King Saud University design and implement integrated psychological and academic support programs specifically for asynchronous distance learning students, with the aim of helping them manage anxiety and develop coping skills.

Keywords: Academic factors - Personal factors - Exam anxiety - E-learning.

مقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تحولاً جذرياً في مختلف مجالات الحياة، كان أبرزها التحول السريع نحو توظيف التقنية الحديثة، وبخاصة في مجال التعليم، مما أحدث تحولات جذرية في أساليب تقديم المعرفة وطرائق التعلم، وصارت المنصات الإلكترونية جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وأتاحت للطلاب فرص التعلم عن بُعد، والذي أصبح بديلاً إستراتيجياً للتعلم التقليدي للعديد من الجامعات حول العالم.

وقد تنوّعت أشكال هذا النمط من التعليم، إلا أن التعليم الإلكتروني غير المتزامن بات يتمتع باهتمام خاص لمرونته في تلبية احتياجات المتعلمين من مختلف البيئات والسياقات، وورغم المزايا المتعددة التي يوفرها التعليم غير المتزامن كإتاحة التعلم في أي وقت وأي مكان إلا أنه يطرح تحديات نفسية وأكاديمية جديدة لم تكن بارزة في التعليم التقليدي، لعلّ من أبرزها ظاهرة قلق الامتحانات، والتي تُعدّ أكثر تعقيداً في ظل هذه البيئة الجديدة، وهي أحد الاضطرابات النفسية التي تؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلاب وتحصيلهم الدراسي (عبدالله، ٢٠٢١).

ويُعدّ قلق الامتحانات ظاهرة نفسية شائعة، تختلف في شدتها وتأثيرها بين الطلاب بعدد من العوامل الشخصية كسمات الشخصية، ومستوى الثقة بالنفس، وعوامل أخرى أكاديمية مثل طبيعة التخصص ومستوى الإعداد للاختبارات، وخاصة في بيئة تعليمية تعتمد على التعلم الذاتي والتفاعل المحدود، كما هو الحال في التعليم غير المتزامن.

ويمثل قلق الامتحانات استجابة انفعالية سلبية تتسم بالتوتر والخوف والضييق، وتظهر لدى الطالب قبل الامتحانات وأثنائها، ويمكن أن تؤثر سلباً على قدرته على التركيز واسترجاع المعلومات، مما يعيق أدائه الأكاديمي.

وعلى الرغم من أن مستوى معتدلاً من القلق والتوتر قد يكون دافعاً إيجابياً للطلاب لتحسين استعدادهم للاختبارات، إلا أن كثرتة تؤدي إلى نتائج عكسية، حيث قد يجد الطالب نفسه غير قادر على التفكير بوضوح وصعوبة في استرجاع المعلومات، مما يؤدي إلى تراجع أدائه الأكاديمي، وظهور أعراض جسدية ونفسية مثل الصداع، وآلام المعدة، واضطرابات في النوم (رزق، ٢٠٢٤).

إنّ البرامج الدراسية غير المتزامنة تعيد توزيع أدوار كل من الطالب والأستاذ، حيث يُتوقع من الطالب مستوى عالٍ من التنظيم الذاتي والانضباط والمثابرة دون وجود رقابة فورية أو تفاعل حضوري مباشر، ما قد يزيد من الشعور بالعزلة والضغط، خاصة عند اقتراب موعد الامتحانات، وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى دراسة العوامل الأكاديمية التي قد تسهم في رفع أو خفض حدة قلق الامتحان لدى الطلبة في هذا النمط من التعليم، مثل عبء المقررات، وأساليب التقييم، ومدى توافر المواد التعليمية، ووضوح التعليمات.

وثُعِدَ العوامل الأكاديمية عنصراً محورياً في تحديد مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني؛ حيث إن المثابرة الأكاديمية للطلاب تؤدي دوراً مهماً؛ فكلما زاد مستوى مثابرة الطالب والتزامه بالدراسة، انخفض لديه القلق من الاختبار، كما أن نمط الاختبار الإلكتروني يؤثر بشكل مباشر على قلق الطالب؛ فالاختبارات التي تفرض وقتاً محدوداً جداً أو تمنع الطالب من العودة إلى الأسئلة السابقة تزيد من شعوره بالضغط (الحسين، ٢٠٢١). كذلك فإن الصعوبات التقنية التي قد تواجه الطالب، مثل ضعف الاتصال بالإنترنت أو عدم القدرة على التعامل مع بعض

وظائف المنصة، تُعدّ سبباً رئيساً لارتفاع مستوى القلق، إذ يخشى الطالب من أن تؤثر هذه المشكلات والمعوقات على أدائه الأكاديمي بشكل سلبي. ولا يقتصر قلق الامتحانات على الجوانب الأكاديمية فحسب، بل يتأثر بشكل كبير بالعوامل الشخصية للطالب؛ حيث تؤدي العوامل الشخصية دوراً مهماً في تفسير مستويات قلق الامتحان لدى الطلبة، فسمات مثل القلق العام، والاجتهاد، والانضباط الذاتي، والدافعية، قد تسهم في تشكيل استجابات الطلبة تجاه مواقفهم من الاختبار، كما أن العوامل المتعلقة بسمات الشخصية، مثل الخوف من الفشل أو الميل إلى الكمالية، تؤثر بشكل كبير على استجابة الطالب لمواقف الاختبار (Dong J, et al, 2022). كما أن الضغوط الأسرية تؤدي دوراً مهماً؛ فالتوقعات العالية من الأهل والمقارنات المستمرة مع الآخرين تضع الطالب تحت ضغط نفسي مستمر، مما يزيد من قلقه من الامتحان. بالإضافة إلى ذلك، فإن غياب الدعم الاجتماعي الذي توفره البيئة التعليمية التقليدية قد يجعل الطالب يشعر بالوحدة في مواجهة تحديات التعليم عن بُعد، مما يؤدي إلى تراكم التوتر والقلق لديه (شحاتة، ٢٠٢٢).

إن التفاعل بين هذه العوامل الشخصية والأكاديمية قد يخلق مزيجاً معقداً من التأثيرات، يجعل من الصعب التنبؤ بسلوك الطالب أو مستوى أدائه ما لم يتم دراسة هذه المؤثرات بصورة منهجية تكشف طبيعتها وآلياتها في سياق التعليم غير المتزامن.

وتعد دراسة تأثير العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى الطلاب في بيئات التعلم الإلكتروني غير المتزامن أمراً بالغ الأهمية، نظراً لتزايد الاعتماد على التعليم عن بُعد، وما يفرضه من تحديات جديدة؛ حيث تسعى هذه الدراسة إلى تحديد الأسباب المنطقية لقلق الامتحانات،

سواء كانت عوامل أكاديمية كطرق التقييم والمناهج، أو شخصية كمهارات إدارة الوقت وسمات الشخصية الفردية. ومن خلال فهم هذه العوامل، يمكننا تحديد الفئات الأكثر عرضة لهذا القلق، مما يتيح للمؤسسات التعليمية والمختصين تقديم دعم نفسي وأكاديمي مُستهدف وفعال. كما أن نتائج الدراسة ستمهد الطريق لتطوير استراتيجيات تعليمية وبيئات امتحانية إلكترونية أكثر مرونة وشمولية، تسهم في تقليل الضغط النفسي على الطلاب وتعزز من جودة الأداء الأكاديمي، مما يجعل هذه الدراسة خطوة أساسية نحو بناء نظام تعليمي إلكتروني أكثر فاعلية.

وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الدراسة تركز على فئة متزايدة من الطلبة الذين يختارون الدراسة باستخدام التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت بأسلوب غير متزامن، والذين غالبًا ما يُغفل عن مشكلاتهم النفسية والأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات، رغم تأثيرها الكبير على جودة تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، ورضاهم عن التجربة التعليمية.

وبناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تحديد أثر كل من العوامل الأكاديمية والشخصية في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة المسجلين في برامج دراسية تُقدّم عن بعد بشكل غير متزامن، من أجل فهم أعمق لهذه الظاهرة واقتراح سبل التدخل والدعم الملائمة.

مشكلة الدراسة

أصبح التعليم الإلكتروني في عصر التحول الرقمي واقعًا جديدًا فرض نفسه على المؤسسات التعليمية والطلاب على حدٍ سواء، وعلى الرغم من الفرص الهائلة التي يوفرها هذا النمط التعليمي، إلا أنه يطرح تحديات نفسية وأكاديمية لم تكن موجودة بنفس الحدة في التعليم التقليدي. ومن أبرز هذه التحديات قلق

الامتحانات والذي يزداد في البيئات الافتراضية غير المتزامنة نتيجة الشعور بالعزلة، ونقص التفاعل المباشر مع الأساتذة، وغموض آليات التقييم؛ لذا فإن فهم العوامل التي المسببة لهذا القلق أصبح ضرورة ملحة، سواء كانت عوامل أكاديمية مرتبطة بتصميم المناهج وطبيعة الاختبارات، أو عوامل شخصية كمهارات التنظيم الذاتي ومرونة الطالب في مواجهة الضغوط.

وقد أوضحت دراسة Jena, B, Sharma, S, & Mohanty, S (2020) أن العوامل الشخصية مثل القلق تجاه المستقبل المهني وضعف مهارات إدارة الوقت كانت مرتبطة بشكل كبير بارتفاع مستويات قلق الامتحانات لدى طلاب الجامعات خلال فترة الإغلاق بسبب جائحة كوفيد-١٩، ووجدت أن الطلاب الذين تلقوا دعمًا نفسيًا من أساتذتهم أظهروا مستويات أقل من القلق، كما تشير النتائج إلى أن البيئة الإلكترونية تزيد من الشعور بالوحدة والعزلة، مما يفاقم من القلق.

كما ركزت دراسة Gamage, G, et al, (2021) ودراسة Al-Mousawi (2022) & Al-Ameri (2022) الضوء على العوامل الأكاديمية والعوامل الشخصية وكيفية تأثيرها على قلق الامتحانات في بيئات التعلم الإلكتروني غير المتزامنة، ووجدت أن غموض التعليمات وعدم وضوح طرق التقييم والافتقار إلى التفاعل المباشر مع الأساتذة من أهم العوامل التي أدت إلى زيادة قلق الامتحانات لدى الطلاب. كما أن شعور الطلبة بضعف الثقة بقدراتهم الذاتية يجعلهم يميلون إلى الشعور بقلق أكبر عند أداء الامتحانات عبر الإنترنت، كما وأوصت الدراسات بضرورة توفير إرشادات واضحة للتقييم، وزيادة التفاعل بين الطلاب والمحاضرين عبر الإنترنت لتقليل القلق

وتحسين الأداء وأهمية دور الدعم الاجتماعي من الأقران والعائلة في التخفيف من هذا القلق.

وفي ضوء ما تقدم يُعدّ قلق الامتحانات أحد أبرز المشكلات النفسية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلبة، ويكتسب أهمية متزايدة في ظل التحول نحو التعليم الإلكتروني غير المتزامن، والذي يعتمد بدرجة كبيرة على مسؤولية المتعلم الذاتية وتنظيمه الشخصي، ورغم التوسع في تقديم برامج التعليم الإلكتروني، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تتناول العلاقة بين العوامل الأكاديمية والشخصية ومستوى قلق الامتحانات في هذا السياق. ومن هنا، تتبع مشكلة الدراسة في السعي للكشف عن مدى تأثير العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى الطلبة الملتحقين بالبرامج الدراسية التي تُقدم عن بُعد وغير متزامنة.

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود؟
٢. ما أبرز العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود؟
٣. ما أبرز العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود تُعزى إلى متغيرات (النوع، نوع الكلية، نوع البرنامج)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود.
- الكشف عن أبرز العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود.
- بيان أبرز العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود.
- دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامنة بجامعة الملك سعود، والتي تُعزى لمتغيرات (النوع، نوع الكلية، نوع البرنامج).

أهمية الدراسة

تتشكل أهمية الدراسة في جانبين رئيسيين هما:

أولاً- الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال سعيها إلى سد فجوة بحثية واضحة في مجال التعليم عن بُعد غير المتزامن. فبينما تناولت

دراسات سابقة العوامل الأكاديمية والشخصية أو قلق الامتحانات بشكل منفصل، تسعى هذه الدراسة إلى دمج وتحليل العلاقة بين هذه المتغيرات في سياق واحد ومحدد وهو التعليم عن بُعد غير المتزامن، وهذا التكامل يساهم في بناء إطار نظري أكثر شمولية لفهم التحديات النفسية والأكاديمية التي يواجهها الطلاب في البيئة التعليمية الرقمية. كما أن نتائجها ستعزز الأدبيات المتعلقة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتحصيل الدراسي، وعلم النفس التربوي، وتوفر أساساً متيناً لبحوث مستقبلية تتناول تفاعلات هذه العوامل.

