الفروق بين الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب في تعزيز الأداء وفاعلية الذات الأكاديميةوتحسين أسلوب التعلم وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا

إعداد

د. السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران

أستاذ مشارك علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الملك خالد

ملخص البحث

يهدف البحث إلى مقارنة الآثار المترتبة عن تقويم أداء المتعلم من خلال الاختبارات مفتوحة الكتاب OBT، والاختبارات مغلقة الكتاب CBE، على كل من التحصيل وفاعلية الذات وأسلوب التعلم والجانب المعرفي لقلق الاختبار، لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث درجات عينة متصودة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، والمسجلين لدرجة الدكتوراه والماجستير (١٠٩) طالبا وطالبة، تم الحصول على درجاتهم التحصيلية، وقياس أسلوب التعلم (سطحي، عميق، استراتيجي)، من خلال مقياس لأساليب التعلم، وقياس قلق الاختبار، من خلال مقياس للجانب المعرفي لقلق الاختبار، في نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٦/ ٢٠١٧م، وتم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات ضابطة وتجريبية١. وتجريبية٢ حيث المجموعة الضابطة تم اختبارها بأسلوب الكتاب المغلق، والتجريبية١، تم اختبارها بأسلوب الكتاب المغلق والمفتوح معا، والمجموعة التجريبية٢، كان الاختبار كاملا بالكتاب المفتوح، وقد أُخْبِرَ طلاب المجموعات الثلاثة بنظام الاختبار منذ الأسبوع الأول للفصل الدراسي، وتم إعطائهم أمثلة للأسئلة وطريقة تناول المعلومات والتعامل معها. وكانت طريقة التدريس للمجموعتين التجريبيتين تركز على ربط المادة العلمية بالبيئة وكيفية توظيف المعلومات لخدمة الجامعة والمجتمع. وبعد جمع البيانات، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليلها. توصل الباحث إلى:

لا توجد فروق دالة إحصائيا أو عمليا في تحصيل طلاب الدراسات العليا أو فاعليتهم الذاتية ترجع لاختلاف أسلوب تطبيق الاختبار (مفتوح أو مغلق الكتاب أو مختلط). توجد فروق بين

مجموعة الكتاب المفتوح ومجموعة الكتاب المغلق في الأبعاد الثلاثة لأسلوب التعلم (سطحي/ عميق، استراتيجي)، لصالح الكتاب المفتوح. توجد فروق بين مجموعة الاختبار المختلط ومجموعة الكتاب المغلق في بعدي القراءة الناقدة والتحليل لأسلوب التعلم (سطحي/ عميق/ استراتيجي)، لصالح مجموعة الاختبار المختلط. لا توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في أسلوب التعلم الاستراتيجي. لا توجد فروق في قلق الاختبار بين المجموعات الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: طرق تقويم أداء الطلاب، الاختبارات مفتوحة الكتاب، الاختبارات مغلقة الكتاب، التحصيل الدراسي، فاعلية الذات الأكاديمية، أساليب التعلم، قلق الاختبار.

Abstract:

The aim of the study is to compare the effects of evaluating the performance of the learner through the OBT and CBE tests on the achievement, academic self-efficacy, learning style and the cognitive aspect of test anxiety among graduate students at King Khalid University in Saudi Arabia. To achieve this goal, the researcher used the scores of a target sample of the graduate students at King Khalid University and the students enrolled in the doctoral degree and the master's degree (109). Their scores were obtained and the learning method (superficial, deep, strategic) And measuring the anxiety of the test, by a measure of the cognitive aspect of the test anxiety, at the end of the first semester 2016/2017, the students were divided into three. experimental and experimental groups 1 and experimental 2 where the control group was tested in the closed and experimental book style 1 were tested in closed and open book style together, And the group Experimental 2, the test was complete with the open book. The students of the three groups were told about the test system since the first week of the semester. They were given examples of questions and the way information was handled and dealt with. The teaching methods of the two experimental groups focused on linking the scientific material to the environment and how to use the information to serve the university and society. After collecting data, using the appropriate statistical methods for analysis, the researcher reached: There are no statistically significant or practical differences in the achievement and self-efficacy of graduate students due to the different method of applying the test (open or closed book or mixed). There are differences between the open book collection and the closed book set in the three dimensions of the learning method (superficial / deep, strategic) for the open book. There are differences between the mixed

test group and the closed-book group after critical reading and analysis of the learning method (superficial / deep / strategic) for the mixed test group. There are no differences between the three groups in the strategic learning method. There were no differences in test anxiety among the three groups.

Keywords: methods of evaluating student performance, open book tests, closed book tests, Academic Self-efficacy, learning achievement, learning methods, test anxiety.

مقدمة:

التقويم مكون مهم من مكونات التربية، لا يُظهِر فقط جودة الطلاب والعمليات التربوية، ولكن أيضا، يبدو كعامل جوهري في توجيه التعلم وسلوك الطلاب والمؤسسة التعليمية (Schuwirth, 2011). وطريقة التقويم لها تأثير يهيمن على سلوك تعلم الطلاب، وقياس أدائهم هو أحد مفاتيح التعرف على الأنشطة التي استخدمها المعلمون في أثناء عملية التعلم(Trotter, 2006).

وعملية التقويم وأنظمتها – كأحد الجوانب الرئيسية للتعلم والتدريس - يجب أن تهدف إلى اختبار عمق واتساع عملية الفهم، وليس مجرد التذكر واسترجاع المعلومات. وتمثل الاختبارات أعلى نسبة من وسائل التقويم في المدارس والجامعات. على هذا النحو، فإن الحجة المؤيدة والمعارضة لاختبارات الكتاب المفتوح (OBEs)، واختبارات الكتاب المغلق (CBEs)، تدور حول مدى نجاحها في قياس الفهم والتطبيق أكثر من قياسها لعملية التذكر.

ومن المعلوم أن الطالب لا يستطيع الحصول على كافة المعرفة المتعلقة بتخصصه، حيث أن المعرفة تتغير بشكل سريع ومستمر وفي كل المجالات، ويكون من الصعب على الطلاب استرجاع الكم المتزايد من الحقائق، فبعض الحقائق سوف يتغير أو يصبح غير ذي معنى عندما يبدأ هؤلاء الطلاب حياتهم العملية.

ومن هنا يكون جوهريا للطلاب في المدارس والجامعات، أن يكونوا قادرين على تطبيق المعرفة بفاعلية عندما يواجهون صعوبات جديدة أو تغير في الشروط. هذا

التغير في نتائج الطلاب يتضمن أيضا تغيرا في التقويم، لأن التقويم يقود سلوك تعلم الطلاب (VanDer, 2005).

وفي عصر التغير –غير المسبوق – في المشهد التعليمي، يدور جدال بين المعلمين حول مجالات قوة وضعف نظام الاختبارات لمواكبة التجديد والابتكار في المناهج وأساليب التدريس الحديثة وطرق التقويم، وبيئات التعلم الجديدة، وانتشار التعليم عن بعد ووفرة برامج منح الدرجات والشهادات العلمية عبر الانترنت، والتي حازت درجة عالية من المصداقية وحققت تحفيزا أعلى للطلاب. (Green; Ferrante & Heppard, 2016)

في تلك البيئة التربوية المتفاعلة، توجد مخاوف متعلقة بأنظمة الاختبارات ومعالجة مخرجات التعلم وقياس أداء الطلاب (Yang & Cornelious, 2005)، وازدادت تلك المخاوف مع التحول في أنظمة الاختبارات بالورقة والقلم التقليدية إلى الاختبارات المحوسبة، والتي هيأت الباحثين إلى تناول جوانب الاختبارات من حيث قلق الاختبار والتجهيز للاختبار واتجاهات الطلاب نحو النماذج المختلفة للاختبارات (Alltizer & Clausen, 2008)، وهناك من اهتم بمخاوف الغش والاحتيال المصاحبة لبعض أنظمة الاختبارات (Williams, 2006)، كل ذلك دفع التربويين للبحث عن فرص للتحسين ومواجهة الأخطار الناتجة عن أخطاء الاختبارات وعملية التقييم وضمان التعلم. ومن بين التوجهات في هذا المجال هو المقابلة بين نظامي التقويم بالاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب.

والتقويم باستخدام اختبارات الكتاب المفتوح ليست فكرة جديدة،ففي وقت مبكر من عام ١٩٣٥،رأى Stalnaker&Stalnaker (1934) في Khan (2015) أن الاختبارات مغلقة الكتاب تقيس – في الغالب – حقائق بسيطة وغير مترابطة. واستنتاجاتهما، لم تقم على دليل. ومثل تلك الحجج صدرت من باحثين آخرين، مثل Feller (1984) حيث قال أن الاختبارات مغلقة الكتاب تظهر ما يمكن أن يفعله الطالب مع ما حفظه. وقرر Akubuiro&Ofldaka (2012) أن الاختبارات مغلقة الكتاب لا تقود إلى فهم طويل المدى، بينما تساعد على الحشو ولا تعكس الحياة الحقيقية. ورأي Hoffman (1996)، أن الاختبارات مغلقة

الكتاب تحتاج ذاكرة ولا تحتاج تفكير إبداعي، والذي ينعكس في تعلم غير حقيقي.

وهناك من استعرض العديد من المزايا للاختبارات مفتوحة الكتاب، حيث قال Stalnaker&Stalnaker (1934) في Khan (2015)، بأنه على النقيض من الاختبارات مغلقة الكتاب فإن الاختبارات مفتوحة الكتاب تكون موقف طبيعي يجذب الطلاب، ويسمح باكتشاف العلاقة بين الحقائق وحل المشكلة. .وأكد Boud (1991)، أن عمليات التقويم يجب أن تشبه العمل الحقيقي .ويقول Gibbs, &et. Al.، انه في واقع الحياة، المهنيون لا يعتمدون على الذاكرة، ولكن تمثل مصادر متاحة لهم، وعلى هذا فالاختبارات مفتوحة الكتاب تعكس –إلى حد كبير – ما يتوقع الطالب أن يفعله في وظيفته بعد التخرج. وقال Tussing (1951)في Khan (2015)، أن الاختبارات مفتوحة الكتاب تزيل الحشو وتخفف الضغوط، وبدرجة كبيرة تماثل الحياة الحقيقية.

وقدم(1997)Baillie&Toohey تقريرا عن مقرر علم المادة لطلاب الهندسة، أن الاختبارات مفتوحة الكتاب تشجع الطلاب على تبني المزيد من مستويات التفكير العليا، والتي تؤدي إلى فهم أعمق، ولكن في نفس الوقت هناك طلاب يحتفظون بأسلوب التعلم السطحي.ووجد AbdulJalal&etal.(2014)انه في مقرر تصميم الآلة machinedesign لطلاب السنة الثالثة لكلية الهندسة أن الأداء في الاختبارات مغلقة الكتاب أفضل، وأنه ليس من الواضح عما إذا كانت الاختبارات مفتوحة الكتاب تقود إلى فهم أعمق. وكذلك، وجدAgarwaletal (2008)،أن الاختبارات مفتوحة الكتاب تنتج احتفاظ طويل المدى مثل الاختبارات مغلقة الكتاب.

وعلى الرغم من وجود دراسات كمية حول الاختبارات مفتوحة الكتاب في كثير من فروع المعرفة إلا أن البحوث والدراسات المتعلقة بالاختبارات مفتوحة الكتاب في مجال الرياضيات والإحصاء كانت قليلة، Loi&Teo (1999)، أظهرا أن الطلاب يفضلون الاختبارات مفتوحة الكتاب وأن تلك الاختبارات جعلتهم أقل

اعتمادا على الحفظ، وأصبح لديهم قدر كبير من التفكير المنطقي. غير أنه، لا توجد مقارنات بين نوعي الاختبارات، كذلك لم تقدم تفاصيل حول الاختبارات مفتوحة الكتاب مثل نوع الأسئلة، وغيرها. كما أن الطلاب انقسموا فيما إذا كانت الاختبارات مفتوحة الكتاب لها تأثير على الإحساس بالضغوط. Phiri (1993)قارن بين نتائج الاختبارات مفتوحة الكتاب والاختبارات مغلقة الكتاب، وتوصل إلى أن الاختبارات مفتوحة الكتاب لا تؤدي إلى تضخم الدرجات، وتعتبر وسيلة قوية للتمييز بين قدرات الطلاب. ولكن حجم عينة البحث كان ٣٥ طالبا فقط، وأنه كان هناك اختبار واحد مفتوح الكتاب وآخر مغلق الكتاب.

مشكلة البحث:

تثير الاختبارات بعض القضايا المتعلقة بمضمونها ونوعها وجدواها وتأثيراتها المختلفة على التعليم والتعلم، وقد اختلف العلماء حول تأثير كل من الاختبارات مفتوحة الكتاب والاختبارات مغلقة الكتاب بداية من التحصيل وانتهاءًإلى بعض الجوانب الشخصية والوجدانية، ويحاول الباحث هنا تناول أكثر من متغير معرفي وشخصي بحيث تكون مصدراً للتعرف على درجة الاختلاف بين نوعي الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب في إحداث تغير إيجابي في تلك المتغيرات، ومن هنا صاغ الباحث أسئلة البحث على النحو التالي:

أسئلة البحث:

١ - هل توجد فروق في تحصيل طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط)؟

٢ - هل توجد فروق في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط)؟

٣ - هل يوجد تغير في أسلوب التعلم (سطي/ عميق/ استراتيجي) لدى طلاب الدراسات العليا يرجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط)؟

٤ - هل توجد فروق في قلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط)؟

أهداف البحث:

يهدف الباحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين الاختبارات مفتوحة الكتاب ومغلقة الكتاب في بعض المتغيرات (أداء الطالب في الاختبار، فاعلية الذات الأكاديمية، اسلوب التعلم، قلق الاختبار).

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى أهمية القضية التي يحاول الباحث معالجتها، وهي توضيح مدى الفروق في تأثيرات الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب، على تحصيل الطالب وبعض المتغيرات الأخرى، مما يعتبر مصدرا مهما يتم وضعه في الاعتبار عند تطبيق أي منها. كما يعتبر بداية لتوجيه الأنظار إلى الاختبارات مفتوحة الكتاب ومحاولة التعرف عليها والبحث عن كيفية إعدادها وتطبيقها، وكذلك محاولة تحسينها ومراقبة آثارها المختلفة.

مصطلحات البحث:

- **الاختبار مفتوح الكتاب** Open Book Test: هو الاختبار الذي يؤديه الطالب مع السماح له باصطحاب الكتب والمذكرات والبحث على الانترنت فيما يتعلق بموضوع الاختبار.
- **الاختبار مغلق الكتاب** Close Book Test: هو الاختبار الذي يؤديه الطالب مع عدم السماح له باصطحاب أي متعلقات بموضوع الاختبار أو أي وسائل اتصال.
- **الاختبار المختلط** Open-Closed Book Test: هو الاختبار الذي يجمع بين الاختبار مفتوح الكتاب لمدة زمنية معينة من وقت الاختبار والاختبار مغلق الكتاب في الوقت المتبقي من زمن الاختبار.

- **أداء الطالب**Student`s Performance: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار والتي تعبر عن جميع نشاطاته في المقرر الدراسي.
- **فاعلية الذات الأكاديمية**Academic Self-efficacy: الفاعلية الذاتية الأكاديمية:" معتقدات الطالب حول قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية والنجاح فيه، ولها ثلاثة مكونات، قدر الفاعلية وعموميتها وقوتها أو شدتها.

أسلوب التعلم Learning Style:

عرف Sptz, 1989; Frederiksen, 1984، أسلوب التعلم السطحي، يوصف به الطلاب الذين يركزون على التعلم الروتيني مع النية لاستنساخ المواد التعليمية، أما أسلوب التعلم العميق، فيوصف به الطلاب الذين يركزون على الفهم عن طريق مقارنة الأفكار وتطبيقها(Ramamourthy, 2016)

أسلوب التعلم الاستراتيجي: والذي من خلاله يعزم الطلاب على الحصول على أعلى درجة ممكنة، والطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب يكونون على الأرجح، لديهم محاولات للتنبؤ بأسئلة الاختبار من خلال أوراق الامتحانات السابقة، ويصرفون انتباههم نحو رسم مخططات وبناء أسئلة تقييم وتنظيم للوقت والانهماك بفاعلية مع مصادر عملية التعلم Enlwistle(1987 ,).

قلق الاختبار Test Anxiety: حالة من التوتر والخوف قبل وأثناء الاختبارات، وتتوقف شدتها على الهدف من الاختبار، ومدى علاقته بمستقبل الطالب.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب:

الاختباراتمغلقة الكتاب هو نهج مستقر في عملية التقويم في التعليم العالي . وهي مقبولة على نطاق واسع من قبلالمربين وتستخدم بدرجة كبيرة (Theophilides & Koutselini, 2000)، وهي أساسا، تساعد في التعرف علىقدرة الطلاب على استرجاع المعرفة العلمية بشكل جيد، بدون الاستعانة بأي مراجع أو كتب أو وسائل. وعلى الجانب الأخر فاختبارات الكتاب المفتوح تتيح للطلاب الاستعانة بالكتب الدراسية والمذكرات وأي مواد مرتبطة بالمقرر أثناء

الاختبار.وينظر بعض المربين إلى اختبارات الكتاب المفتوح على أنها أقل ألفة، ولكنها اكتسبت شعبية كبيرة في التعليم العام (الابتدائي والإعدادي والثانوي)، وكذلك التعليم العالي. (Eilertsen & Valdermo, 2000)ومن العوائق التي تحول دون اعتماد اختبارات الكتاب المفتوح على نطاق واسع أن الطلاب يقضون وقتا كبيرا في البحث عن الإجابة على حساب صياغتها بالشكل المطلوب، كما أن هذا النوع من الاختبارات يساعد على خفض وقت الاستعداد للمراجعة (Rakes, 2008)كما توصل (Agarwal & et.al. (2008، إلى نتائج مختلطة بالنسبة للاحتفاظ المؤجل وطويل المدى للمواد المتعلمة. ومما يجعل الوضع أكثر تعقيدا، التغيرات التي تحدث في السلوك الدراسي للطلاب على أساس توقعاتهم للاختبار مفتوح الكتاب وضعفها في الاحتفاظ طويل الأجل (Agarwal & Roediger, 2011).

وقارن (Feller, 1994) بين الاختبارات مغلقة ومفتوحة الكتاب، حيث قال: الاختبارات مغلقة الكتاب تقيس قدرة الطلاب على الحفظ واسترجاع المعلومات خلال مدة زمنية محدودة، بينما الاختبارات مفتوحة الكتاب لديها القدرة على القضاء على التلقين والاستظهار، وتسمح باستخدام المواد المرجعية بشكل فعال في مواقف الحياة، كما يمكن استخدامها لاختبار مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات والاستنتاج.

ووجد(Agarwal, & et.al. (2008، أن الاختبارات مفتوحة الكتاب تعمل على تحسين عملية التعلم بصورة أفضل. كما وجدت بعض الدراسات (Feller, 1994; Heijne-Penninga, Kuks, Hofman, & Cohen-Schotanus, 2011)، أن الاختبارات مفتوحة الكتاب تشجع مهارات التفكير العليا أكثر من الاختبارات مغلقة الكتاب

وقد وجد (Ackerman&Leiser(2014أن الطلاب أثناء الإجابة من خلال الاختبار مفتوح الكتاب، يتعمقون في معالجة النصوص لكل سؤال، وهذا تعزيز للثقة في الاختبارات مفتوحة الكتاب في أوجه التعلم الأخرى.

وكثير من الدراسات السابقة، مثل: (Roediger & Kan , 2006; Karpick & Roediger, 2007)، توصلت إلى أن الاختبارات مغلقة الكتاب تعزز أسلوب التعلم، بالمقارنة بالاختبارات مفتوحة الكتاب، لأن مغلقة الكتاب تتطلب تحديا لعمليات الاسترجاع، والتي قد يتولد عنها افادات كبيرة لعملية الاحتفاظ طويل الأجل.

وأشار Ioannidou, (1997)، إلى بعض السلبيات المحتملة للاختبار مفتوح الكتاب، منها: نقص الاستعداد (التجهيز) للاختبار، واستهلاك وقت طويل للرجوع لمصادر التعلم، وزيادة القلق الناتج عن عدم الالمام بشكل الاختبار وقيود الوقت، وأن الاختبارات مغلقة الكتاب تقيس نفس القدرات مثل الاختبارات مفتوحة الكتاب، عندما يصمم نوعي الاختبارات لقياس المهارات العليا في التفكير والابداع. وأشار (Miller; Linn & Gronlund, 2009) إلى أن عدم خبرة المعلم وعدم كفاية التدريس، تقود أيضا لعدم القدرة على بناء أسئلة مناسبة للاختبار مفتوح الكتاب. والاحساس بضغوط الاختبارات تعتبر عائقا في الاختبارات مغلقة الكتاب ولكنها أيضا موجودة عند تطبيق الاختبارات مفتوحة الكتاب ولكن لأسباب مختلفة. وأشار (Jacobs & Chase, 1992)، إلى أن اختبار مهارات التفكير العليا يشجع التعلم العميق، والتي تعتبر أكثر مرغوبية من التعلم السطحي. وقد أظهر الطلاب إحساسا بالضغوط والقلق أثناء التجهيز للاختبارات مغلقة الكتاب أكثر من الاختبارات مفتوحة الكتاب (Theophilides & Dionysiou 1996).