ثانياً_ الأهمية التطبيقية:

- تزويد الإدارات الأكاديمية في جامعة الملك سعود ببيانات دقيقة حول مستوى قلق الامتحانات لدى الطلاب في برامج التعليم عن بُعد غير المتزامن، والعوامل المؤثرة عليه، ويمكن أن تساعد هذه المعلومات في تصميم برامج دعم نفسي وأكاديمي مخصصة للطلبة.
- فهم العوامل الأكاديمية والشخصية التي تؤثر على قلق الطلاب يمكن أن يُمكن أعضاء هيئة التدريس من تعديل استراتيجيات التدريس والتقييم، وتقديم دعم أفضل للطلاب، مما يعزز من جودة التجربة التعليمية عن بُعد غير المتزامن.
- يمكن أن تزيد هذه الدراسة من وعي الطلاب بأنفسهم وعوامل قلقهم، مما يمكنهم من اتخاذ خطوات استباقية لإدارة هذا القلق وتحسين أدائهم الأكاديمي.

- مساعدة صناع القرار من خلال توفير توصيات مبنية على أدلة علمية للمساعدة في صياغة سياسات تعليمية أكثر فعالية فيما يتعلق بالامتحانات عن بُعد، مع الأخذ في الاعتبار الجوانب النفسية للطلاب.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: وهي ما نتناوله الدراسة من أسس نظرية حول أثر العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني غير المتزامنة.
٢. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٦/٢٠٢٥ هـ.
٣. الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
٤. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الميدانية على عينة من الطلاب في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير المتزامن بجامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

العوامل الأكاديمية:

تُعرّف العوامل الأكاديمية على أنها المتغيرات المرتبطة بالبيئة المدرسية، مثل جودة التدريس، والمناهج الدراسية، والمواد التعليمية، وكفاءة المعلمين، وهذه العوامل تؤثر بشكل مباشر على قدرة الطالب على التعلم .
(Adeyemo, 2020)

كما يُعرّفها (Kpolovie et al, 2014) بأنها جميع الجوانب المتعلقة بعملية التعلم والبيئة التعليمية داخل المؤسسات الأكاديمية، والتي تشمل أساليب التدريس، وتقييم الطلاب، وجودة المرافق، ومستوى انضباط المعلمين والطلاب.

أما (Grau et al, 2017) فيعرّفون العوامل الأكاديمية بأنها السمات المميزة للمؤسسة التعليمية التي تسهم في التحصيل الأكاديمي للطلاب، مثل إدارة الصف، وجودة المنهج الدراسي، وعلاقة المعلم بالطلاب، وتوافر الموارد الأكاديمية.

ويعرفها الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة العوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية والمنهاج الدراسي في برامج التعليم عن بُعد بجامعة الملك سعود، والتي قد تؤثر على مستوى قلق الامتحانات لدى الطلاب. ونُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على عبارات الاستبيان المعد لهذا الغرض.

العوامل الشخصية:

يعرّف (Adeyemi (2024) العوامل الشخصية بأنها السمات والميول الفردية التي يمتلكها الطالب، والتي تؤثر في كيفية تفاعله مع بيئته الأكاديمية ونتائج تعلمه، مما يستلزم التركيز على الجوانب الداخلية للفرد التي تشمل الاهتمامات، والتحفيز، ومفهوم الذات، والعادات الدراسية.

وتُعرّف (Angelkoska et al. (2016) العوامل الشخصية من منظور سمات الشخصية، مستندة إلى نموذج "العوامل الخمسة الكبار" وتصفها بأنها مجموعة الخصائص النفسية التي تنتبأ بالنجاح الأكاديمي، وتشمل: العصائية، الانفتاح على التجارب، الوعي، الانبساط، والطف، وهذه السمات تمثل أنماطاً ثابتة نسبياً في تفكير الفرد وشعوره وسلوكه.

ويعرف Angelino (2020) العوامل الشخصية بأنها الخصائص الذاتية التي يمتلكها الطالب وتؤثر على سلوكه وعملية تعلمه، وتشمل على وجه الخصوص الدافعية، والذكاء، والكفاءة الذاتية. ويعرفها الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة السمات والخصائص النفسية والاجتماعية للطلاب في البرامج الدراسية عن بُعد بجامعة الملك سعود، والتي قد ترتبط بقلق الامتحانات لديهم. وتُقاس هذه العوامل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على عبارات الاستبيان المعد لهذا الغرض.

قلق الامتحانات:

يعرّف Fischer et al (2024) قلق الامتحانات بأنه مزيج من الأعراض الفسيولوجية، والمعرفية، والوجدانية السلبية التي تظهر قبل وأثناء أداء الاختبارات الأكاديمية، وتتميز هذه الأعراض بانخفاض في قدرات الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية، مما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطلاب. ووفقاً Rezaei et al. (2023)، يُعرّف قلق الامتحانات بأنه "حالة نفسية من الاستجابات العاطفية والفسيولوجية السلبية التي تنشأ من الخوف من التقييم، وتتأثر بشكل خاص بالبيئة التعليمية، مثل التعلم عن بُعد أو التعليم التقليدي.

ويعرف Bhandari & Sharma (2022) قلق الامتحانات بأنه مجموعة معقدة من المشاعر السلبية والأفكار المتطفلة التي تؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي. ويشمل ذلك القلق المعرفي (الأفكار السلبية حول الأداء) والقلق الوجداني (الأعراض الجسدية مثل تسارع ضربات القلب)، ويُعد من أبرز العوامل التي تؤثر على الصحة العقلية للطلاب في بيئة التعليم العالي.

ويعرفه الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنه حالة نفسية من التوتر والخوف والضيق يشعر بها الطلاب في البرامج الدراسية عن بُعد بجامعة الملك سعود قبل وخلال الامتحانات. ويُقاس قلق الامتحانات بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على عبارات الاستبيان المعد لهذا الغرض.

التعليم الإلكتروني:

يُعرّف Gür et al (2023) التعليم الإلكتروني بأنه نظام تعليمي مرّن يتيح الوصول إلى المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية باستخدام الإنترنت والتقنيات الرقمية، ويتميز هذا النظام بقدرته على دعم التعلم المتزامن وغير المتزامن، وتجاوز الحدود الجغرافية، وتوفير بيئة تفاعلية تعتمد على الأدوات الرقمية مثل المنتديات، والمحاضرات المصورة، وأنظمة إدارة التعلم.

ويصف Alqurashi (2022) التعليم الإلكتروني بأنه عملية تربوية شاملة تعتمد على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم المعرفة والمهارات، وتسهيل التفاعل بين المعلم والمتعلم، وإجراء التقييمات. لا يقتصر التعليم الإلكتروني على تسليم المحتوى فحسب، بل يشمل أيضًا تطوير مهارات الطلاب الرقمية وتشجيع التعلم الذاتي في بيئة افتراضية.

ويُعرّف Bojinova & Bojinov (2021) التعليم الإلكتروني بأنه منهجية تعليمية يتم فيها دمج الأدوات الرقمية والوسائط المتعددة لتقديم المقررات الدراسية خارج إطار الفصول التقليدية، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى توفير تجربة تعلم مخصصة تتكيف مع احتياجات الطلاب الفردية، وتُعزز من خلال التفاعل المستمر عبر المنصات الرقمية.

ويعرفه الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنه نمط من أنماط التعلم عن بُعد المطبق في جامعة الملك سعود، والذي يعتمد على استخدام شبكة

الإنترنت والتقنيات الرقمية لتوصيل المحتوى الأكاديمي للطلاب، ويتم فيه أداء الامتحانات إلكترونياً. ويمثل هذا النمط البيئة المكانية والبشرية التي تمت فيها هذه الدراسة الميدانية.

الإطار النظري:

أصبح الاستخدام الواسع للإنترنت، والتوسع المتزايد في الوصول إلى أحدث التقنيات، السبب الرئيس لتطوير خدمات التعليم الإلكتروني، وفي إطار سعي الجامعات نحو تحديث أنظمة التعليم، أدرجت في برامجها الدراسية، إمكانيات متنوعة للتدريس باستخدام التعلم عن بُعد، وينتشر هذا التوجه بشكل كبير في معظم جامعات العالم. كما يمثل النهج الحالي للتدريس استجابةً لعروض الجامعات الرائدة عالمياً، وبالتالي سعياً نحو تحقيق ميزة تنافسية في سوق التعليم الدولي لجذب الطلاب (Górska, 2016).

ويُعد قلق الامتحانات ظاهرة شائعة ومعقدة في الأوساط الأكاديمية، وقد زادت حدتها في سياق التعليم الإلكتروني الذي فرضته الظروف العالمية؛ حيث يمثل قلق الامتحانات خليطاً من الأعراض الفسيولوجية، والمعرفية، والوجدانية السلبية التي تظهر قبل وأثناء أداء الاختبارات الأكاديمية. (Fischer et al, 2024) وهذا القلق لا يؤثر فقط على الصحة النفسية للطلاب، بل يؤثر بشكل مباشر على أدائهم الأكاديمي، مما يجعله مجالاً حيويًا للبحث.

العوامل الأكاديمية وتأثيرها على قلق الامتحانات

تؤدي العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية دوراً محورياً في تحديد مستوى قلق الامتحانات لدى الطلاب، ويشمل ذلك جودة المناهج، وأساليب التدريس، وأنظمة التقييم؛ لذلك عندما يفتقر المحتوى التعليمي عبر الإنترنت

إلى التنظيم أو التفاعلية، قد يجد الطلاب صعوبة في فهمه، مما يزيد من شعورهم بالضغط والخوف من الفشل. (Gür et al., 2023)

كما أن نظام الامتحانات في البيئة الإلكترونية يمكن أن يكون مصدرًا رئيسيًا للقلق؛ حيث إن الاختبارات المحددة بوقت صارم أو التي تتطلب استخدام برامج مراقبة متقدمة قد تزيد من توتر الطلاب، حيث يشعرون بالضغط ليس فقط للإجابة بشكل صحيح، بل أيضًا للتعامل مع التحديات التقنية المحتملة. (Rezaei et al., 2023)

ويتضح من مراجعة الأدبيات أن العوامل الأكاديمية، مثل جودة تصميم المناهج الرقمية وأنظمة التقييم، لا تقتصر على كونها مجرد جوانب إجرائية في التعليم الإلكتروني، بل تُشكل محددات رئيسية لمستوى قلق الامتحانات لدى الطلاب. ويرى الباحث أن الارتباك الناتج عن المناهج غير المتناسكة والضغط النفسي الذي تفرضه الاختبارات الموقوتة وبرامج المراقبة يرفع من معدلات القلق، مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي، وبناءً على ذلك، يؤكد الباحث على أهمية أن تتجاوز المؤسسات التعليمية الجانب الفني للتعليم الإلكتروني، وأن تركز على تحسين الجودة الأكاديمية ومرونة التقييم، لتهيئة بيئة تعليمية صحية تسهم في تخفيف قلق الطلاب وتعزيز تحصيلهم الأكاديمي.

العوامل الشخصية ودورها في قلق الامتحانات

تؤدي السمات الشخصية للفرد دورًا حاسمًا في مدى استجابته للمواقف الضاغطة؛ حيث يُعد نموذج "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية" إطارًا نظريًا مهمًا لفهم هذه العلاقة (Angelkoska, Stankovska, & Dimitrovski, 2016). فالطلاب الذين لديهم مستويات عالية من العصبية يميلون إلى

الشعور بالقلق والتوتر بشكل أكبر، مما يجعلهم أكثر عرضة لقلق الامتحانات.

ومن جهة أخرى، تُعد الكفاءة الذاتية عاملاً شخصياً مهماً؛ حيث إن الطلاب الذين يمتلكون شعوراً قوياً بقدرتهم على النجاح في مهامهم الأكاديمية يميلون إلى التعامل مع الامتحانات بثقة أكبر وقلق أقل (Angelino, 2020) وفي المقابل يؤدي تدني الكفاءة الذاتية إلى أفكار سلبية حول قدرة الطلاب على الأداء، مما يزيد من القلق المعرفي المرتبط بالامتحانات.