وقد أضاف (Bouman & Riechelman, 1995) ميزة أخرى لاختبارات الكتاب المفتوح، على أنه يشجع المعلمين على إعداد أسئلة معرفية ذات مستويات عليا تدفع الطلاب نحو استخدام استراتيجيات تعلم عميق، علاوة على ذلك، تبني أسلوب أكثر بنائية أثناء الإعداد للاختبار.

وقد أجرىYuan & Loi(1998)، دراسة موضوعها :" الاختبارات مفتوحة الكتاب". وهدفت إلى تعرف تفضيلات طلاب السنة الأولى لنوع الاختبار في مقرر الإحصاء التجاري، وتوصل إلى أن نسبة ٦٠٪ من الطلاب يفضلون الاختبار

مفتوح الكتاب، وكان سبب تفضيلهم يتعلق بأنها أقل مضيعة للوقت، وقت الإعداد لها أقل، تعتمد بدرجة أقل على الحفظ، وتعطي مساحة أكبر للتفكير الابداعي.

مما سبق يظل السجال قائما بين الاختبارات المغلقة والاختبارات مفتوحة الكتاب، ولكن ما يرجح كفة الاختبارات مفتوحة الكتاب، الأمل المعقود عليها كحلقة في تطوير التعليم في تجارب الكثير من البلدان على رأسها ماليزيا وسنغافورة، حيث أشار كل من (Han C, 1998; Novlan, F J, 1998; Li L, 1998)، إلى قيام العديد من البلدان بمراجعة أنظمتها التربوية، والاستعداد لعمل تغيرات لمواجهة الاحتياجات للمطالب الاقتصادية والقوى العاملة للقرن الحادي والعشرين، واحدة من تلك التوجهات هي تحسين نوعية التعليم. ففي سنغافورة، هذا يعني ضرورة بذل الجهود لبناء الطالب القادر على التفكير بشكل مستقل ومبدع، وقادر على معالجة المعلومات بشكل تحليلي.ونتيجة لذلك، تم مراجعة محتوى المناهج وانظمة التقويم في سنغافورة،من أجل بناء المفكرين المبدعين ومستقلي التفكير، ومن هنا فالمهام مفتوحة النهاية والتي تعكس مواقف الحياة الحقيقية يجب أن تُضمَّن في الاختبارات، وخصوصا في التعليم العالي، وعلى ذلك فالاختبار مفتوح الكتاب هو أحد الابتكارات العديدة للحكومة السنغافورية، والتي تطالب الجامعات والمدارس بالتوجه نحوها.ونتيجة لمراجعة المناهج على كيفية تعليم الطلاب على مستويات التفكير المختلفة، ولنظام التقويم في سنغافورة، تم التوجه نحو الاختبارات مفتوحة الكتاب على نطاق واسع.ولذلك اصبح ٣٠٪ من الامتحانات قائمة على المشاريع، كما بدأت بعض المدارس تنفيذ الاختبارات مفتوحة الكتاب، من أجل المساعدة في تحقيق الهدف من التجربة السنغافورية في تطوير جودة التعليم.

فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-efficacy.

مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية:

ذكرت هويدة محمود وفوزية الجمالي (٢٠١٠) توضيح لمفهوم فاعلية الذات حين قالا: انه يعد باندورا أول من صاغ مفهوم فاعلية الذات، وأطلقه على معتقدات الفرد وتصوراته فيما يتعلق بقدراته وإمكاناته المختلفة والتي تؤهل لأداء الأعمال المختلفة، فقد عرفها باندورا Bandura بأنها: قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في موقف معين والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه، والأنشطة التي يقوم بها ،والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط،كما ذكر باندورا Bandura بأنها: معتقدات الفرد وتصوراته المتعلقة بقدرته على القيام بمستويات معينه من الأداء: تؤثر في إحداث مهمة في حياته، ومن ثم: فإن إدراك الفرد لفعاليته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدراته على تحقيق مستوى معين من الانجاز، وعلى التحكم في الأحداث، ويؤثر في مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصديق للعوائق التي تعترضه ،وفي أسلوب تفكيره، وهي في جوهرها تعتمد على توقعات الفرد المستقبلية وخاصة في المجال الأكاديمي .

ويرى جاكوب (Jacob ,2002)أن مفهوم فعالية الذات:" مكون سيكولوجي دينامي منفتح للتغير سلبا وإيجابا بحسب متغيرات موقفيه، وعوامل تتعلق بمهام محددة وهو إدراكي ذاتي فردي ،وليس بالضرورة انعكاسا لواقع فعلي وقد يكون ايجابيا فعالا في موقف معين وينقلب سالبا معوقا في موقف آخر فهو معالجه معرفية تتشكل بناء على خبرات الفرد عن ذاته وتوقعاته للآخرين له".

كما ذكر محمد (٢٠٠١) بأن مفهوم فعالية الذات :"الأحكام الشخصية حول قدرة الفرد على تنظيم الأفعال وتنفيذها بشكل جيد في موقف معين ،واعتقاد بان الفرد يستطيع وبكفاءة أداء العمل المطلوب للتوصل إلى النتائج.

وأشار الزيات (٢٠٠٠) إلي مفهوم فعالية الذات بأنها :"اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى كفاءته أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية ،وما تنطوي عليه من

مقومات معرفية أو انفعالية ،أو حسية ،أو فسيولوجية لمعالجة المواقف ،أو المهام أو المشكلات أو الأهداف أو التأثيرات في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات القائمة ".

وأشار العتيبي (١٤٢٩ ه) توضيح لفاعلية الذات الأكاديمية حين قال : أن فاعلية الذات الأكاديمية لا تؤكد فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولا على ما يستطيع الفرد توظيفه من تلك المهارات التي يمتلكها؛ لذا فإن فاعلية الذات ترتبط بنوعين من التوقعات التي يبنيها الفرد أحداها خاصة بفاعلية الذات والأخرى خاصة بالنتائج، ففيما يتعلق بالتوقعات المرتبطة بفاعلية الذات فهي ترتبط بإدراك الفرد لقدراته على القيام بسلوك محدد مما يساعده على تحديد أمكانية قيامة بالسلوك وتحديد مقدار الجهد المطلوب منه على القيام بالسلوك ومدي إمكانية التغلب على العوائق الموجودة في المهمة ،أما بالنسبة للتوقعات المرتبطة بالنتائج فهذه ترتبط بالتوقعات الايجابية والسلبية التي يضعها الفرد كنتائج لسلوكه وهي على ثلاثة أشكال :

- الآثار البدنية الايجابية والسلبية التي ترافق السلوك وتتضمن الخبرات الحسية السارة والألم وعدم الراحة الجسدية .
- الآثار الاجتماعية الايجابية والسلبية، فالإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتقدير الاجتماعي أما الآثار السلبية فتشمل ضعف الاهتمام من قبل الآخرين والرفض الاجتماعي والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات .
- التقييم الذاتي للسلوك فتوقع التقدير الاجتماعي والتكريم والرضا الشخصي يودي إلى أداء متفوق في حين أن فقدان الدعم ونقد الذات يقدم مستوى ضعيفا من الأداء.

وكذلك أشار باجاريس (Pajares,2007)الي التميز بين مفهوم كل من فاعلية الذات ومفهوم الذات نتيجة الخلط بينهما، حيث استخدمها البعض كمترادفين، ويرى البعض أن مفهوم الذات هو الشكل المعمم لفاعلية الذات، ومن

ثم فقد حدد باجاريس أن فاعلية الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية أو هي حكم أو تقييم لقدراته على أداء المهام لكل مهمة على حدة بينما مفهوم الذات هو تقييم عام لما يستحقه الفرد من تقدير .

كما ذكر تعريف لفاعلية الذات الأكاديمية عند دورمان وزملائه (Dorman et al ,2003) بأنها:" أحكام أو معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الإجراءات لتحقيق أنواع معينه من الانجازات الأكاديمية" (p. 3).

وقد عرفت هويدة محمود وفوزية الجمالي (٢٠١٠) فاعلية الذات الأكاديمية "بأنها إدراك الفرد لقدراته الشخصية من خلال انجاز الأداء ،وتنوع الخبرات البديلة التي يمر بها وإقناعه بقدراته على انجاز المهام بنجاح بالإضافة إلي استثارته الانفعالية التي تزيد من قدرته على مواجهة المواقف التي تواجهه".

وعرف أبو غزال (٢٠١٣) الفاعلية الذاتية الأكاديمية:" معتقدات الطالب حول قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية والنجاح فيها.

ومما سبق يمكن القول: يعتبر مفهوم فاعلية الذات لباندورا من أكثر المفاهيم دقة وتحديداً؛ حيث أنه يتسم بالإجرائية من خلال بعدين أساسيين هما: توقعات الفاعلية وتوقعات نواتج الأفعال، بالإضافة إلى أن مفهوم فاعلية الذات لباندورا يعكس قدرة الفرد على إدراك الفرد بذاته وما تتضمنه من إمكانات وقدرات ومهارات، كما يعكس قدرة الفرد على توظيف واستثمار تلك القدرات والإمكانات سواء بصورة إيجابية أم بصورة سلبية، ومن هنا: فالبحث الحالي يتبنى مفهوم باندورا وتصوره لفاعلية الذات في المجالات الدراسية المختلفة، وهو ما يعرف بفاعلية الذات الأكاديمية.

ابعاد فاعلية الذات الأكاديمية :

ذكرت أماني عبد الوهاب وسميرة شند (٢٠١٠) ما أشار إليه باندورا حين قالا: أن هناك ثلاثة أبعاد لفاعليه الذات الأكاديمية يرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد وهي :

١) **مقدار الفاعلية** (Magnitude):

ويقصد به مستوى قوة الدافع لدى الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة - وقوة الاعتقاد بالفاعلية لحل المشكلات، ويختلف مقدار الفاعلية هذا تبعاً لطبيعة الموقف وصعوبته.

ويرى الزيات (٢٠٠١) "أن مقدار الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها:"مستوى الإبداع أو المهارة ، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية ، ومدى تحمل الضغوط ، والضبط الذاتي"..

٢) **العمومية** (Generality):

ويقصد بها مدى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء المهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام متشابهة .

وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات الآتية "درجة تمثل الأنشطة ووسائل التعبير عن الإمكانية سواء كانت سلوكية_معرفية_انفعالية، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو موقف محور السلوك" (الزيات ،٢٠٠١).

٣) **القوة أو الشدة** (Strength):

فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها) ، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما ، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف " فعالية الذات لديه مرتفعة " والآخر أقل قدرة " فعالية الذات لديه منخفضة" (علاء الشعراوي ،٢٠٠٠)

ويضيف كل من كيم وبارك (Kim & Park,2000) أن الأبعاد المكونة لفعالية الذات تلعب الدور الرئيسي في مستوى الأداء الأكاديمي للفرد، وأنها تعد منبئاً قوياً بأداء الفرد خلال المهام المختلفة ، وأن مستوى الفعالية العامة للذات لدى

الفرد يتحدد في ضوء ثقته بذاته ، وضبطه الذاتي ، وتفضيل المهام الصعبة أو المثابرة لديه .

أساليب التعلم:

دور أساليب التعلم في منظومة تعلم الطالب:

أشار Sptz, 1989; Frederiksen, 1984، في (Ramamourthy, 2016)، إلى وجود نوعان من أساليب التعلم لهما شهرة عالمية في الأدب النفسي، هما: أسلوب التعلم السطحي Surface Learning، وأسلوب التعلم العميق Deep Learning. فأسلوب التعلم السطحي، يوصف به الطلاب الذين يركزون على التعلم الروتيني مع النية لاستنساخ المواد التعليمية، أما أسلوب التعلم العميق، فيوصف به الطلاب الذين يركزون على الفهم عن طريق مقارنة الأفكار وتطبيقها.

ويرى McLoone & Oluwadun (2014)، أن مفهوم أساليب التعلم (سطحي/ عميق)، بدأ استخدامه بظهور نتائج دراسة Marton & Saljo (1970)، بجامعة جوتنبرج بالسويد، حيث كان الهدف الأساس للبحث هو تحديد الفروق في عملية التعلم لدى طلاب التعليم العالي، وتم تقديم مادة نصية للطلاب المتطوعين للدراسة، وبعد الانتهاء منها قُدم لهم أسئلة متصلة بتلك المادة النصية. إجابات الطلاب عن تلك الأسئلة أظهرت مستوى عمق فهم الطلاب للمادة المقروءة. علاوة على ذلك، تم طرح أسئلة على الطلاب حول طريقتهم في التعلم، وتم مقارنة مدى عمق الفهم للمادة المتعلمة، باستجابات الطلاب حول طريقتهم في التعلم، ، ومن خلال النتائج توصل الباحثان لوجود أسلوبي تعلم، الأول: الأسلوب السطحي: وفيه يركز الطلاب على الحفظ عن ظهر قلب وليس بالضرورة فهم النص المتعلم، ولذلك يوصفون بأنهم يتبنون استراتيجية التعلم الروتيني. الأسلوب العميق: وهنا يعزم الطلاب على بذل الجهد من أجل الفهم الحقيقي للحد الفاصل بين الاستنتاج والحجج كما يراها المؤلف، أي أنهم يكونون منخرطين في التعلم بشكل نشط وفعال، ومن خلال فهمهم يكونون قادرين على تذكر النص.

الأسلوب السطحي يرتبط بمستوى منخفض من الفهم وبالتالي يؤدي إلى نتائج ضعيفة لعملية التعلم، بينما الأسلوب العميق فيرتبط بمستوى عميق من الفهم وبالتالي نتائج تعلم جيدة (Mcloone & Oluwadum, 2014)

ويرى Ramamurthy & Nadarajah (2014)، أن التعلم العميق يتميز بثلاثة أبعاد:

١ - الفهم: محاولة فهم مادة التعلم عن طريق إلقاء نظرة عامة وإيجاد خطوط عريضة للموضوع ومن ثم البناء عليها.

٢ - التفصيل: ربط المادة التعليمية بمصادر أخرى عن طريق التساؤلات والأفكار الشخصية واستخدام الأداة النقدية.

٣ - التحليل: محاولة توضيح المادة التعليمية من خلال البحث عن نقاطها الرئيسية، وإيجاد أسباب لما يقال والوصول إلى استنتاجات.

ويشير Dahlgren (2005)، ، إلى أن الأسلوب الذي يتبناه المتعلمون في تعلمهم ليس ثابتا، ولكنه يعتمد على محيط التعلم والدافعية والأسلوب المعرفي للمتعلم.

أسلوب التعلم الاستراتيجي Strategic Approach

أضاف Enlwistle(1987)، أسلوبا ثالثا للتعلم، بجانب الأسلوب السطحي والأسلوب العميق، أطلق عليه الأسلوب الاستراتيجي، والذي من خلاله يعزم الطلاب على الحصول على أعلى درجة ممكنة، والطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب يكونون على الأرجح، لديهم محاولات للتنبؤ بأسئلة الاختبار من خلال أوراق الامتحانات السابقة، ويصرفون انتباههم نحو رسم مخططات وبناء أسئلة تقييم وتنظيم للوقت والانهماك بفاعلية مع مصادر عملية التعلم. هؤلاء الطلاب يتحركون بين الأسلوب السطحي والأسلوب العميق، اعتمادا على إدراكهم لما هو مطلوب منهم في عملية التقويم.

علاقة أساليب التعلم ببيئة التعلم:

وضح Biggs (1993)، نموذجا لتعلم الطالب، وضع فيه ثلاثة مكونات أساسية، المدخلات والعمليات والنتائج، وأظهر ثلاثة أنواع من أساليب التعلم، تساعد في فهم موقع تلك الأساليب في سياق بيئة التعلم، وعرفها على النحو التالي:

أساليب التعلم المفضلة Preferred approaches to learning

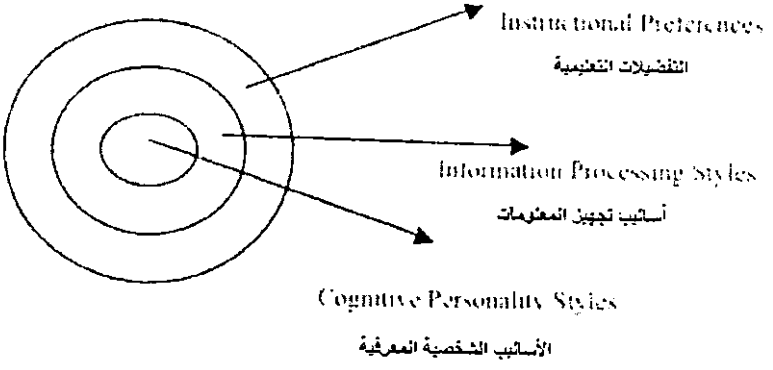
وتقع –في النموذج - ضمن المدخلات المتعلقة بعوامل الطالب (الخبرات السابقة، والقدرة، وأساليب التعلم المفضلة). وتشير إلى كيفية اختلاف الأفراد داخل سياق محدد من التدريس.

أساليب التعلم الجارية Ongoing approaches

وتقع – في النموذج - ضمن العمليات والتي تشمل (أنشطة التعلم وأساليب التعلم الجارية)، وتشير إلى كيفية معالجة الطلاب للمهام النوعية.

أساليب التعلم السياقية Contextual approaches

وتقع – في النموذج – ضمن المخرجات والتي تشمل (نتائج الطلاب الكمية والكيفية، وأساليب التعلم السياقية). وتشير إلى كيفية اختلاف سياقات التدريس بعضها عن البعض الآخر.



شكل (١) نموذج أساليب التعلم والتعليم المختلفة

المصدر: *Curry's (1983) onion model (Price, 2004).*

ويرى الباحث أن أساليب التعلم لهيرمان، وأساليب التعلم البصري والسمعي.....، تنتمي إلى التفضيلات التعليمية، بينما أسلوب التعلم السطحي والعميق فينتمي إلى أساليب تجهيز المعلومات، وأما نواتج التفاعل بين التفضيلات التعليمية وأساليب تجهيز المعلومات فتظهر بوضوح في الأساليب الشخصية والمعرفية.

أي أن أسلوبي التعلم السطحي والعميق ويضاف لهم أسلوب التعلم الاستراتيجي هم حلقة الوصل بين نوعي الأساليب الأخرى

وأظهر البحث أن أساليب التعلم تتأثر بدرجة عالية بحالة التعلم، متضمنة برنامج التقويم (Bouman, 1995) فإدراكات الطلاب لبيئة التعلم تؤثر على أساليب تعلمهم (Cnop, 1994)، كما أن وضوح أهداف التعلم، وبناء وتحفيز استقلالية التعلم لها دور إيجابي بأسلوب التعلم العميق، تماما مثل إدراكات الطلاب بارتباط موضوع التعلم بحاجاتهم (Theophilides, 1996)، وطرق التقويم الضعيفة وأعباء العمل الثقيلة، ترتبط بأسلوب التعلم السطحي (Hunt & Newman, 1997)

الاختبار مفتوح الكتاب يحفز المعلم على بناء أسئلة ذات مستوى معرفي عال (Trotte, 2006)، ويشجع الطلاب على استخدام أساليب تعلم عميقة، خصوصا عندما تكون الحاجة لاسترجاع المعلومات محدودة.

عند المذاكرة للاختبارات مفتوحة الكتاب، يكون الطلاب قادرين على القراءة والتفكير أكثر من القراءة والتذكر، على ذلك يتوقع أن الاختبارات مفتوحة الكتاب تحفز التعلم العميق (Biggs, 2003)

قلق الاختبار: Test Anxiety

انتقل قلق الاختبار من كونه مجالا حديثا للبحوث والدراسات خلال فترة الخمسينات، إلى ان أصبح مجالا بالغ الأهمية في علم النفس والتوجيه والإرشاد. وأصبح الهدف من دراسته يميل إلى مساعدة الطلاب على التخلص منه، نظرا لما

يعانيه الطلاب وذويهم من ضغوط متزايدة مرتبطة بمتغيرات العصر، والحرص على تحقيق أفضل نتائج في مراحل التعليم المختلفة.