ويتضح مما تقدم أن العوامل الشخصية تؤدي دوراً محورياً في تحديد مدى تأثر الطالب بقلق الامتحانات، خاصة في بيئة التعليم الإلكتروني غير المتزامن والتي تتطلب انضباطاً ذاتياً عالياً؛ لذا يرى الباحث أن سمات الشخصية، مثل العصبية تزيد من قابلية الطالب للتوتر والقلق، بينما تقلل سمة الوعي من هذا القلق عبر تعزيز مهارات إدارة الوقت والتخطيط، كما أن فهم هذه السمات لا يقتصر على كونها مجرد خصائص فردية، بل هي محددات أساسية للاستجابة للتحديات الأكاديمية، وبالتالي يؤكد الباحث على أن التدخلات التي تستهدف تعزيز الجوانب النفسية للطلاب، مثل الكفاءة الذاتية، تُعد ضرورية لمساعدتهم على إدارة قلقهم وتجاوز العوائق النفسية، مما يساهم في تحسين أدائهم في الامتحانات الرقمية.

العلاقة بين العوامل الأكاديمية والشخصية:

تتفاعل العوامل الأكاديمية والشخصية بشكل معقد لإنتاج مستوى معين من قلق الامتحانات؛ حيث يكون الطالب الذي يمتلك سمة الوعي أكثر انضباطاً في متابعة المحاضرات عبر الإنترنت، وإدارة وقته بفعالية، مما يقلل من شعوره بالضغط مع اقتراب موعد الامتحانات (Alqurashi،

(2022) هذا التفاعل بين السمة الشخصية (الوعي) والمهارات الأكاديمية (إدارة الوقت) يؤدي في المجمل إلى تقليل القلق.

كما يمكن أن تؤثر الجوانب الأكاديمية في تعزيز أو إضعاف العوامل الشخصية؛ حيث إن بيئة التعلم الإلكتروني التي توفر دعماً كافياً من الأساتذة وتفاعلاً مستمراً، يمكن أن تعزز ثقة الطلاب وكفاءتهم الذاتية، مما يقلل من قلقهم. وعلى العكس، فإن غياب الدعم يمكن أن يزيد من شعورهم بالعزلة والضياع (Bojinova & Bojinov، 2021).

ويرى الباحث أن العلاقة بين العوامل الأكاديمية والشخصية ليست علاقة منفصلة، بل هي علاقة تفاعلية ومعقدة. فالعوامل الأكاديمية في التعليم الإلكتروني غير المتزامن، مثل جودة تصميم المقرر، يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على العوامل الشخصية للطلاب. على سبيل المثال، قد يؤدي غياب الدعم الأكاديمي والتفاعل مع الأساتذة إلى شعور الطالب بالعزلة وتدني الكفاءة الذاتية، مما يجعله أكثر عرضة لقلق الامتحانات. وفي المقابل، يمكن أن تؤثر السمات الشخصية للطلاب على كيفية استجابته للعوامل الأكاديمية؛ فالطالب ذو الوعي العالي يقوم بإدارة وقته وتنظيم مهامه بفعالية حتى في ظل وجود مقرر صعب التصميم، مما يخفف من الضغط الأكاديمي ويقلل من القلق؛ لذا يؤكد الباحث أن أي محاولة لفهم قلق الامتحانات يجب أن تأخذ في الحسبان هذا التفاعل الديناميكي بين العوامل الأكاديمية والشخصية.

تأثيرات قلق الامتحانات في البيئة الإلكترونية:

لا يقتصر قلق الامتحانات على مجرد الشعور بالتوتر، بل يؤدي إلى حدوث مشكلات في البيئة الإلكترونية. فقد يؤدي إلى ضعف في الأداء الأكاديمي، حيث يُعيق القلق الذاكرة العاملة وقدرة الطالب على استرجاع

المعلومات. (Bhandari & Sharma، 2022) كما قد يسهم في ظهور مشاكل نفسية أوسع مثل الاكتئاب والإرهاق الأكاديمي.

ولمواجهة هذه التحديات، يجب على المؤسسات التعليمية تبني استراتيجيات متعددة الأبعاد على المستوى الأكاديمي، كما يمكن تحسين تصميم المقررات الإلكترونية خاصة غير المتزامنة لتكون أكثر تفاعلية ووضوحًا. وعلى المستوى الشخصي، يجب توفير برامج دعم نفسي للطلاب، لمساعدتهم على إدارة القلق وتنمية مهارات التأقلم (Adeyemi، 2024). إن فهم أثر العوامل الأكاديمية والشخصية بشكل متكامل يُعد أمرًا ضروريًا لتطوير بيئات تعليم إلكتروني صحية وفعالة.

ويرى الباحث أن قلق الامتحانات في البيئة الإلكترونية غير المتزامنة يُعد ظاهرة تتجاوز مجرد الشعور بالتوتر، لتتحول إلى عامل معيق يُحدث آثارًا سلبية متعددة الأوجه على الطالب. ففي هذه البيئة، تتفاقم الآثار المعرفية والسلوكية، حيث يمكن للقلق أن يُعيق الذاكرة العاملة وقدرة الطالب على استرجاع المعلومات، مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي حتى في حال الاستعداد الجيد. ويضاف إلى ذلك، أن طبيعة الامتحانات الرقمية قد تزيد من الأفكار السلبية والمشتتة، مما يدفع الطلاب إلى سلوكيات سلبية كالتجنب أو المماطلة، ولا تقتصر التأثيرات على الجانب الأكاديمي، بل تشمل الجوانب الفسيولوجية والنفسية، حيث يمكن أن يسبب القلق أعراضًا جسدية مرهقة، وفي الحالات المزمنة، قد يسهم في ظهور حالات مثل الإرهاق الأكاديمي واضطرابات الصحة العقلية. بناءً على ما سبق، يرى الباحث أن فهم هذه التأثيرات يُعد خطوة أولى وحاسمة نحو تطوير تدخلات فعالة لا تقتصر على معالجة الأعراض، بل تستهدف جذور المشكلة في سياق التعليم الإلكتروني.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت العوامل الأكاديمية والشخصية:

أجرى (Aljaffer, et al, 2024) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين عادات الدراسة والعوامل الشخصية والتحصيل الدراسي، والتعرف على العوامل التي تميز الطلاب المتفوقين أكاديمياً، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من ٣٣٦ طالباً وطالبة من طلاب الطب بجامعة الملك سعود، واستخدمت استبياناً إلكترونياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحقيق الذات كدافع للدراسة والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين تذكر المعلومات المحفوظة حديثاً وتفضيل عرض المعلومات بيانياً وبين التحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب الراضين عن أدائهم الدراسي لديهم فرصة أكبر للحصول على معدل تراكمي مرتفع.

وقام (Adeyemi, 2024) بدراسة هدفت إلى بحث أثر العوامل الشخصية على الأداء الأكاديمي للطلاب النيجيريين، في محاولة لفهم أسباب الأداء الضعيف المنتشر في جميع المستويات الأكاديمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام تصميم المسح ونموذج الانحدار المتعدد، حيث شملت عينة قوامها ١١٠٠ طالب من الحاصلين على شهادة التعليم الوطنية (□□□) في مؤسسات تعليمية مختلفة بجنوب غرب نيجيريا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل شخصية تعد منبئات مهمة للأداء الأكاديمي، وهي: اهتمامات الطلاب، البيئة المنزلية، دعم الوالدين، وعادات الدراسة من ناحية أخرى، وأظهرت النتائج أن تصور الطلاب للمقرر ومفهوم الذات لم يكونا منبئين مهمين للأداء الأكاديمي في عينة الدراسة.

وقام البصير (٢٠٢١) بدراسة استهدفت التعرف على إمكانية التنبؤ بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧١) طالبة طبق عليهن مقياسي الضجر الأكاديمي والتعب العقلي، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الضجر الأكاديمي وفقا للتخصص الدراسي، لصالح التخصصات العلمية.

وأجرى سحلول (٢٠٢٠) دراسة هدفت معرفة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلاب جامعة الملك سعود، ومستوى تنظيم الانفعال لديهم، ودراسة الفروق فيهما حسب الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستراتيجيات تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي لديهم. وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال على (٢١٦) من طلاب جامعة الملك سعود، وتم التوصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، واستراتيجيات تنظيم الانفعال تعزى لمتغيرات (الجنسية، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي).

كما أجرى (Angelkoska, Stankovska, Dimitrovski, 2016) دراسة هدفت إلى تأكيد دور الخصائص الشخصية للطلاب في نجاحهم الأكاديمي، وفهم السمات الشخصية السائدة بين الذكور والإناث، واعتمدت الدراسة على نموذج "الخمس الكبار للشخصية" (Big Five Personality Traits) لقياس

أبعاد الشخصية: العصابية، اللطف، الانفتاح على التجارب، الانبساط، والوعي، وأجريت الدراسة على عينة من ٧٤ طالبًا تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٢ عامًا، وتم تمثيل النجاح الأكاديمي بمتوسط درجاتهم، وأبرز النتائج لدى الطالبات، وجدت الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الانفتاح، والانبساط، والنجاح الأكاديمي، بينما لدى الطلاب الذكور، وجدت الدراسة وجود دلالة إحصائية بين اللطف، والعصابية، والنجاح الأكاديمي.

دراسات تناولت قلق الامتحانات:

أجرت (Aisha Alkaabi, Mayamin Altae, 2024) هدفت إلى دراسة تأثير الاختبارات الإلكترونية على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي للطلاب، ومقارنتها بالاختبارات التقليدية، واستخدمت الدراسة منهجًا كميًا وتصميمًا شبه تجريبي، وشملت العينة ٤٠٠ طالبة بجامعة قطر، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى الطلاب تجاه الاختبارات الإلكترونية، كما وجدت الدراسة أن الاختبارات الإلكترونية رفعت مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات مقارنة بالاختبارات التقليدية، كما كشفت النتائج أن التحصيل الدراسي كان أعلى في الاختبارات التقليدية منه في الاختبارات الإلكترونية.

كما أجرى (Kaili, Jianrong, Feng& Zhi, 2024) دراسة هدفت التعرف على دور التفاعل العاطفي كوسيط بين عوامل التعلم وقلق الاختبار في الدورات التدريبية غير المتزامنة عبر الإنترنت، واستخدمت تحليل نمذجة المعادلات الهيكلية لفحص العلاقات بين عوامل التعلم وقلق الاختبار. وركزت على خمسة عوامل تعلم: الكفاءة الذاتية، التفاعل بين المعلم والمتعلم، التفاعل بين المتعلمين، سهولة الاستخدام المتصورة، والفائدة المتصورة، وشملت الدراسة ٣١٦ طالبًا جامعيًا، وتوصلت الدراسة إلى أن

للكفاءة الذاتية والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وسهولة الاستخدام المتصورة
تأثيرات سلبية مباشرة على قلق الاختبار.

وقام (Elshazly , Abdelnasser , and Ragab, 2023) بدراسة هدفت
إلى تقييم العلاقة بين قلق الامتحانات الإلكترونية، ومستوى خبرة الطلاب
في استخدام الحاسوب، والعقبات التي يواجهونها أثناء هذه الاختبارات،
واتبعت الدراسة تصميمًا وصفيًا ارتباطيًا، وشملت جميع طلاب السنة الرابعة
في التمريض بجامعة جنوب الوادي (١٧١ طالبًا وطالبة). واستُخدمت ثلاث
أدوات لجمع البيانات: مقياس قلق الامتحان، ومقياس خبرة الحاسوب،
ومقياس العقبات المتعلقة بالامتحانات، وأفادت نتائج الدراسة بأن نسبة قليلة
من الطلاب (١٥%) لديهم مستويات قلق منخفضة، وأظهرت النتائج عدم
وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى خبرة الطلاب في استخدام
الحاسوب وقلق الامتحانات، ووجدت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية
عالية بين وجود العقبات (الشخصية والتدريسية والتقنية) ومستويات قلق
الامتحانات.

وأجرى المجمالي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة مستوى
دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار والعلاقة بينهما لدى طلاب المرحلة
الجامعية في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج
الوصفي، وطبق مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق الاختبار، على عينة
مكونة من ٣٤٥ طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى
وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي ،
وقلق الاختبار، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق
الاختبار، بين الطلاب في التخصص العلمي ، والطلاب في التخصص

الإنسانية، ولا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين.