وقد اختلف الباحثون –قديما وحديثا – في نظرتهم لقلق الاختبار، فقد عرفه عبدالرحيم (١٩٨٩)، بأنه نوع من قلق الحالة المرتبطة بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم في مواجهتها. وعرفه الطواب (١٩٩٢)، بأنه: "استجابة نفسية فسيولوجية ترتبط لدى الفرد بخبرات الامتحان، ومن ثم فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام تظهر غالبا في الانجاز المنخفض في الامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية عموما". ويعرفه زهران ( ) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف لدى الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهي بمثابة حالة انفعالية تعتري الفرد في وقت ما قبل الامتحان أو اثنائه، وتتسم بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان.

ويعرفه (Adyin, 2009)، انه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، ويمثل اضطرابا في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية.

وعرف محمود (٢٠١٤)، قلق الاختبار، بأنه: شعور الطالب بحالة من الانزعاج بشأن أدائه في الامتحان، ويتحدد بثلاثة مكونات هي:

(١) الأفكار: وهي ما يجول بخاطر الطالب فيما يتعلق بالاختبار وأدائه عليه والنتائج التي من المتوقع أن يحصل عليها فيه.

(٢) ردود الأفعال التلقائية: سلوكيات تصدر لا إراديا من قبل الطالب أثناء الاختبار.

(٣) السلوكيات خارج المهمة: ما ينتاب الطالب من مشاعر مثل الرعشة والخوف وألم في البطن، وسخونة في الوجه بسبب الاختبار.

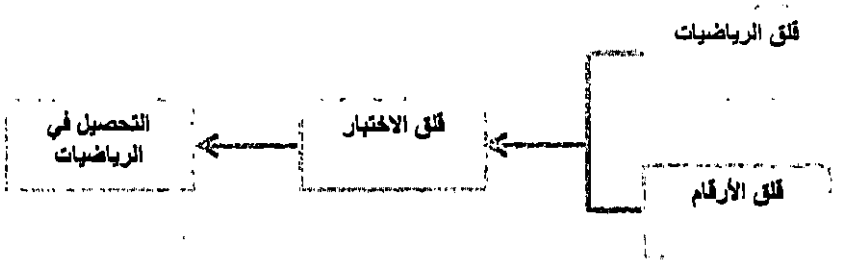
وقد استخلصت أبومسلم (٢٠١٤)، من خلال مجموعة من الدراسات السابقة، ثلاث وجهات مختلفة لقلق الاختبار:

(١) وجهة النظر المعرفية: حيث يكون قلق الاختبار ناتجا عن قدرة منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعليه فالإنجاز الأكاديمي المنخفض لهؤلاء الطلاب يرجع في جزء منه إلى معرفة أقل بالمواد والمقررات الدراسية وأنه يسبب القلق الزائد، يتوزع انتباه هؤلاء ما بين الأمور المرتبطة بالمهمة والمرتبطة بالذات، بعكس منخفض القلق، حيث يركزون فقط على الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة فقط وبدرجة أكبر.

(٢) وجهة النظر السلوكية: يري السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية بعضها إيجابي والبعض الأخر سلبي أثناء تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم، وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الاختبار استراتيجية سلبية متنوعة مثل تصبب العرق وزيادة إفراز الادرينالين والبكاء وعدم القدرة على السيطرة على الامساك بالقلم والكتابة وارتعاش اليدين والتشنج.

(٣) وجهة النظر الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات: ويفسر قلق الاختبار لدى أصحاب هذه الوجهة، بأن الطلاب ذوي الدرجة العالية من قلق الاختبار، يعانون من مشكلات في استقبال المعلومات وتنظيمها ومراجعتها قبل الاختبار، واستدعائها في وقت الاختبار ذاته، أي أن تحصيلهم المنخفض بسبب قلقهم المرتفع مرجعه بالأساس قصور في عمليات الترميز وتنظيم المعلومات واستدعائها وقت الاختبار.

وقد وضع Seng (2015)، نموذجا نظريا لموقع قلق الاختبار بالنسبة لقلق المقرر والتحصيل في المقرر – الرياضيات كنموذج - على النحو التالي:



شكل (2) نموذج Seng لقلق الاختبار بالنسبة لقلق المقرر

فيوضح الشكل السابق ان قلق المقرر (الرياضيات) وقلق السمة المرتبطة به (قلق الأرقام)، يؤديان إلى قلق الاختبار، والذي بدوره يؤثر على التحصيل في المقرر (الرياضيات).

وقياسا على ذلك، الطلاب الذين يعانون من مشكلات في إدراك وتفسير الخرائط، لديهم قلق الجغرافيا، المرتبط بقلق الخرائط، والذي يؤثر على التحصيل في الجغرافيا.

كما أوضح Seng، أيضا أن قلق المقرر يحدث قبل الاختبار وبعد الاختبار، والاختبارات السريعة، ومهام المقرر المختلفة، أما قلق السمة المرتبط بالمقرر، فيحدث مع العمليات النوعية وتطبيقاتها في الحياة اليومية.

الدراسات السابقة Literature Review

يعرض الباحث هنا لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب في علاقتها ببعض المتغيرات، ولم يستطع الباحث تقسيمها إلى محاور نظرا لتعدد وتكرار متغيرات البحث في غالبيتها، وبالتالي تم العرض بالشكل التالي:

دراسة عيد (٢٠٠٢)، وهدفت إلى الكشف عن أثر امتحان الكتاب المفتوح على قلق الامتحان ومستوى تحصيل الطالبات. تكونت العينة من (٤٨) طالبة بالمرحلة الثانوية (السنة النهائية)، بالكويت، تم تقسيمهن على المجموعتين التجريبية

والضابطة بالتساوي، وتم استخدام مقياس لقلق الامتحان ومقياس رافن للذكاء واختبار تحصيلي مفتوح الكتاب في مقرر علم النفس، ومن أهم النتائج: وجود تأثير للامتحان مفتوح الكتاب على خفض قلق الامتحان بدرجة دالة إحصائيا وعمليا، بينما لم يوجد تأثير على درجات تحصيل الطالبات.

دراسة إبراهيم (٢٠٠٦)، وهدفت إلى تعرف أثر استخدام اختبار الكتاب المفتوح ذي المستويات المعرفية العليا على تحصيل مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد وخفض معدل قلق الاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية. تكونت العينة من (١٧٢) طالبة بالمرحلة الثانوية، قسموا بالتساوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم اختبار تحصيلي مفتوح الكتاب، واختبار كورنيل للتفكير الناقد ومقياس قلق الاختبار لشارلز سبيلبرج. وكان من أهم النتائج:وجود تغير إيجابي دال إحصائيا وعمليا في درجات تحصيل الطالبات وخفض قلق الاختبار يرجع الاختبارات مفتوحة الكتاب.

دراسة Heijne - Penninga & et.al (2008)، وهدفت إلى اختبار الفرض: الاختبارات مفتوحة الكتاب تحفز التعلم العميق لدى الطلاب أكثر من الاختبارات مغلقة الكتاب. تكونت العينة من (٧٢٩) طالبا بكلية الطب بجامعة Grooningen (٤٢٣ طالبا بالسنة الثانية، ٣٠٦ طالبا بالسنة الثالثة). استخدم مقياس التجهيز العميق للمعلومات DIP، وأشارت نتائج الدراسة، إلى عدم تحقق الفرض، حيث ثبت العكس: وجود فروق في تحفيز التعلم العميق لدى الطلاب لصالح الاستعداد للاختبار مغلق الكتاب.

دراسة Block (2012)، وهدفت إلى مناقشة تأثيرات اختبارات الكتاب المفتوح على تحصيل الطلاب في مقرر مقدمة في الإحصاء. ومن خلال استعراض الأدبيات المتعلقة بالاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب توصل الباحث إلى أن للاختبارات مفتوحة الكتاب دور في خفض قلق الاختبار لدى الطلاب، وهناك تضارب في النتائج بين تأثير نوع الاختبار على أسلوب تعلم الطالب (سطحي، عميق)، وبمتابعة نتائج الطلاب خلال أربع فصول دراسية، كان عدد الطلاب فيها يتراوح

ما بين (٢٠٨ – ٢٧١ طالبا)، في مقرر مقدمة في الإحصاء اتضح تأثير الكتاب المفتوح على تفضيل الطلاب أسلوب التعلم العميق، مع تحسن في التحصيل يرجع للاختبار مغلق الكتاب عنه في حالة الاختبار مغلق الكتاب.

دراسة Myyry & Joutsenvirta (2015)، وهدفت إلى الكشف عن خبرة الطلاب مع الاختبارات المفتوحة الكتاب والمفتوحة عبر الويب، مقارنة بالاختبارات مغلقة الكتاب، فيما يتعلق بالاستعداد والاستجابة والتعلم. تكونت العينة من ١١٠ طالبا تم استطلاع آرائهم عبر الانترنت، وهؤلاء الطلاب سبق لهم الاختبار المفتوح عبر الانترنت. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الوقت المستغرق للاستعداد للاختبار المفتوح أو المغلق، ولكن توجد فروق في الوقت المستغرق في الإجابة لصالح الاختبارات مفتوحة الكتاب وأن التعلم يكون بشكل أفضل. وقد أيدت النتائج أن طرق التقويم هي شيء جوهري في خبرات تعلم الطلاب، كما أن معتقدات فاعلية الذات لها دور جوهري في جعل خبرات تعلم الطلاب أكثر إيجابية.

دراسة Rezaei (2015)، وهدفت إلى بحث الفروق بين ثلاثة استراتيجيات للتقويم في تأثيرها على أداء الطلاب. أجريت الدراسة بالمنهج شبه التجريبي quasi-experimental study وكان الهدف الأولي تحديد عما إذا كان هناك تحسن في التعلم المفاهيمي للطلاب باستخدام الاختبارات الاسبوعية السريعة (المختصرة)، في مقابل اختبارات نصف العام أو الاختبارات النهائية فقط، والهدف الثاني هو التأكد مما إذا كان الطلاب يؤدون بشكل أفضل عند إعطاء الاختبارات الاسبوعية مفتوحة الكتاب بشكل تعاوني (المناقشة الجماعية مع الزملاء)، أو بشكل فردي (غير مسموح بالنقاش). تكونت العينة من ٢٨٨ طالبا (١٠٢ مجموعة بدون اختبارات سريعة، ٦٢ طالبا اختبارات سريعة فردية، ١٢٤ اختبارات سريعة تعاونية)، درسوا مقرر طرق البحث الكمية بجامعة كاليفورنيا، في ١٢ شعبة خلال خمس سنوات، وكان يدرس لهم الباحث خلال تلك الفترة ومن نفس الكتاب وبنفس المفردات. وقد أظهرت النتائج أن تقديم الاختبار بشكل

مفتوح الكتاب مع السماح بالتعاون مع زميل كان أفضل من تقديم الاختبارات بشكل مفتوح الكتاب مع عدم السماح بالتعاون مع زميل وذلك في نتائج الاختبارات النهائية ومشروع البحث (تحصيل الطالب).

دراسة Khan (2015)، وهدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: تحت أي نظام تقويم يؤدي الطلاب بشكل أفضل (مفتوح أم مغلق الكتاب)؟، ما النظام الذي يفضله الطلاب (مفتوح أم مغلق الكتاب)؟، ما هي العوامل الأخرى المرتبطة بوجهتي النظر السابقتين؟. تكونت العينة من ١٥٩٨ طالبا (١٢٩٧ طالب محلي، ٣٠١ طالب دولي)، بجامعة غرب استراليا، مسجلين بالسنة الأولي بالكليات التجارية يدرسون مقرر عام (الإحصاء الاقتصادي والتجاري)، تم تجميع نتائجهم في فصلين دراسيين من خلال نظام التقويم الذي يعتمد على اختبارات الكتاب المفتوح والنظام الذي يعتمد على اختبارات الكتاب المغلق، وأسفرت النتائج عن وجود تحسن في أداء الطلاب في الاختبارات مفتوحة الكتاب أفضل من الأداء في الاختبارات مغلقة الكتاب.

دراسة Ramamurth & et.al. (2016)، وهدفت إلى تعرف تأثير الاختبارات مفتوحة الكتاب ومغلقة الكتاب على أسلوب تعلم طلاب الصيدلة، وكذلك، تقدير أدائهم وادراكهم لنظام اختبارات الكتاب المفتوح والمغلق. وأجريت الدراسة على طلاب السنة الأولى والثانية من طلاب كلية الصيدلة بجامعة كوالا لامبور، ماليزيا، (٢٧٢ طالبا) تم تقسيمهم إلى ١٣٦ طالبا للاختبار المفتوح و ١٣٦طالبا للاختبار المغلق، وتم عقد اختبار مفتوح الكتاب وآخر مغلق الكتاب في الكيمياء، وتم تقييم أسلوب تعلمهم باستخدام مقياس DIP (التجهيز العميق للمعلومات)، ومقياس إدراك الطلاب لنظام الكتاب المفتوح والمغلق. وكان من أهم النتائج: لم توجد فروق في أسلوب التعلم ترجع لنوع الاختبار، وجود فروق في التحصيل على الاختبار المفتوح أعلى منه على الاختبار المغلق، فضل أغلبية الطلاب الاختبارات مفتوحة الكتاب، ربما لأنه يرتبط مع مستويات أقل للقلق، ويتطلب درجة أقل من الحفظ، ودرجة أعلى من أسلوب حل المشكلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع والهدف:

طريقة أداء الاختبار (مغلق أو مفتوح الكتاب)، كانت المحور الأساسي لجميع الدراسات، ولكن اختلفت في أهدافها، فمنها ما ركز على خبرة الطلاب المرتبطة بنوع الاختبار (مفتوح أو مغلق الكتاب)، مثل دراسة Myyry & Joutsenvirta (2015) ، ومنها ما ركز على تأثير نوع الاختبار على بعض المتغيرات (قلق الاختبار، أسلوب التعلم، تحصيل الطالب....)، مثل: دراسة عيد (٢٠٠٢)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٦)، دراسةHeijne - Penninga & et.a (2008)، دراسة Block (2012)، دراسة Ramamurth & et.al. (2016)، وهناك من جمع بين الجانبين مثل: دراسة Khan (2015)، وقد ساعدت تلك الدراسات في بلورة موضوع وأهداف هذا البحث، حيث لم يجد الباحث دراسة واحدة اعتمدت على الاختبارات المختلطة (مغلقة ومفتوحة الكتاب معا)، كما أن الباحث ركز على تأثير الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب والمختلطة على بعض المتغيرات، دون التطرق للجانب المعرفي والوجداني المتعلق بنوع الاختبار في حد ذاته.

من حيث العينة الأدوات:

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات من المرحلة الثانوية، كما في دراسة عيد (٢٠٠٢)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٦)، وباقي الدراسات فقد اعتمدت على عينات من طلاب وطالبات الجامعة، وتراوح حجم العينات من (٤٨) كما في دراسة عيد (٢٠٠٢) إلى ١٥٩٨ كما في دراسة(Khan (2015، وقد استفاد الباحث من ذلك بإجراء البحث الحالي على طلاب الجامعة، ولكن حجم العينة اعتمد على الطريقة القصدية في الاختيار للعينة، وبالنسبة للأدوات:الاختبار مفتوح ومغلق الكتاب، كانت الأداة المشتركة بين جميع الدراسات، بينما اختلفت باقي الأدوات بناء على المتغيرات التي تم ربطها بالاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب، حيث استخدم اختبارات لقلق الاختبار، واختبار التجهيز العميق للمعلومات، وقد

استفاد الباحث من ذلك بترجمة بعض الأدوات المستخدمة لمناسبتها لعينة البحث الحالي ومتغيراته.

من حيث النتائج:

تضاربت نتائج الدراسات المتعلقة بتأثير نوع الاختبار على تحصيل الطلاب ، فتوصلت عيد (٢٠٠٢) إلى عدم وجود تأثير للاختبار مفتوح الكتاب على تحصيل طالبات الثانوي، بينما وجدت إبراهيم (٢٠٠٦)، Block (2012)، Rezaei (2015)، Khan (2015)، إلى وجود تأثير إيجابي للاختبارات مفتوحة الكتاب على تحصيل الطلاب.

ومن هنا اشتق الباحث **الفرض الأول**، والذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في تحصيل طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط).

لم يجد الباحث دراسات سابقة تناولت علاقة الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب بفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب، وبالتالي كانت صيغة **الفرض الثاني** على النحو التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط).

ومن خلال دراسة Heijne - Penninga & et.al (2008)، ودراسة Block (2012)، وجد الباحث نتائج تشير إلى تأثير الاختبارات مفتوحة الكتاب على أسلوب التعلم، حيث يتجه الطلاب نحو أسلوب التعلم المفضل (العميق)، بصورة أفضل من التوجه نحو الأسلوب السطحي، بينما لم يجد Ramamurth & et.al. (2016)، أية فروق في أسلوبي التعلم ترجع للاختبارات مفتوحة أو مغلقة الكتاب، ومن هنا توصل الباحث إلى **الفرض الثالث**، والذي ينص على:

يوجد تغير دال إحصائيا وعمليا في أسلوب التعلم (سطي/ عميق/ استراتيجي) لدى طلاب الدراسات العليا يرجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط).

إتفقت الدراسات السابقة على وجود تأثير للاختبارات مفتوحة الكتاب على خفض قلق الاختبار، أكثر من الاختبارات مغلقة الكتاب، مثل: دراسة عيد (٢٠٠٢)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٦)، دراسة Ramamurth & et.al. (2016)، ، ومن هنا اشتق الباحث **الفرض الرابع**، والذي ينص على:

توجد فروق دالة إحصائيا وعمليا في قلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط).

منهجية البحثResearch Methodology

منهج البحث: سار الباحث وفقا لخطوات المنهج شبه التجريبي

مجتمع البحث: طلاب الماجستير (موازي – انتظام)، والدكتوراه بكلية التربية جامعة الملك خالد، للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م.

عينة البحث: اختار الباحث بطريقة قصدية الشعب التي يقوم بالتدريس لها، الدكتوراه [المستوى الأول (مناهج بحث متقدم) والثالث (إحصاء استدلالي ١)، والرابع (إحصاء استدلالي٢)]، الماجستير [المستوى الأول (مناهج بحث في التربية وعلم النفس)، والثاني (إحصاء تربوي)]، وبلغ تعداد الطلاب (١٠٩) طالبا موزعين على النحو التالي:

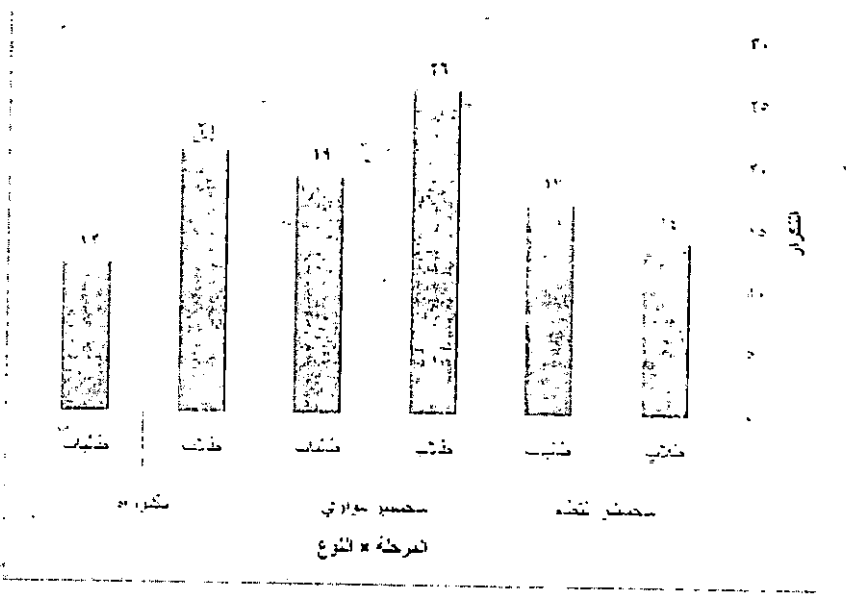
جدول (١)

توزيع عينة البحث القصدية المرحلة × النوع

المرحلة	النوع	العدد
ماجستير انتظام	طلاب	١٤
	طالبات	١٧
المجموع	٣١	
ماجستير موازي	طلاب	٢٦
	طالبات	١٩

المرحلة	النوع	العدد
المجموع		٤٥
دكتوراه	طلاب	٢١
	طالبات	١٢
المجموع		٣٣
مجموع الطلاب		٦١
مجموع الطالبات		٤٨
المجموع الكلي		١٠٩

يتضح من الجدول السابق أن عدد طلاب الماجستير ، الممثلين بعينة البحث - بلغ ٧٦ طالبا بنسبة ٦٩.٧٪، وأن عدد طلاب الدكتوراه، الممثلين بعينة البحث - بلغ ٣٣ طالبا بنسبة ٣٠.٢٨٪، والرسم البياني التالي يوضح توزيع الطلاب والطالبات بين مرحلتي الماجستير والدكتوراه



شكل (٣) توزيع عينة البحث القصدية المرحلة × النوع

الأدوات: اشتملت أدوات البحث: اختبارات التحصيل (مفتوحة ومغلقة الكتاب، ومختلطة)، مقياس أسلوب التعلم، مقياس الجانب المعرفي لقلق الاختبار. ووصف الأدوات على النحو التالي:

اختبارات التحصيل:

أعد الباحث اختبارين في مقرري الإحصاء ومناهج البحث، وتم عمل ثلاثة صور متكافئة لكل اختبار (اختبار مغلق الكتاب، اختبار مفتوح الكتاب، اختبار مختلط).