وقام العتيبي (٢٠١٨) بدراسة هدفت التعرف على علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٢١٦) طالبًا، طبق عليهم مقياس قلق الاختبار، بعد تعديل بعض فقراته بما يتلاءم مع البيئة السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعًا لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، حيث كان قلق الاختبار أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

دراسات تناولت التعليم الإلكتروني:

أجرى السحان (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن متطلبات التعليم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحه كورونا، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات والتجارب المتعلقة بالتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم الجامعي بشكل عام والسعودي بشكل خاص وجمع المعلومات وتحليلها للاستفادة منها، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاستفادة من نظام التعليم الالكتروني في متابعة توظيف تكنولوجيا التعليم والاستفادة منها في مواكبة التطورات والتأكد من وجود البنية التحتية المناسبة وتزويد الطلاب وأعضاء هيئه التدريس بدورات مكثفة ودليل إرشادي مرجعي للمستخدمين كما قدمت الدراسة تصورا مقترحا للتعليم عن بعد في ظل الازمات وبخاصه جائحه كورونا.

وأجرى الجريسي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي في التعلم الطارئ عن بعد لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية، واستخدام المنهج الوصفي، وطبق الاستبيان على عينة عشوائية بلغ عددها ٨٠٦ طالب وطالبة من الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى تأثير عوامل (الاستعداد الرقمي - التفاعل الإلكتروني - مهارات إدارة الوقت - القلق) تأثيراً إيجابياً بنسب عالية على الإنجاز الأكاديمي في التعلم الطارئ عن بعد، ووجود فروق في (مهارات إدارة الوقت - القلق) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في استجابات الطلاب حول (التفاعل الإلكتروني - مهارات إدارة الوقت - القلق) باختلاف متغير التخصص، ووجود فروق في استجابات الطلاب حول (الاستعداد الرقمي - التفاعل الإلكتروني - مهارات إدارة الوقت - القلق) باختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح الدراسات العليا.

وقامت علياء فرج (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى بيان دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بين طلابها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بالاعتماد على استبانة طبقت على (٤٦٠) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة الجامعات السعودية لدورها في تعزيز ثقافة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بشكل عام جاءت مرتفعة، وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد الدراسة تعزى إلى متغيرات الكلية والبرنامج الدراسي، في حين توجد فروق دالة تعزى إلى متغيرات النوع ومحل الإقامة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أ- أوجه الشبه:

- تتشابه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في سعيها لفهم العلاقة

- بين العوامل الأكاديمية والشخصية كما في دراسات (Aljaffer et al, 2024) (Adeyemi, 2024) ودراسة البصير ٢٠٢١م، أو قلق الامتحانات كما في دراسات (Aisha Alkaabi et al, 2024) والمجمي ٢٠٢٠م). كما تتشابه مع بعضها في تركيزها على التعليم الإلكتروني كما في دراسة الجريسي ٢٠٢١م.
- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم جميع الدراسات السابقة في الاعتماد على المنهج الوصفي، سواء كانت علاقات (ارتباطية) أو فروقاً أو مجرد وصف لحالة معينة.
- تعتمد الدراسة الحالية على الاستبانة، وهي أداة مشتركة في معظم الدراسات السابقة، خاصة تلك التي تناولت العوامل الشخصية والأكاديمية، وقلق الامتحانات في بيئات التعلم المختلفة.
- تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات (Aljaffer et al., 2024) و(سحلول, ٢٠٢٠) في أن العينة المستهدفة هي طلاب جامعة الملك سعود، مما يتيح مقارنة النتائج في نفس البيئة التعليمية.

ب- أوجه الاختلاف

- تكمن نقاط الاختلاف الرئيسية في التركيز المزدوج للدراسة الحالية على العوامل الأكاديمية والشخصية مع قلق الامتحانات، بالإضافة إلى سياق التعليم الإلكتروني، في الدراسات السابقة بعضها ركز على العلاقة بين العوامل الأكاديمية أو الشخصية والتحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي فقط مثل دراسات: Aljaffer et al.,

Adeyemi, وAngelkoska et al.) وبعضها تناول قلق الامتحانات بشكل عام أو علاقته بعوامل أخرى مثل الدافعية أو العقبات التقنية، ولكن ليس بالضرورة في سياق التعليم الإلكتروني.

- اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لفهم العلاقة بين المتغيرات، أما الدراسات السابقة بعضها استخدم المنهج الوصفي المقارن أو المسحي (مثل دراسات البصير وAdeyemi)، وبعضها استخدم تصاميم شبه تجريبية لمقارنة أثر المتغيرات (مثل دراسةAisha Alkaabi et al. ، وبعضها استخدم نماذج إحصائية متقدمة مثل نمذجة المعادلات الهيكلية (مثل دراسة Kaili et al. أو الانحدار المتعدد مثل دراسةAdeyemi).

ج- أوجه الاستفادة:

كان لهذه المجموعة من الدراسات السابقة أثرها في توضيح الرؤية أمام الباحث في جميع إجراءات البحث الحالي، وتمثلت أوجه الاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة، ووضع مجموعة من التساؤلات التي أثارت مشكلة الدراسة، بالإضافة إلى بناء الإطار النظري وبناء محاور مقاييس الدراسة، وتحديد منهج الدراسة والأساليب الإحصائية، وربط النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

د- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتفرد هذه الدراسة بدمجها الفريد بين عدة محاور لم تتناولها الدراسات السابقة مجتمعة في سياق واحد، مما يمنحها عمقاً وتحليلاً متميزاً. فالعديد من الدراسات السابقة ركزت إما على العلاقة بين

العوامل الشخصية والأكاديمية والتحصيل الدراسي، أو تناولت قلق الامتحانات بشكل مستقل، لكن هذه الدراسة تجمع هذه المتغيرات الثلاثة في إطار تحليلي متكامل. بالإضافة إلى ذلك، فهي تضع كل هذه المتغيرات في سياق التعليم الإلكتروني غير التزامنية، وهو ما يمثل نقطة تفرد أساسية لم يتم التطرق لها بنفس الشمولية في الدراسات السابقة، مما يتيح فهمًا أعمق لكيفية تفاعل هذه العوامل في ظل التحديات والخصائص الفريدة للبيئة التعليمية الرقمية غير التزامنية، ويقدم رؤى متعمقة حول التحديات التي يواجهها الطلاب في التعليم الإلكتروني. كما أن تركيز الدراسة على طلاب جامعة الملك سعود يمنح نتائجها قيمة تطبيقية كبيرة، مما يجعلها مرجعًا مهمًا لصناع القرار لتحسين تجربة التعلم الرقمي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لدراسات العلاقات والتأثيرات؛ حيث يقوم هذا المنهج بوصف الظاهرة (قلق الامتحانات) ومستواها لدى عينة الدراسة، وكذلك وصف خصائص العوامل الأكاديمية والشخصية، كما يبحث هذا المنهج في العلاقة بين المتغيرات، وقوة واتجاه العلاقة بين كل عامل من العوامل المستقلة (الأكاديمية والشخصية) والعامل التابع (قلق الامتحانات)؛ لتحديد أي من هذه العوامل له أكبر قوة في التنبؤ بحدوث قلق الامتحانات.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة الملك سعود بلياتها المختلفة للعام الدراسي ١٤٤٥ / ١٤٤٦ هـ، والبالغ عددهم (٦٤٧٨٩) وفقا للإحصائيات الرسمية لجامعة الملك سعود.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت (٣٦٤) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الملك سعود، ويتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص التي يمكن توضيحها على النحو التالي:

١ - النوع:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكر	١٩٦	%٥٣.٨٥
أنثى	١٦٨	%٤٦.١٥
المجموع	٣٦٤	%١٠٠

يتبين من الجدول أن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع، أن الطلاب الذكور جاءوا بنسبة بلغت (٥٣.٨٥%)، بينما بلغت نسبة الإناث (٤٦.١٥%)، تشير هذه النتائج إلى التقارب في الأعداد وتمثيل الذكور والإناث في عينة الدراسة بنسب متوازنة من حيث توزيع الجنسين، مما يعطي للنتائج واقعية ومصداقية، خاصة إذا كانت هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستويات قلق الامتحانات أو في كيفية استجابتهم للعوامل الأكاديمية والشخصية في بيئات التعليم الإلكتروني.

٢ - نوع الكلية:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الكلية

نوع الكلية	العدد	النسبة
نظرية	١٨٦	%٥١.١٠
عملية	١٧٨	%٤٨.٩٠
المجموع	٣٦٤	%١٠٠

يتبين مما سبق أن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع الكلية يميل بنسبة قليلة جداً نحو الكليات النظرية بنسبة (١٥.١٠%)، بينما بلغت نسبة الكليات العملية (٤٨.٩٠%)، وهذا التوزيع المتوازن، والذي يكاد يكون متساوياً، يعزز من قدرة الدراسة على استخلاص نتائج موثوقة وممثلة للواقع، خاصة إذا كانت الفروقات بين الطلاب في الكليات النظرية والعملية تمثل عاملاً مهماً في الدراسة، مثل مستويات قلق الامتحانات أو أداء الطلاب في التعليم الإلكتروني.

٣ - نوع البرنامج:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع البرنامج

نوع البرنامج	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٧٤	%٤٧.٨٠
ماجستير	١٠٨	%٢٩.٦٧
دكتوراه	٨٢	%٢٢.٥٣
المجموع	٣٦٤	%١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة من طلاب مرحلة البكالوريوس، حيث بلغت نسبتهم (٤٧.٨٠%)، تليها مرحلة الماجستير بنسبة (٢٩.٦٧%)، وأخيراً مرحلة الدكتوراه بنسبة (٢٢.٥٣%). وهذا التوزيع يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تفسير النتائج، خاصة إذا كانت هناك فروقات متوقعة في مستويات قلق الامتحانات أو السلوك الأكاديمي بين الطلاب في المراحل المختلفة من دراستهم الجامعية.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

استخدم في هذا البحث أداة واحدة وهي الاستبانة لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وتحديد أثر العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني، واشتملت الاستبانة على التالي:

١. أولاً_ البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.

٢. ثانياً_ محاور الاستبانة، وتضمنت ما يلي:

- المحور الأول: قلق الامتحان، واشتمل على (١٣) عبارة.

- المحور الثاني: التفاعل مع المعلمين والزملاء، واشتمل على (٩) عبارات.

- المحور الثالث: الدعم الأكاديمي، واشتمل على (١١) عبارة.

واعتمد مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة؛ حيث تحصل درجة الموافقة (موافق بشدة) على (٥) درجات، ودرجة الموافقة (موافق) على (٤) درجات، ودرجة الموافقة (محايد) على (٣) درجات، ودرجة عدم الموافقة (غير موافق) على (٢)، ودرجة عدم الموافقة (غير موافق بشدة) على درجة واحدة، وتم تصنيف الإجابات إلى (٥) مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد بدائل الإجابة = $5 - 1 / 5 = 0.80$ لنحصل على التصنيف المشار إليه في الجدول التالي:

جدول (٤) درجة الموافقة

درجة الموافقة	كثيرا جدا	كثيرا	متوسط	قليلا	قليلا جدا
المتوسط الحسابي	من (٤.٢٠) إلى (٥)	من (٣.٤٠) إلى (٤.١٩)	من (٢.٦٠) إلى (٣.٣٩)	من (١.٨٠) إلى (٢.٥٩)	أقل من (١.٧٩)

صدق أدوات الدراسة:

يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية أداة الدراسة، وهو أكثر الصفات التي يجب أن تتصف بها الأداة، ويعني الصدق جودة الأداة بوصفها أداة لقياس ما وضعت لقياسه، والسمة المراد قياسها ويتضمن صدق الأداة ما يلي:

١. صدق المحكمين:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة (الاستبانة)، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين؛ للكشف عن مدى صدق عبارات الأداة وملاءمتها لقياس ما وضعت له، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ووضوحها، وقد أخذ بملاحظات المحكمين وآرائهم في إعداد الاستبانة بصورتها النهائية، وتقدير الوزن النسبي للمحاور والعبارات، وأُعتمدت العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من المحكمين، وحُذفت العبارات التي لم تحصل على هذه النسبة من الاتفاق.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

ويعبر عنه بقدرة كل عبارة في الاستبانة على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة، بغض النظر عن معنى هذا الارتباط وظيفياً، وللحصول على أكثر العبارات صدقاً بنائياً، اعتمد الباحث محك دلالة معامل للفصل بين العبارات، واستقرت الاستبانة على (٣٣) عبارة، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات والجدول التالي يوضح ارتباط درجات العبارات التي استقرت في الاستبانة بالدرجة الكلية.

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول: قلق الامتحان

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠.٦٦	٠,٠١	٨	**٠.٧١	٠,٠١
٢	**٠.٦٧	٠,٠١	٩	**٠.٦٢	٠,٠١
٣	**٠.٧١	٠,٠١	١٠	**٠.٦٥	٠,٠١
٤	**٠.٧٣	٠,٠١	١١	**٠.٨٣	٠,٠١
٥	**٠.٨١	٠,٠١	١٢	**٠.٨٧	٠,٠١
٦	**٠.٧٤	٠,٠١	١٣	**٠.٨١	٠,٠١
٧	**٠.٧٥	٠,٠١	-	-	-

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول والذي يقيس قلق الامتحان من وجهة نظر عينة الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١)؛ وقد تراوحت قيم ارتباطات العبارات بين (٠.٦٢ و ٠.٨٧)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لعببارات المحور، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التفاعل مع المعلمين

والزملاء)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠.٦٩	٠,٠١	٦	**٠.٧٢	٠,٠١
٢	**٠.٧١	٠,٠١	٧	**٠.٧٦	٠,٠١
٣	**٠.٧٤	٠,٠١	٨	**٠.٦٩	٠,٠١
٤	**٠.٦٥	٠,٠١	٩	**٠.٧٩	٠,٠١
٥	**٠.٧٦	٠,٠١	-	-	-

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني والذي يقيس التفاعل مع المعلمين والزملاء من وجهة نظر عينة الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١)؛ وقد تراوحت قيم ارتباطات العبارات بين (٠.٦٥ و ٠.٧٩)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لعبارات المحور، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (الدعم الأكاديمي)

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠.٧٥	٠,٠١	٧	**٠.٧٤	٠,٠١
٢	**٠.٨٩	٠,٠١	٨	**٠.٨١	٠,٠١
٣	**٠.٧١	٠,٠١	٩	**٠.٧٣	٠,٠١
٤	**٠.٧٩	٠,٠١	١٠	**٠.٦٢	٠,٠١
٥	**٠.٦٧	٠,٠١	١١	**٠.٦٧	٠,٠١
٦	**٠.٧٦	٠,٠١	-	-	-

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث والذي يقيس الدعم الأكاديمي من وجهة نظر عينة الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠١)؛ وقد تراوحت قيم ارتباطات العبارات بين (٠.٦٢ و ٠.٨٩)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لعبارات المحور، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير ثبات الاستبانة وذلك باستخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي بتطبيق مُعامل ثبات الأداة ألفاكرونباخ لمحاور الاستبانة، والثبات الكلي للاستبانة، ويبين الجدول التالي معاملات ثبات الاستبانة:

جدول (٨)

معاملات ثبات التجانس الداخلي لأداة الدراسة وفقا لمحاورها وفقا لمُعامل الثبات ألفاكرونباخ

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	قلق الامتحان	١٣	٠.٨٨
المحور الثاني	التفاعل مع المعلمين والزملاء	٩	٠.٨٥
المحور الثالث	الدعم الأكاديمي	١١	٠.٩٢
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الاستبانة)		٣٣	٠.٨٨

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجانس الداخلي ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لمحاور الاستبانة تزيد عن الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (٠.٧٠)، حيث بلغت قيمته بالمحور الأول "قلق الامتحان" من وجهة نظر عينة الدراسة " (٠.٨٨)، وبلغت قيمته لعبارات المحور الثاني "التفاعل مع المعلمين والزملاء" من وجهة نظر عينة الدراسة " (٠.٨٥)، وبلغت قيمته لعبارات المحور الثالث "الدعم الأكاديمي" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة " (٠.٩٢) ولجميع عبارات الاستبانة (٠.٨٨)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن عبارات الاستبانة ومحاورها تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفرغ استجابات أفراد العينة تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات الاستبانة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One -way ANOVA) لإيجاد الفروق بين أكثر من مجموعتين (تُعزى لمتغير من المستوى الثلاثي فأكثر)، ولتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير: (نوع البرنامج).
- استخدام اختبار T-TEST لقياس دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير (النوع، ونوع الكلية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على "ما مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامية بجامعة الملك سعود؟"،

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلّ منها، وذلك كما يلي:

جدول (١٠)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول مستوى قلق

الامتحانات في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد بجامعة الملك سعود

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٢	أشعر بالثقة في قدرتي على النجاح في الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٨٢	٠.٧٦٣	١	كثيرا
٩	أعتقد أنني أستطيع التغلب على أي صعوبة تتعلق بالامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٧٠	٠.٧٧١	٢	كثيرا
١١	أشعر بأنني أستطيع إدارة المشتتات المحيطة أثناء أدائي للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٥٨	٠.٧٧٩	٣	كثيرا
١٣	أؤمن أنني أستطيع تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٤٦	٠.٧٨٣	٤	كثيرا
٨	أشعر بالثقة في قدرتي على تنظيم وقتي بفعالية للتحضير للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٤٢	٠.٧٨٩	٥	كثيرا
١٠	أثق بقدرتي على التعامل مع الضغط الأكاديمي الناتج عن الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٣٣	٠.٧٩٧	٦	متوسط
٤	أشعر بأن قلق الامتحانات يؤثر على تركيزي أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٢٢	٠.٨٠٧	٧	متوسط
١	أشعر بالقلق قبل الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.١٠	٠.٨١٩	٨	متوسط
٣	أشعر بأنني أفكر كثيرا في عواقب الفشل أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٢.٨٦	٠.٨٣٥	٩	متوسط
٦	أشعر بأن قلق الامتحانات يؤثر على أدائي الأكاديمي في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٢.٧٥	٠.٨٤١	١٠	متوسط
٥	أشعر بأن قلق الامتحانات يؤثر على قدرتي في مراجعة إجاباتي أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٢.٦٨	٠.٨٥١	١١	متوسط
٢	أشعر بأنني غير مستعد بشكل كافٍ للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٢.٦٤	٠.٨٥٧	١٢	متوسط
٧	أشعر بالقلق لعدم وجود شخص يمكن سؤاله عن الاختبار أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٢.٥٦	٠.٨٦٣	١٣	قليلا
	المحور ككل	٣.١٦	٠.٨٠٥		متوسط

يتضح من جدول (١٠) أن مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد بجامعة الملك سعود قد جاء بمستوى (متوسط) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ

(٣.١٦)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٨٠٥)، وتشير النتائج السابقة إلى أن طلاب جامعة الملك سعود في برامج التعليم عن بعد يمتلكون مستوى متوسطاً من قلق الامتحانات، وهذا المستوى ليس مرتفعاً جداً بحيث يعيق أدائهم بشكل كبير، ولا هو منخفض جداً بحيث يدل على عدم الاهتمام، مما يدل على أن إجابات الطلاب متقاربة إلى حد كبير ولا يوجد تشتت كبير في تقديراتهم لمستوى القلق، هذا يعني أن الغالبية العظمى من الطلاب يشتركون في تجربة مماثلة فيما يتعلق بقلق الامتحانات في هذا السياق الأكاديمي، ويعزو الباحث المستوى المتوسط من قلق الامتحانات بأنه ليس مؤشراً سلبياً بالضرورة، بل هو انعكاس لتفاعل معقد بين الوعي الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والتكيف الناجح مع متطلبات التعليم عن بُعد، حيث يساعد هذا القلق المعتدل على تحفيز الطلاب دون أن يؤثر سلباً على أدائهم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Aisha Alkaabi, Mayamin Altae, 2024) وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى الطلاب تجاه الاختبارات الإلكترونية، كما وجدت الدراسة أن الاختبارات الإلكترونية رفعت مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات مقارنة بالاختبارات التقليدية، كما كشفت النتائج أن التحصيل الدراسي كان أعلى في الاختبارات التقليدية منه في الاختبارات الإلكترونية.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١٢) ونصها "أشعر بالثقة في قدرتي على النجاح في الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامية" في المرتبة الأولى بين عبارات محور قلق الامتحان بمتوسط حسابي (٣.٨٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧٦٣)، وبمستوى "كثيراً" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك سعود يمتلكون كفاءة ذاتية أكاديمية عالية،

مما يعزز شعورهم بالقدرة على النجاح رغم طبيعة التعليم عن بُعد الغير متزامن. وتُعزى هذه الثقة إلى عدة عوامل، منها مرونة هذا النوع من التعليم التي تمنحهم تحكما أكبر في تنظيم أوقاتهم، بالإضافة إلى خبراتهم السابقة في استخدام التقنيات الحديثة، والتي ساهمت في تكيّفهم مع أدوات التعلم الرقمية المتطورة، كما أن هذه الثقة المتزايدة تُعد مؤشراً على أن الطلاب لا يرون في الامتحانات عن بُعد تحدياً كبيراً، بل هي فرصة لإظهار استعدادهم ومهاراتهم المكتسبة.

وجاءت العبارة رقم (٩) ونصها "أعتقد أنني أستطيع التغلب على أي صعوبة تتعلق بالامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧٧١)، وبمستوى "كثيراً" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب البرامج الدراسية عن بُعد في جامعة الملك سعود يتمتعون بمستوى عالٍ من المرونة والتكيف؛ حيث إن طبيعة التعليم عن بُعد تتطلب منهم تطوير مهارات حل المشكلات والاعتماد على الذات لمواجهة التحديات الأكاديمية والتقنية. وهذا الشعور بالقدرة على التحكم والتغلب على الصعوبات يعكس نضجاً أكاديمياً وثقة في النفس من جانب الطلاب، مما يساهم في تقليل قلقهم العام تجاه الامتحانات.

كما جاءت العبارة رقم (١١) ونصها "أشعر بأنني أستطيع إدارة المشتتات المحيطة أثناء أدائي للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٨)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧٧٩)، وبمستوى "كثيراً" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب في برامج التعليم عن بُعد قد طوروا مهارات التنظيم الذاتي والانضباط الأكاديمي، كما أن طبيعة التعليم

عن بُعد تتطلب من الطلاب إنشاء بيئة دراسية خاصة بهم، بعيداً عن الإشراف المباشر. لذلك، فإن حصول هذه العبارة على متوسط عالٍ يعكس قدرتهم على التحكم في محيطهم الخارجي، مثل مصادر الضوضاء أو المشتتات، والتركيز على أداء الامتحانات بفعالية. وهذا التحكم الذاتي يساهم بشكل كبير في تقليل القلق، حيث يتقنون في قدرتهم على تهيئة الظروف المثلى للنجاح، مما يعزز ثقتهم العامة في أدائهم الأكاديمي.

بينما جاءت العبارة رقم (٧) ونصها "أشعر بالقلق لعدم وجود شخص يمكن سؤاله عن الاختبار أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، وبانحراف معياري قدره (٠.٨٦٣)، وبمستوى "قليلاً" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن غياب الإشراف المباشر لا يشكل مصدر قلق كبير للطلاب، وهذا يدل على أن طلاب برامج التعليم عن بُعد في جامعة الملك سعود يتمتعون بمستوى عالٍ من الاستقلالية والثقة في قدراتهم. فهم على الأرجح يتقنون في استعدادهم الجيد لامتحان، ويعلمون أن طبيعة الاختبارات عن بُعد تفرض عليهم الاعتماد على أنفسهم. وهذا الشعور بالاستقلالية ينبع من قدرتهم على تهيئة بيئة الاختبار بأنفسهم، مما يقلل من حاجتهم إلى مساعدة خارجية أو إشراف مباشر، وبالتالي يقلل من القلق المرتبط بهذا الجانب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (Kaili, Jianrong, Feng & Zhi, 2024) والتي توصلت إلى أن للكفاءة الذاتية والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وسهولة الاستخدام المتصورة تأثيرات سلبية مباشرة على قلق الاختبار.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على "ما أبرز العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلّ منها، وذلك كما يلي:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول أبرز العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٠	أشعر بأن التكيف مع التعليم عن بعد الغير تزامني يساعد في تقليل قلق الامتحانات.	٤.١٢	٠.٦٦٧	١	كثيرا
٢	أشعر بأنني أتلقى ما يكفي من الدعم الأكاديمي للتعامل مع قلق الامتحانات.	٤.٠٤	٠.٦٨١	٢	كثيرا
١١	أجد أنه من السهل إدارة وقتي للدراسة في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد الغير تزامنية	٣.٩٨	٠.٦٨٧	٣	كثيرا
٥	أشعر بأن الأساتذة يفهمون مشاعر القلق لدى الطلاب في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية	٣.٨٦	٠.٦٩٧	٤	كثيرا
٧	أشعر بأنني أتكيف بسهولة مع متطلبات التعليم في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد الغير تزامنية.	٣.٧٥	٠.٧٠٩	٥	كثيرا
١	أشعر بأن الدعم الأكاديمي المقدم في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية كاف.	٣.٦٨	٠.٧١٥	٦	كثيرا
٩	أشعر بأن التكيف مع التعليم عن بعد الغير تزامني ساهم في تحسين أدائي الأكاديمي.	٣.٦٢	٠.٧٢٣	٧	كثيرا
٣	أشعر بأن الدعم الأكاديمي يقلل من قلق الامتحانات.	٣.٦٠	٠.٧٢٧	٨	كثيرا
٨	أشعر بأنني تمكنت من التكيف مع التعليم عن بعد الغير تزامني في وقت مناسب في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد.	٣.٥٦	٠.٧٣٣	٩	كثيرا
٦	أجد سهولة في طلب المساعدة من أساتذتي في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد الغير تزامنية.	٣.٥٢	٠.٧٤١	١٠	كثيرا
٤	أشعر بأن الدروس الإضافية تساعدني في التغلب على قلق الامتحانات.	٣.٤٦	٠.٧٥٣	١١	كثيرا
	المحور ككل	٣.٧٤	٠.٦٨١		كثيرا