خطوات إعداد الاختبار التحصيلي لكل مقرر:

تحديد الهدف من الاختبار:

تهدف مقررات الدراسات العليا إلى بناء مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وبالتالي تسير الاختبارات في نفس الاتجاه، ومن هنا كانت أهداف الاختبار التحصيلي لمقرري الإحصاء ومناهج البحث تتمثل في : التحليل، التركيب، التقويم. وتلك المهارات تستلزم المستوى الأدنى من مهارات التفكير (التذكر، الفهم، التطبيق).

قام الباحث، بصياغة (١٢) سؤال في مقرر الإحصاء، (١٢) سؤال في مقرر مناهج البحث، يجاب عنها أثناء الاختبار (كتاب مغلق)، تم عمل صور متكافئة لكل سؤال، يجاب عنه أثناء الاختبار (كتاب مفتوح)

أمثلة:

تسعى البحوث العلمية (كمية وكيفية) إلى الوصول إلى تفسير علمي يتضمن الكشف عن القوانين التي تحكم السلوك في العالم الفيزيائي من ناحية والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني من ناحية أخرى (المعرفة العلمية)، في ضوء ذلك:

١ - حلل مصادر المعرفة، موضحا دورها في بناء البحث العلمي؟ (كتاب مغلق)

٢ - وضح دور مصادر المعرفة (الخبرة، أهل الثقة، الاستقراء، الاستنباط، الطريقة العلمية) في بحثك للماجستير كبحث علمي؟ (كتاب مفتوح)

٣ - قارن بين دور الدراسات السابقة في كل من البحث الكمي والبحث الكيفي؟ (كتاب مغلق)

٤ - أردت أن تسير في بحثك للدكتوراه تبعا للمنهج الكيفي، ما دور الدراسات السابقة في اتمام هذا العمل، وضح ذلك من خلال مقارنة دورها في بحثك للماجستير، مثل لما تقول؟ (كتاب مفتوح)

الفرض العلمي خطوة أساسية في البحث العلمي، ويتم اختبار صحة الفرض من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية، في ضوء ذلك:

١ - ما هو الفرض الصفري المناسب لكل أسلوب من الأساليب التالية. تحليل الانحدار المتعدد – التحليل العاملي الاستكشافي – تحليل التغاير – كروسكال واليس – ويلكوكسون(كتاب مغلق)

٢ - كيف يمكنك تحليل الفرض للتعرف على الأسلوب الإحصائي المناسب، اعط أمثلة لخمسة فروض مختلفة بحيث يُختَبر كل منها بأسلوب إحصائي مختلف؟ (كتاب مفتوح)

تم عرض الأسئلة في صورتيها على أعضاء هيئة التدريس الذين لهم علاقة حالية أو سابقة بالمقررين، وذلك لأخذ رأيهم، فيما يلي:

١ - مدى قياس السؤال لمهارات عليا في التفكير.

٢ - مدى مناسبة السؤال للكتاب المغلق أو الكتاب المفتوح.

٣ - مراجعة صياغة السؤال.

٤ - اختيار عدد مناسب من الأسئلة –من بين ١٢ سؤال - لاختبار مدته ٢ ساعة، من أجل البحث العلمي.

٥ - اختيار نصف اختبار مفتوح الكتاب، والنصف الآخر مغلق الكتاب، يتناسب مع الوقت المخصص للاختبار (ساعتان).

وتم التعديل بناء على مقترحات الزملاء، كما تم اختيار (٤ أسئلة) مفتوح ومغلق ومختلط، كاختبار في مقرر مناهج البحث. بينما كانت (٦ أسئلة)، كاختبار في مقرر الإحصاء.

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

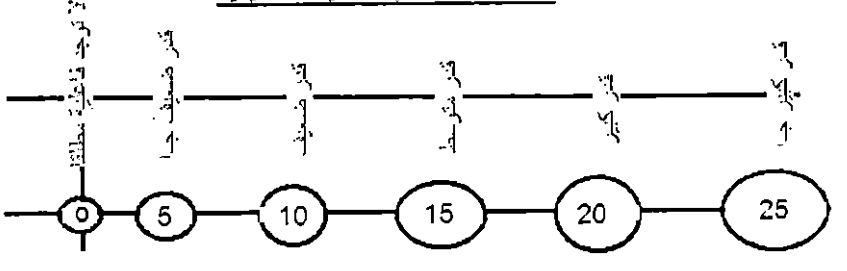
في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وما تبلور عن ذلك من نظرة لفاعلية الذات من خلال منظور أنها ليست سمة شخصية، وأن لها ثلاثة مكونات أساسية هي: المقدار والعمومية والقوة أو الشدة، وبالتالي كان لا بد من البحث عن وسيلة سهلة، فكانت طريقة التقديرات والتي اتبعتها Sarah Miller (٢٠٠١) في قياسها للجهد المستثمر في عمليه التعلم، مخالفة بذلك التقارير الذاتية، وقد أعطى المقياس درجة عالية من الثبات والصدق وخصوصا صدق الاستخدام، حيث أصبح من أشهر مقاييس الجهد المستثمر في التعلم، وهناك علاقة قوية بين الفاعلية وكل من العمل والجهد والمثابرة. وقد اقتبس الباحث تلك الطريقة، وقسم المقياس إلى ثلاثة أجزاء:

الأول: قياس مقدار الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

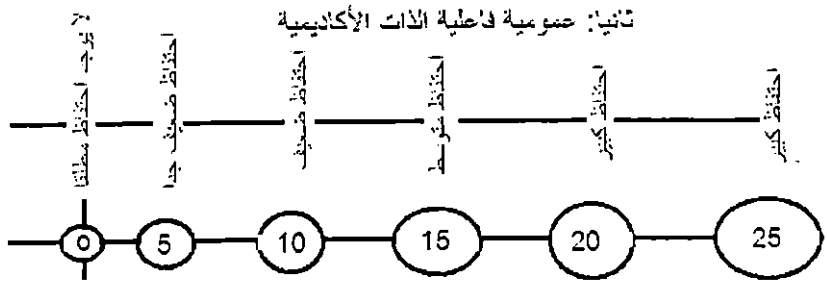
ثانيا: عمومية الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ثالثا: قوة أو شدة الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

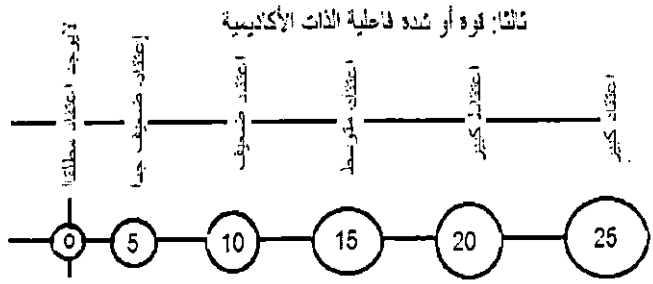
أولا: قدر الفاعلية الذاتية الأكاديمية



في الرسم أعلاه. تجد محورين أفقيين بالقلم أشر علامة (×) على الرقم الذي يعبر عن قدر فاعليتك الذاتية والذي يمكنك دائما من أداء ما يوكل إليك من واجبات وتكليفات ومهام أكاديمية مختلفة



في الرسم أعلاه، تجد محورين أفقيين بالقلم أشر علامة (×) على الرقم الذى يعبر عن مدى احتفاظك بفاعليتك في كافة المواقف الأكاديمية
(فهم المحاضرات، إنهاء الواجبات والتكليفات، الاستعداد للاختبارات،...)



في الرسم أعلاه، تجد محورين أفقيين بالقلم أشر علامة (×) على الرقم الذى يعبر عن مدى اعتقادك في فاعليتك الذاتية في مواجهة المواقف الأكاديمية.....
(كثرة المحاضرات، كثرة الاختبارات والتكليفات، العلاقات مع زملاء الدراسة وأعضاء هيئة التدريس....)

وقد أُعِدَّ المقياس في بحث سابق للباحث الحالي، وعلى جزء من نفس عينة البحث الحالي، وكانت الخصائص السيكومترية له على النحو التالي:

تقنين مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

أولا: الثبات

المناسب لحساب ثبات المقياس بطريقة التقدير، هو إعادة الاختبار، فقد تم إعادة تطبيق المقياس على (٦٧) طالبا من طلاب كلية التربية، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين (معامل الثبات)كانت النتائج كما يلي:

جدول (٢)

معاملات ثبات أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية

الأبعاد	معامل الثبات
قدر الفاعلية	٠.٧٩
عمومية الفاعلية	٠.٨٠٣
شدة أو قوة الفاعلية	٠.٧٣

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات في البعدين الأول والثالث، وبدرجة جيدة في البعد الثاني.

ثانيا: الصدق

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية، مشفوعا بالأسئلة التالية:

١ - هل طريقة التقديرات الموضحة كافية للتعبير عن أبعاد الفاعلية.

٢ - هل صياغة العبارات مع كل تقدير، مناسبة.

٣ - هل مدى الدرجات مناسب.

٤ - هل مستوى التقديرات مناسب.

وكانت نسبة الاتفاق على مناسبة الطريقة (٨٧.٥٪)، مناسبة صياغة العبارات (٧٥٪)، مناسبة مدى الدرجات (١٠٠٪)، وكذلك مستوى التقديرات.

وقد اكتفي الباحث بذلك.