يتضح من جدول (١١) أن العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود قد جاءت بمستوى (كثيرا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٤)، وبانحراف معياري قدره (٠.٦٨١)، وتشير النتائج السابقة إلى أن الطلاب يوافقون بدرجة كبيرة على أن هذه العوامل تؤدي دورًا مهمًا في تأثيرها على قلق الامتحان. كما أن الانحراف المعياري للمحور ككل منخفض نسبيًا، مما يشير إلى وجود اتفاق كبير بين آراء أفراد العينة حول أهمية هذه العوامل. كما تُشير النتائج بشكل خاص إلى أن التكيف مع التعليم عن بُعد هو أهم عامل في تقليل قلق الامتحانات، يليه مباشرة الشعور بتلقي دعم أكاديمي كافٍ، كما تُظهر النتائج أن سهولة إدارة الوقت تُعد عاملاً رئيسيًا، مما يعكس قدرة الطلاب على تنظيم دراستهم وتقليل الضغط، وهذه النتائج تؤكد أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات التنظيم الذاتي ويتلقون الدعم المناسب يكونون أقل عرضة للتوتر والقلق المرتبط بالامتحانات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (Al Rawashdeh et al, 2021) والتي توصلت إلى أن غالبية الطلاب يرون أن التعلم الإلكتروني يقدم المادة العلمية بطريقة شيقة ويزيد من إمكانية التواصل بين الطلاب ومعلمهم، من ناحية أخرى، أشار ٧٣% من الطلاب إلى أنهم يقضون وقتًا أطول أمام الوسائل التقنية.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١٠) ونصها "أشعر بأن التكيف مع التعليم عن بعد غير التزامني يساعد في تقليل قلق الامتحانات" في المرتبة الأولى بين عبارات محور العوامل الأكاديمية المرتبطة بقلق الامتحان بمتوسط حسابي (٤.١٢)، وبانحراف معياري قدره

(٠.٦٦٧)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن التكيف الناجح يُعزز الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعندما يتمكن الطلاب من التأقلم مع متطلبات بيئة التعلم عن بُعد، مثل إدارة أوقاتهم، والوصول إلى الموارد التعليمية، والتعامل مع التكنولوجيا، فإنهم يكتسبون ثقة في قدرتهم على التحكم في مسارهم الأكاديمي. وهذه الثقة تقلل بشكل مباشر من الشعور بالعجز والتوتر والقلق المرتبط بالامتحانات، حيث يرى الطلاب أنفسهم قادرين على مواجهة التحديات بفعالية بدلاً من القلق بشأنها.

وجاءت العبارة رقم (٢) ونصها "أشعر بأنني ألتقى ما يكفي من الدعم الأكاديمي للتعامل مع قلق الامتحانات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٠٤)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٦٨١)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توفير الدعم الأكاديمي الكافي يلعب دورًا حاسمًا في تعزيز شعور الطلاب بالأمان وتقليل قلق الامتحانات. وعندما يشعر الطلاب بأنهم ليسوا وحدهم في مواجهة التحديات الأكاديمية، وأن هناك أساتذة وموارد متاحة للمساعدة، فإن هذا يقلل من الضغط النفسي لديهم. وهذا الدعم قد يكون في صورة توجيهات واضحة، أو مراجعات إضافية، أو سهولة التواصل مع الأساتذة، مما يمنح الطلاب الثقة بأنهم يمكنهم التغلب على الصعوبات، وبالتالي يخفف من التوتر المرتبط بالامتحانات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Adzobu, R, Yeboah, A, & Okyere, A, 2020) حيث أبدى غالبية الطلاب موافقتهم على فكرة التعلم عن بعد، معتبرين إياه أداة مرنة وفعالة في الظروف الطارئة، كما

أشار الطلاب إلى أن التفاعل مع الأساتذة والزملاء كان أقل مقارنة بالتعلم التقليدي، مما أثر على قدرتهم على طرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات. كما جاءت العبارة رقم (١١) ونصها "أجد أنه من السهل إدارة وقتي للدراسة في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٨)، وبانحراف معياري قدره (٠.٧٧٩)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المرونة والحرية التي يتيحها التعليم عن بعد تمنح الطلاب فرصة أكبر لإدارة وقتهم بفاعلية، فقدرتهم على الدراسة في الأوقات التي تناسبهم وتحديد أولوياتهم، بعيداً عن الالتزام الصارم بجداول المحاضرات التقليدية، يقلل من الضغط الأكاديمي. وهذا التحكم في الجدول الزمني يسمح لهم بتحقيق التوازن بين التزاماتهم الشخصية والدراسية، مما يمنحهم شعوراً بالسيطرة على مسارهم التعليمي ويقلل بشكل مباشر من القلق المرتبط بالامتحانات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجريسي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى تأثير عوامل (الاستعداد الرقمي - التفاعل الإلكتروني - مهارات إدارة الوقت - القلق) تأثيراً إيجابياً بنسب عالية على الإنجاز الأكاديمي في التعلم الطارئ عن بعد.

بينما جاءت العبارة رقم (٧) ونصها "أشعر بأن الدروس الإضافية تساعدني في التغلب على قلق الامتحانات" في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٦)، وبانحراف معياري قدره (٠.٧٥٣)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب يعتمدون بشكل أكبر على المصادر الذاتية والمتاحة بالفعل للتغلب على قلق الامتحانات، بدلاً من الاعتماد على الدروس

الإضافية. وهذا الانخفاض النسبي في الأهمية يُمكن تفسيره بوجود عوامل أخرى أكثر تأثيراً في تقليل قلقهم، مثل قدرتهم على التكيف مع التعليم عن بُعد، والدعم الأكاديمي الأساسي الذي يتلقونه، ومهاراتهم المتقدمة في إدارة الوقت؛ حيث قد يرى الطلاب أن هذه العوامل الأساسية كافية لمساعدتهم، وأن الدروس الإضافية قد لا تكون ضرورية بالدرجة نفسها أو قد لا تتناسب مع مرونة جداولهم الزمنية في برامج التعلم عن بُعد الغير تزامنية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على "ما أبرز العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول أبرز العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد

جامعة الملك سعود

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع زملائي يساعدني في تقليل قلق الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٤.٠٢	٠.٦٨٣	١	كثيرا
٨	أشعر أن التعاون مع زملائي في المشاريع الدراسية يثري تجربتي التعليمية في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٩٢	٠.٦٩٥	٢	كثيرا
٩	أجد أن مناقشة محتوى المقرر مع المعلم / الزملاء يساعد على بناء مهاراتي الأكاديمية في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٨٢	٠.٧٠٩	٣	كثيرا
٣	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع الأساتذة يعزز من ثقتي أثناء الاستعداد للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٨٠	٠.٧١٣	٤	كثيرا

٢	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع زملائي يعزز فهمي للمواد الدراسية في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٧٢	٠.٧٢٥	٥	كثيرا
٧	أجد أن تواصل المعلمون معي بشكل دوري يساعد على تحفيزي للدراسة في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٦٦	٠.٧٣٣	٦	كثيرا
٥	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي الافتراضي كاف لتخفيف قلق الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٥٨	٠.٧٥١	٧	كثيرا
٤	أشعر بأنني استفيد من فرص التفاعل الاجتماعي المباشر المتاحة في البرامج الدراسية عن بعد الغير تزامنية.	٣.٥٢	٠.٧٦٣	٨	كثيرا
٦	أجد أنه من السهل الحفاظ على دوافعي للدراسة في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد الغير تزامنية.	٣.٤٤	٠.٧٧٥	٩	كثيرا
المحور ككل		٣.٧٢	٠.٧١٩	كثيرا	

يتضح من جدول (١٢) أن العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود قد جاءت بمستوى (كثيرا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧١٩)، وتشير النتائج السابقة إلى أن العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحانات لدى طلبة جامعة الملك سعود الذين يدرسون عن بُعد تُعدّ عاملاً مهماً، حيث جاءت بمستوى "كثيراً" من وجهة نظر عينة الدراسة. وهذا الاستنتاج مبني على المتوسط الحسابي المرتفع، مما يدل على أن الطلاب يواجهون هذه العوامل بشكل متكرر أو مؤثر. كما أن الانحراف المعياري يشير إلى أن آراء الطلاب حول هذا الموضوع متقاربة إلى حد ما، وليست متباينة بشكل كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (Aljaffer, et al, 2024) والتي توصلت إلى أن الطلاب الراضين عن أدائهم الدراسي لديهم فرصة أكبر للحصول على معدل تراكمي مرتفع.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١) ونصها "أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع زملائي يساعدني في تقليل قلق الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الأولى بين عبارات

محور العوامل الشخصية المرتبطة بقلق الامتحان بمتوسط حسابي (٤.٠٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٦٨٣)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التفاعل الاجتماعي يُعدّ عاملاً أساسياً ومهماً جداً للطلاب في بيئة التعليم عن بُعد؛ لذلك يرى الباحث أن الطلاب الذين يبحثون عن التفاعل الاجتماعي ويدركون أهميته، يستفيدون منه لتقليل قلق الامتحانات. هذا التفاعل يمكن أن يكون عبر مجموعات الدراسة عبر الإنترنت، والتواصل المباشر مع الزملاء، وبناء شبكة دعم اجتماعي، كما أن الطلاب في التعليم عن بُعد يعون بشكل كبير قيمة الدعم الاجتماعي، ويعتبرونه أداة فعالة للتعامل مع قلق الامتحانات، نظراً لغياب هذا الدعم في البيئة التعليمية التقليدية.

وجاءت العبارة رقم (٨) ونصها " أشعر أن التعاون مع زملائي في المشاريع الدراسية يثري تجربتي التعليمية في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٩٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٦٩٥)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التعاون في المشاريع الدراسية يُعدّ عاملاً أساسياً ومهماً جداً لإثراء التجربة التعليمية لطلاب التعليم عن بُعد، ويعوّضهم عن غياب التفاعل التقليدي؛ حيث إن التعاون في المشاريع يتيح للطلاب تطوير مهارات العمل الجماعي، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، وهي مهارات أساسية لا يمكن اكتسابها بسهولة في بيئة التعلم الفردي، كما أن المشاريع المشتركة تفرض على الطلاب التواصل والتفاعل، مما يكسر حاجز العزلة الذي قد يصاحب التعليم عن بُعد، ويساعد في بناء صداقات وعلاقات مهنية، وكذلك من خلال تبادل الأفكار والآراء، يمكن للطلاب فهم المادة الدراسية من زوايا مختلفة، مما يعزز استيعابهم للمفاهيم بشكل أفضل وأعمق.

كما جاءت العبارة رقم (٩) ونصها "أجد أن مناقشة محتوى المقرر مع المعلم / الزملاء يساعد على بناء مهاراتي الأكاديمية في البرامج الدراسية عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٨٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧٠٩)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المناقشة والتفاعل حول محتوى المقرر هي عنصر حيوي في عملية التعلم عن بُعد، وتسهم بشكل مباشر في تنمية المهارات الأكاديمية للطلاب، كما أن المناقشة تحول الطالب من متلقٍ سلبي للمعلومات إلى مشارك فعال. وهذا النوع من التعلم يساعد على تثبيت المفاهيم في الذاكرة بشكل أفضل، كما أن النقاش يتيح للطلاب استكشاف الموضوعات من زوايا مختلفة، وتوضيح النقاط الغامضة، وتصحيح أي مفاهيم خاطئة، مما يؤدي إلى فهم أكثر شمولاً للمادة، كذلك فإن المشاركة في المناقشات، سواء مع المعلم أو الزملاء، تزيد من ثقة الطالب في قدراته الأكاديمية، مما يحفزه على بذل المزيد من الجهد.

بينما جاءت العبارة رقم (٦) ونصها "أجد أنه من السهل الحفاظ على دوافعي للدراسة في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير التزامنية" في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٤)، وبإنحراف معياري قدره (٠.٧٧٥)، وبمستوى "كثيرا" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الحفاظ على الدافعية للدراسة عن بُعد يُمثل أحد أكبر التحديات التي تواجه الطلاب في هذا النوع من التعليم؛ حيث يتوفر للطلاب في التعليم عن بُعد الحافز الذي توفره البيئة الصفية التقليدية، مثل التفاعل المباشر مع المعلم والزملاء، وجداول الحضور المنتظمة، مما يجعلهم أكثر عرضة للشعور بالملل أو التشتت، كما يدرس الطلاب غالبًا

من منازلهم، حيث توجد عوامل تشتت متعددة (مثل الأسرة، الأنشطة المنزلية، وسائل التواصل الاجتماعي)، مما يجعل الحفاظ على التركيز والدافعية أمرًا صعبًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (Adeyemi, 2024) والتي توصلت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل شخصية تعد منبئات مهمة للأداء الأكاديمي، وهي: اهتمامات الطلاب، البيئة المنزلية، دعم الوالدين، وعادات الدراسة من ناحية أخرى.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على "هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود تُعزى إلى متغيرات (النوع، نوع الكلية، نوع البرنامج)؟".

١. الفروق باختلاف متغير النوع:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود وذلك طبقاً لاختلاف متغير النوع (ذكر/ أنثى) استخدم الباحث اختبار "ت : T-test"؛ لتوضيح دلالة هذه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار " ت : Independent Sample

T-test " للفروق بين استجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير النوع

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الدلالة	التعليق
قلق الامتحانات	ذكر	١٩٦	٣.٧٦	٠.٧٢٩	٣.٢١٧	**٠.٠١٣	غير دالة
	أنثى	١٦٨	٣.٧٠	٠.٧٣٧			
العوامل الأكاديمية	ذكر	١٩٦	٣.٤٥	٠.٧٧٩	٢.٣٩٦	*٠.٠٠٧	غير دالة
	أنثى	١٦٨	٣.٢٢	٠.٨٠٥			
العوامل الشخصية	ذكر	١٩٦	٣.٥٢	٠.٧٦٣	٣.٣٥٨	**٠.٠٠٢	غير دالة
	أنثى	١٦٨	٣.٦٧	٠.٧٤١			
الدرجة الكلية	ذكر	١٩٦	٣.٨٢	٠.٨٣١	٣.٣٢٢	**٠.٠١٩	غير دالة
	أنثى	١٦٨	٣.٤٨	٠.٧٧٣			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≤0.05) في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود وذلك طبقاً لاختلاف متغير النوع (ذكر/ أنثى)، استناداً إلى قيمة (T) المحسوبة، وبدرجة دلالة (a≤0.05). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة التعليم عن بُعد وتحدياته تُعدّ عوامل مشتركة تؤثر على الطلاب من الجنسين (الذكور والإناث) بنفس الدرجة تقريباً، مما يزيل الفروق الجوهرية بينهما في مستويات قلق الامتحانات؛ حيث يواجه كلا من الذكور والإناث في التعليم عن بُعد نفس التحديات الأساسية، مثل غياب التفاعل المباشر مع الأساتذة وزملاء، وصعوبة إدارة الوقت، والاعتماد على التقنية، والمسؤولية الذاتية الكبيرة، وهذه التحديات لا تفرق بين الجنسين وتؤثر على الجميع، كما أن العوامل المؤدية إلى قلق الامتحانات، مثل ضغط الدرجات، والشعور بعدم الاستعداد، والخوف من الفشل، هي عوامل نفسية عامة لا ترتبط بجنس الطالب، بل بخصائصه الفردية وشخصيته.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (٢٠١٨) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، حيث كان قلق الاختبار أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث، وكذلك دراسة الجريسي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود فروق في (مهارات إدارة الوقت - القلق) لصالح الإناث.

٢. الفروق باختلاف متغير نوع الكلية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود وذلك طبقاً لاختلاف متغير نوع الكلية (نظرية/ عملية) استخدم الباحث اختبار "T-test : ؛ لتوضيح دلالة هذه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T : Independent Sample

T-test " للفروق بين استجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الدلالة	التعليق
قلق الامتحانات	نظرية	١٨٦	٣.٨٠	٠.٧٣١	٢.٠٠٩	**٠.٠٠٥	غير دالة
	عملية	١٧٨	٣.٥٢	٠.٧٦٥			
العوامل الأكاديمية	نظرية	١٨٦	٣.٤٨	٠.٧٧٣	٢.٢١٣	*٠.٠٠٢	غير دالة
	عملية	١٧٨	٣.٣٢	٠.٧٩٧			
العوامل الشخصية	نظرية	١٨٦	٣.٤٤	٠.٨٨٣	٣.٢٠٩	**٠.٠٠٧	غير دالة
	عملية	١٧٨	٣.٦٢	٠.٧٥٠			
الدرجة الكلية	نظرية	١٨٦	٣.٨٨	٠.٧١٩	٣.٠١٧	**٠.٠١٥	غير دالة
	عملية	١٧٨	٣.٥٢	٠.٧٦١			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود وذلك طبقاً لاختلاف متغير نوع الكلية (نظرية/ عملية)، استناداً إلى قيمة (T) المحسوبة، وبدرجة دلالة ($a \leq 0.05$)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نمط التعليم عن بُعد يفرض تحديات مشتركة على طلاب الكليات النظرية والعملية على حد سواء، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الامتحانات بينهما، وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين طلاب الكليات النظرية والعملية في جميع محاور قلق الامتحانات، إلا أن التحليل الإحصائي أظهر أن هذه الفروق غير ذات دلالة إحصائية. هذا يشير إلى أن الاختلافات الملحوظة ليست كافية لاستنتاج وجود تباين حقيقي في مستويات القلق بناءً على نوع الكلية؛ حيث إنه بغض النظر عن طبيعة التخصص، يواجه طلاب الكليات النظرية والعملية نفس العوامل المسببة للقلق في التعليم عن بُعد، هذه العوامل تشمل صعوبة التواصل المباشر، وضغط إدارة الوقت، ومسؤولية التعلم الذاتي، وغياب البيئة الصفية التقليدية، وسواء كان التخصص نظرياً أو عملياً، فإن الامتحانات النهائية في البرامج عن بُعد تعتمد بشكل كبير على التقييمات النهائية، مما يضع ضغطاً متساوياً على جميع الطلاب بغض النظر عن تخصصهم، كما قد يكون مستوى قلق الامتحانات مرتبطاً بشكل أكبر بالخصائص الفردية للطلاب (مثل طبيعة شخصيته، قدرته على إدارة التوتر، ومهاراته التنظيمية) أكثر من ارتباطه بنوع كليته. وهذه العوامل الشخصية يمكن أن تكون موجودة في كلا النوعين من الكليات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة سحلول (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الإنساني.

في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البصير (٢٠٢١) والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الضجر الأكاديمي وفقا للتخصص الدراسي، لصالح التخصصات العلمية.

٣. الفروق باختلاف متغير نوع البرنامج:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود وذلك طبقاً لاختلاف متغير نوع البرنامج (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه) استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات

أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير نوع البرنامج (ن = ٣٦٤).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	بين المجموعات	٣.٤٠	٢	٠.٨٨٩	١.٩١٥	٠.١٤٩
	داخل المجموعات	١٤.٦٤	٣٦٢	-		
	المجموع	١٨.٠٤	٣٦٤	٠.٣٩١		
العوامل الأكاديمية	بين المجموعات	٠.٧٨	٢	٠.٧٩٩	٠.٤٨٩	٠.٣١٤
	داخل المجموعات	٨٢.٧٨	٣٦٢	-		
	المجموع	٨٣.٥٦	٣٦٤	١.٩٧١		
العوامل	بين المجموعات	٣.٩٤	٢	٠.٧٤٢	٢.٦٥٧	٠.٠٧٢

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الشخصية	داخل المجموعات	٦٢.٦٣	٣٦٢	-		
	المجموع	٦٦.٥٧	٣٦٤	٠.٤٥٤		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٩٠	٢	٠.٢٣٩	٢.٢٤٠	٠.١١٧
	داخل المجموعات	٨٤.٤٧	٣٦٢	-		
	المجموع	٨٥.٣٨	٣٦٤	٠.٨٨٩		

وبتحليل الجدول السابق يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه، بين استجابات الطلبة في البرامج الدراسية المقدمة عن بُعد غير التزامنية بجامعة الملك سعود وذلك طبقاً لاختلاف متغير نوع البرنامج (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن قلق الامتحانات في التعليم عن بُعد يتأثر بنفس العوامل بغض النظر عن المرحلة الدراسية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؛ حيث أظهر اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة الدلالة (p-value) لجميع المحاور (قلق الامتحان، العوامل الأكاديمية، العوامل الشخصية، والدرجة الكلية) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥). وهذا يعني أن الاختلافات في مستويات القلق بين طلاب البكالوريوس والماجستير والدكتوراه ليست ذات دلالة إحصائية؛ حيث يواجه طلاب جميع المراحل الأكاديمية في التعليم عن بُعد تحديات متشابهة، مثل غياب التفاعل المباشر، والحاجة إلى الانضباط الذاتي، والضغط الناتج عن الامتحانات عبر الإنترنت، وهذه العوامل لا تقتصر على مرحلة دراسية معينة، كما أنه على الرغم من أن طلاب الدراسات العليا قد يمتلكون مهارات أكاديمية أعلى، إلا أن هذا لا يقلل بالضرورة من قلقهم. فالضغط الأكاديمي، والمسؤولية الكبيرة، والتوقعات المرتفعة، هي عوامل موجودة في جميع المراحل وتساهم في قلق الامتحانات، كذلك يتأثر قلق الامتحانات بشكل كبير بعوامل شخصية وفردية مثل السمات الشخصية، القدرة على إدارة التوتر، ومهارات التنظيم، وهي عوامل غير مرتبطة بالمرحلة الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (Elshazly , Abdelnasser , and Ragab, 2023) وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى خبرة الطلاب في استخدام الحاسوب وقلق الامتحانات، ووجدت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين وجود العقبات (الشخصية والتدريسية والتقنية) ومستويات قلق الامتحانات.

في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة الجريسي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود فروق في استجابات الطلاب حول (الاستعداد الرقمي - التفاعل الإلكتروني - مهارات إدارة الوقت - القلق) باختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح الدراسات العليا.

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:
- قيام جامعة الملك سعود بتصميم وتفعيل برامج دعم نفسي وأكاديمي متكاملة ومُخصصة لطلاب التعليم عن بُعد الغير متزامن، بهدف مساعدتهم على إدارة القلق وتنمية مهارات التأقلم.
 - إعادة النظر في تصميم أنظمة الامتحانات الإلكترونية، مع التركيز على المرونة والوضوح؛ حيث يمكن تحقيق ذلك عبر توفير تعليمات واضحة للاختبارات ومنصات تقييم سهلة الاستخدام.
 - قيام الجامعة بتبني سياسات تهدف إلى تعزيز التفاعل بين الطلاب والأساتذة، حيث أظهرت الدراسات السابقة أن الدعم الاجتماعي يساهم في التخفيف من قلق الامتحانات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إنشاء منتديات نقاش، وورش عمل افتراضية، ومجموعات دراسية.

- قيام الأساتذة بتوفير دعم أكاديمي كافٍ للطلاب، عن طريق تقديم تغذية راجعة مستمرة، وتحديد ساعات مكتبية افتراضية منتظمة، والرد على استفسارات الطلاب بسرعة.
- زيادة تفاعل الأساتذة مع الطلاب بشكل دوري؛ حيث إن غياب التفاعل المباشر يُعد أحد أسباب ارتفاع القلق في بيئة التعليم عن بُعد غير المتزامن.
- قيام أعضاء هيئة التدريس بتوضيح استراتيجيات التقييم ومعاييرها للطلاب في بداية الفصل الدراسي لتقليل الشعور بالغموض الذي يسبب قلق الامتحانات.
- تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب والتركيز على تطوير مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي لتقليل الضغط الأكاديمي. فالانضباط والمثابرة يؤديان دوراً مهماً في خفض القلق من الاختبار.
- بناء الثقة بالنفس لدى الطلاب وتعزيز ثقتهم بقدراتهم الذاتية؛ حيث إن تدني الثقة بالنفس يميل إلى زيادة القلق عند أداء الامتحانات عبر الإنترنت.
- قيام الطلاب بالاستفادة من الدعم المتاح من برامج الإرشاد والدعم الأكاديمي التي تقدمها الجامعة، فهذه البرامج مصممة لمساعدتهم على التغلب على التحديات الأكاديمية والنفسية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

البصير، نشوة عبد المنعم .(٢٠٢١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢٢.(١): ١٥١-١٩٥.

الجريسي، آلاء أحمد .(٢٠٢١). العوامل المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي في التعلم الطارئ عن بعد لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية. مجلة دراسات في التعليم العالي. ٢٠.(٢٠): ٨١-١٣٧.

الحسين، أسماء عبدالعزيز .(٢٠٢١). العوامل المساهمة في قلق التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. ٤٣.(٦): ٢٦١-٢٨٣.

رزق، آلاء حسن .(٢٠٢٤). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الاساسي في محافظة رام الله والبيرة. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ٤٠.(٩): ٢٣٣-٢٥٠.

سحلول، وليد شوقي .(٢٠٢٠). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة الملك سعود. مجلة دراسات نفسية وتربوية. جامعة الزقازيق. (١٠٨): ٢٢٩-٢٨٩.

السمحان، منى عبدالله .(٢٠٢١). متطلبات التعليم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا: تصور مقترح. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ١٠.(١): ٧٣-٤٩.

- شحاتة، هدى السيد (٢٠٢٢). الضغوط الأسرية وعلاقتها بكل من المرونة النفسية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ٣. (٤٦): ٣٣٣-٦٦٤
- عبدالله، منار حامد (٢٠٢١). أثر اختلاف نمطي التعلم الالكتروني (المتزامن/ غير المتزامن) في بيئة التعلم الشخصية على تنمية مهارات بعض تطبيقات المستحدثات التكنولوجية والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المجلة الدولية للتعليم الالكتروني. ٤. (٢): ١١٣-٢١٦.
- العتيبي، محمد حوال (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينه من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. (٥٣): ٣٣٧٨-٣٤٠٨.
- العنزي، فواز (٢٠٢٠). قلق الاختبارات لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٧٧ (٤٦): ١٤٥-١٧٠.
- فرج، علياء عمر كامل (٢٠٢٢). دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وتداعياتها على تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ٣٣. (١٢٩): ٧٦٣-٧٩٤
- القحطاني، عائشة؛ الزهراني، نورة؛ العتيبي، فهد (٢٠٢١). العلاقة بين الثقة بالنفس وقلق الامتحانات لدى طلاب الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٢ (٣)، ٥٥-٧٢.

المجممي، محمد علي .(٢٠٢٠). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. (٦٨): ٣٣٧٨-٣٤٠٨.

ثانياً_المراجع الأجنبية:

- Adeyemi, Abisola Moradeyo .(2024). Personal factors as predictors of students academic achievement in colleges of education in South Western Nigeria, Educational Research and Reviews 9(4):97-109
- Adeyemi, T. O. (2024). The Impact of Personal Factors on Nigerian Students' Academic Performance. Journal of Educational and Social Research, 14(1), 125-136.
- Adeyemo, D. A. (2020). Academic success in higher education: A look at student-related factors. Journal of Education and Training Studies, 8(2), 1-10.
- Adzobu, R., Yeboah, A., & Okyere, A. (2020). Online learning: A study on the perceptions of university students in Ghana. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 16(1), 5-18.
- Aisha Alkaabi, Mayamin Altae .(2024). Electronic test and its relationship with test's anxiety and academic achievement: Experiment at Qatar University, Psychology, Evaluation, and Technology in Educational Research, 6.(2): 151-167.
- Al Rawashdeh, Alaa Zuhir.(2021). Advantages and Disadvantages of Using e-Learning in University Education: Analyzing Students' Perspectives, The Electronic Journal of e-Learning. 19.(3):107-117.

- Aljaffer, Mohammed A, et al .(2024). The impact of study habits and personal factors on the academic achievement performances of medical students. BMC Medical Education.24.(19): 1-11.
- Al-Mousawi, S. A., Al-Musawi, A. H., & Al-Ameri, S. S. (2022). The relationship between self-efficacy, academic performance, and test anxiety among university students in a blended learning environment. Journal of Educational and Psychological Studies, 16(2), 241-255.
- Alqurashi, E. (2022). E-learning readiness in higher education: A comprehensive model for success. Journal of E-learning and Knowledge Society, 18(2), 1-12.
- Angelino, S. P. (2020). The role of personal factors in academic achievement: A review of the literature. International Journal of Educational Research, 5(2), 1-10.
- Angelino, S. P. (2020). The role of personal factors in academic achievement: A review of the literature. International Journal of Educational Research, 5(2), 1-10.
- Angelkoska, Slagana; Stankovska, Gordana; Dimitrovski, Dimitar.(2016). The Personal Characteristics Predictors of Academic Success, Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (14th, Sofia, Bulgaria, Jun 14-17).
- Angelkoska, T., Stankovska, G., & Dimitrovski, D. (2016). The Impact of Big Five Personality Traits on Academic Success. Journal of Research in Education and Psychology, 10(1), 1-12.

- Bhandari, N., & Sharma, P. (2022). Test Anxiety and Mental Health: A Study among University Students. *Journal of Health and Mental Sciences*, 8(1), 50-65.
- Bojinova, S., & Bojinov, B. (2021). E-learning as a flexible educational methodology: Adaptability and personalization. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 13(10), 1-10.
- Dong J, Xiao T, Xu Q, Liang F, Gu S, Wang F, Huang JH. (2022). Anxious Personality Traits: Perspectives from Basic Emotions and Neurotransmitters. *Brain Sci*;12(9):1141. doi: 10.3390/brainsci12091141. PMID: 36138877; PMCID: PMC9496710.
- Elshazly, Eman, Abdelnasser, Nadia, Ragab, Om Hashem.(2023). Relationship between exam anxiety, computer experience, and obstacles for nursing students who had undertaken electronic exams. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*, 3.(2): 327-341.
- Fischer, M., Kahl, L., & Schick, A. (2024). Test Anxiety: The interplay of cognitive, physiological, and emotional components in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 245-260.
- Gamage, G. T. D. C. K., Wijesekara, W. A. C. T., & Rathnayake, R. M. N. (2021). Examination anxiety of university students during the COVID-19 pandemic: A study in the context of online learning. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(6), 56-62.
- Górska, Dorota.(2016). E -learning in Higher Education. The Person and the Challenges. 6.(2): 35-43.

- Grau, C., Salazar, C., & Ruiz, M. (2017). Academic and social factors affecting student performance in higher education. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 3(1), 1-15.
- Gür, B., Yilmaz, F., & Kocak, S. (2023). A new perspective on e-learning: The role of technology in flexible and accessible education. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(4), 450-465.
- Gür, B., Yilmaz, F., & Kocak, S. (2023). A new perspective on e-learning: The role of technology in flexible and accessible education. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(4), 450-465.
- Jena, B. D., Sharma, S., & Mohanty, S. (2020). Impact of academic and psychosocial factors on examination anxiety among college students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Education and Management Studies*, 10(1), 1-8.
- Kpolovie, P. J., Iderima, C. E., & Ololube, N. P. (2014). The effect of academic factors on the academic performance of students. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 1-14.
- Rezaei, A., Amiri, A., & Nouri, A. (2023). The role of online learning platforms in students' test anxiety: A correlational study. *International Journal of Distance Education*, 18(4), 112-128.

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان "دور العوامل الأكاديمية والشخصية على قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية التي تقدم عن بعد بشكل غير متزامن"، وتهدف الاستبانة الحالية إلى التعرف على دور العوامل الأكاديمية والشخصية في فهم قلق الامتحانات لدى الطلبة في البرامج الدراسية التي تقدم عن بعد بشكل غير متزامن، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت مجموعة من العبارات التي تقيس هدفا معينا في مجال معين، علما بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، لذا أرجو التكرم بقراءة كل عبارة والإجابة عليها بوضع علامة (✓) في المربع المناسب من وجهة نظرك. وأشكر لكم تعاونكم الصادق في إنجاز هذه الدراسة.

الباحث

أولا: البيانات الأساسية:

١. النوع

☐ - ذكر

☐ - أنثى

٢. نوع الكلية:

☐ - نظرية

☐ - عملية

٣. نوع البرنامج:

☐ - بكالوريوس

☐ - ماجستير

☐ - دكتوراه

م	العبارة	كثيرا جدا	كثيرا	متوسط	قليلًا	قليلًا جدا
المحور الأول: قلق الامتحان						
١	أشعر بالقلق قبل الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٢	أشعر بأنني غير مستعد بشكل كافٍ للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٣	أشعر بأنني أفكر كثيرًا في عواقب الفشل أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٤	أشعر بأن قلق الامتحانات يؤثر على تركيزي أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٥	أشعر بأن قلق الامتحانات يؤثر على قدرتي في مراجعة إجاباتي أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٦	أشعر بأن قلق الامتحانات يؤثر على أدائي الأكاديمي في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٧	أشعر بالقلق لعدم وجود شخص يمكن سؤاله عن الاختبار أثناء أداء الاختبارات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٨	أشعر بالثقة في قدرتي على تنظيم وقتي بفعالية للتحضير للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٩	أعتقد أنني أستطيع التغلب على أي صعوبة تتعلق بالامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٠	أثق بقدرتي على التعامل مع الضغط الأكاديمي الناتج عن الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١١	أشعر بأنني أستطيع إدارة المشتتات المحيطة أثناء أدائي للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٢	أشعر بالثقة في قدرتي على النجاح في الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٣	أؤمن أنني أستطيع تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					

م	العبارة	كثيرا جدا	كثيرا	متوسط	قليل	قليل جدا
المحور الثاني: التفاعل مع المعلمين والزملاء						
١٤	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع زملائي يساعدني في تقليل قلق الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٥	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع زملائي يعزز فهمي للمواد الدراسية في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٦	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي مع الأساتذة يعزز من ثقتي أثناء الاستعداد للامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٧	أشعر بأنني أستفيد من فرص التفاعل الاجتماعي المباشر المتاحة في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٨	أشعر بأن التفاعل الاجتماعي الافتراضي كافٍ لتخفيف قلق الامتحانات في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
١٩	أجد أنه من السهل الحفاظ على دوافعي للدراسة في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير المتزامنة.					
٢٠	أجد أن تواصل المعلمون معي بشكل دوري يساعد على تحفيزي للدراسة في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٢١	أشعر أن التعاون مع زملائي في المشاريع الدراسية يثري تجربتي التعليمية في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٢٢	أجد أن مناقشة محتوى المقرر مع المعلم / الزملاء يساعد على بناء مهاراتي الأكاديمية في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
المحور الثالث: الدعم الأكاديمي						
٢٣	أشعر بأن الدعم الأكاديمي المقدم في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة كافٍ.					
٢٤	أشعر بأنني أتلقى ما يكفي من الدعم الأكاديمي للتعامل مع قلق الامتحانات.					
٢٥	أشعر بأن الدعم الأكاديمي يقلل من قلق الامتحانات.					
٢٦	أشعر بأن الدروس الإضافية تساعدني في التغلب على قلق الامتحانات.					
٢٧	أشعر بأن الأساتذة يفهمون مشاعر القلق لدى					

م	العبارة	كثيرا جدا	كثيرا	متوسط	قليلًا	قليلًا جدا
	الطلاب في البرامج الدراسية عن بعد غير المتزامنة.					
٢٨	أجد سهولة في طلب المساعدة من أساتذتي في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير المتزامنة.					
٢٩	أشعر بأنني أتكيف بسهولة مع متطلبات التعليم في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير المتزامنة.					
٣٠	أشعر بأنني تمكنت من التكيف مع التعليم عن بعد في وقت مناسب في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير المتزامنة.					
٣١	أشعر بأن التكيف مع التعليم عن بعد ساهم في تحسين أدائي الأكاديمي غير المتزامنة.					
٣٢	أشعر بأن التكيف مع التعليم عن بعد يساعد في تقليل قلق الامتحانات غير المتزامنة.					
٣٣	أجد أنه من السهل إدارة وقتي للدراسة في البرامج الدراسية المقدمة عن بعد غير المتزامنة.					