طريقة التصحيح:

ترصد الدرجة التي أشر عليها الطالب بعلامة (×) على درجته في البعد، ومتوسط الدرجات يقدر حسب المفتاح التالي:

جدول (٣)

مستويات تقدير متوسط درجة الطالب على أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية

الفترة	٠ -٥	٥ -١٠	١٠ -١٥	١٥ -٢٠	٢٠ -٢٥
التقدير	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا

مقياس أسلوب التعلم:

أعد المقياس الأصلي الهولنديانSchouwenburg(1996) Schilder &، وتم ترجمته إلى الانجليزية من قبل العديد من الباحثين أمثال: Schotanus (2008) HofmanPenninga; Kuks&؛وقام الباحث الحالي بترجمته إلى اللغة العربية، والمقياس يتكون من (٢٣) عبارة، مقسمة على (٣) أبعاد، القراءة الناقدة (الفهم)تسع عبارات (٤ موجبة، ٥ سالبة)، توسيع النص (التفصيل)ثمان عبارات جميعها موجبة، البنائية (التحليل)ست عبارات جميعها موجبة. يتم تقدير كل عبارة على مقياس خماسي يتدرج من (أبدا إلى دائما)، يقابلها قيم عددية (١ إلى ٥) على الترتيب. والدرجة المرتفعة تدل على أسلوب تعلم عميق، والعكس صحيح. وأضاف Enlwistle (١٩٨٧)، أسلوبا ثالثا للتعلم، بجانب الأسلوب السطحي والأسلوب العميق، أطلق عليه الأسلوب الاستراتيجي، ومن خلال تعريف الأسلوب الاستراتيجي أضاف الباحثست عبارات كبعد مستقل في المقياس، لتصبح الصورة النهائية للمقياس، أربعة أبعاد و تسع وعشرين عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات:

تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات من قبل معد المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا، والاتساق الداخلي، وقام الباحث الحالي بحساب معامل الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام المعادلات الست لجتمان، بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٩٨) طالبا بالماجستير والدكتوراه، نظرا لأنها من أعم وأشمل طرق حساب الثبات، فهي تتضمن معامل ألفا (المعادلة الثالثة)، والتجزئة النصفية (المعادلة الرابعة)، كما أن المعادلة الثانية لا تخضع لأي شروط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

معاملات ثبات جيتمان لمقياس أساليب التعلم

أبعاد المقياس	معادلات جتمان					
	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الفهم	٠.٦٤٥	٠.٧٤٠	٠.٧٢٦	٠.٦٦٧	٠.٧٢٨	٠.٧٤٥
التفصيل	٠.٦١٤	٠.٧٢٦	٠.٧٠٢	٠.٥٤٩	٠.٧١٣	٠.٧٣٠
التحليل	٠.٦٢٧	٠.٧٦٥	٠.٧٥٢	٠.٦٧٥	٠.٧٦١	٠.٧٥٥
الأسلوب الاستراتيجي	٠.٥١٦	٠.٧٩٧	٠.٧٧٣	٠.٧٢٩	٠.٨٢٨	٠.٧٩٦
المقياس ككل	٠.٦١١	٠.٧٨٠	٠.٨٠٢	٠.٦٣١	٠.٧٩٥	٠.٧٤٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد مقياس أساليب التعلم، ما بين مقبولة وجيدة،حيث أوضح(2015)Caputo & Langher أن معامل الثبات يكون ممتازا إذا كان ٠.٩٠ فأكثر، وجيد إذا كان بين ٠.٨٠، ٠.٩٠ ومقبول إذا كان بين٠.٧٠، ٠.٨٠، ومشكوك فيه إذا كان بين ٠.٦٠، ٠.٧٠، وضعيف إذا كان أقل من ٠.٦٠ (ص.ص: ٢١٠ -٢٢٢)

. وقد أوصي(2012) Tang & Cui، بالاعتماد على المعادلة الثانية نظرا لأنها أقل تحيزا تحت جميع الشروط، (ص.ص: ١٢٣ -١٣٣).

الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلم: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين العبارات ومجموع البعد الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

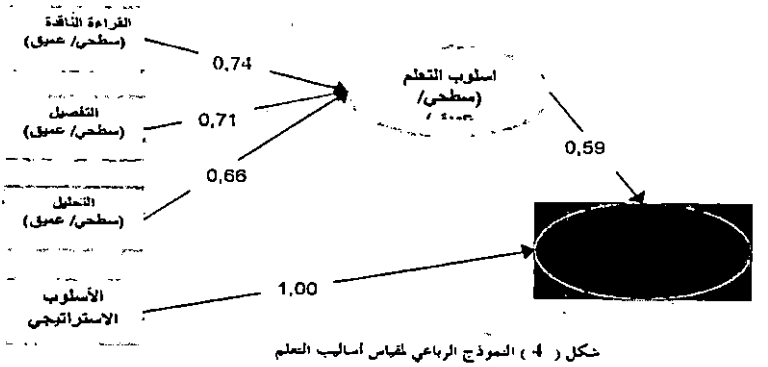
م	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
١	٠.٤٩٩**			
٢	٠.٦٩٦**			
٣	٠.٦٢٧**			
٤	٠.٦٦٢**			

م	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
٥	٠.٦٠٤**			
٦	٠.٤٦٤**			
٧	٠.٦٠١**			
٨	٠.٤٨٩**			
٩	٠.٣٤٤**			
١٠		٠.٤٢٧**		
١١		٠.٢٥٤*		
١٢		٠.٥٨٠**		
١٣		٠.٦٣٠**		
١٤		٠.٦٣٧**		
١٥		٠.٦٩٣**		
١٦		٠.٧٢٩**		
١٧		٠.٥٨٦**		
١٨			٠.٤٥٠**	
١٩			٠.٦٥٣**	
٢٠			٠.٦٥٤**	
٢١			٠.٦٧٤**	
٢٢			٠.٨٤٢**	
٢٣			٠.٧٣١**	
٢٤				٠.٧٢٠**
٢٥				٠.٦٩٣**
٢٦				٠.٧٠٤**
٢٧				٠.٦٣٤**
٢٨				٠.٦٧٤**
٢٩				٠.٦٩٠**

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات مقياس أساليب التعلم، ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يعني اتساق العبارات مع الأبعاد التي تنتمي إليها في قياس نفس الهدف.

صدق مقياس أساليب التعلم: قام الباحث عن طريق المعادلة البنائية الخطية LISREL باختبار مدى مطابقة النموذج الرباعي للمقياس للبيانات، فيما يعرف بالصدق العاملي التوكيدي، وكانت النتائج كما يلي:



شكل (4) النموذج الرباعي لمقياس أساليب التعلم

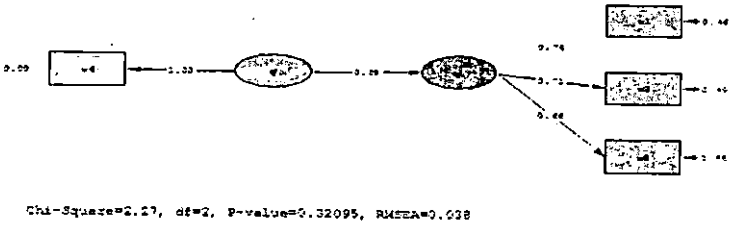
وقد حقق النموذج شروط حسن المطابقة، حيث:

قيمة مربع كا = ٢.٢٧، وهي غير دالة عند درجات الحرية = ٢

جذر متوسط مربع البواقي = ٠.٠٣٨ (قريب من الصفر)

وهذا يعني أن النموذج النظري مطابق للبيانات

ومخرج البرنامج الحاسوبي للمعادلة البنائية الخطية



Chi-Square=2.27, df=2, P-value=0.32095, RMSEA=0.038

شكل (٥) مخرجات النموذج البنائي لمقياس أسلوب التعلم

مما سبق يتضح أن المقياس مناسب للتطبيق والحصول على بيانات مطابقة للواقع بدرجة عالية من الثقة.

مقياس الجانب المعرفي السلوكي لقلق الاختبار:

وضع الاختبار، في الأصل،Cassady & Johnson (2002)، يتكون في صورته النهائية من (٢٧) عبارة، تمثل البعد المعرفي للقلق، مشتقة من (٤٤) عبارة، وكان معامل الثبات باستخدام معامل ألفا = ٠.٩٢، وجميع معاملات ارتباط العبارات بالبعد تساوي أو تزيد عن ٠.٣٥

وقام الباحث الحالي بترجمته، وعرضه على متخصص في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، ومتخصص في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لمراجعة الجانب اللغوي، وبعد تطبيقه على عينة التقنين، قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية وكانت النتائج كما يلي:

الثبات:

جدول (٦)

معاملات الثبات لمقياس قلق الاختبار بطريقة جتمان

معادلات جتمان	١	٢	٣	٤	٥	٦
قيمة معامل الثبات	.٩١٧	.٩٥٥	.٩٥٣	.٨٩١	.٩٣٦	٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات جتمان تشير إلى درجة ثبات ممتازة لمقياس قلق الاختبار.

الصدق: (الصدق العاملي):

أجرى التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

نتائج اختبارات مناسبة البيانات للتحليل العاملي

اختبار كايزر -ماير -أولكن لملاءمة العينة		٠.٦٩٥
اختبار بارتلت للكروية	مربع كا	١٠٥٠.٥
	درجات الحرية	٣٥١
	مستوى الدلالة	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن اختبار كايزر ماير أولكن كانت قيمته ٠.٦٩٥، وهي تعني مناسبة العينة بصورة جيدة للتحليل العاملي، كما تشير دلالة اختبار بارتلت إلى وجود ارتباطات بين المتغيرات مما يشير إلى إمكانية الحصول على عوامل مستخلصة جوهرية من التحليل العاملي (مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات تختلف عن مصفوفة الوحدة).

جدول (٨)

القيمة الذاتية والتباين المفسر للعوامل المستخلصة

العوامل	القيمة الذاتية لجميع العوامل			القيمة الذاتية للعوامل المستخلصة		
	القيمة الذاتية	نسبة التباين	النسبة التجميعية	القيمة الذاتية	نسبة التباين	النسبة التجميعية
الأول	١٢.٣٥١	٤٥.٧٤٥	٤٥.٧٤٥	١٢.٣٥١	٤٥.٧٤٥	٤٥.٧٤٥
الثاني	٢.١١٦	٧.٨٣٦	٥٣.٥٨١	٢.١١٦	٧.٨٣٦	٥٣.٥٨١
الثالث	١.٨٨٠	٦.٩٦٣	٦٠.٥٤٤	١.٨٨٠	٦.٩٦٣	٦٠.٥٤٤
الرابع	١.٦٦١	٦.١٥٤	٦٦.٦٩٨	١.٦٦١	٦.١٥٤	٦٦.٦٩٨
الخامس	١.٣٦١	٥.٠٤٢	٧١.٧٤٠	١.٣٦١	٥.٠٤٢	٧١.٧٤٠
السادس	١.١٣٥	٤.٢٠٤	٧٥.٩٤٤	١.١٣٥	٤.٢٠٤	٧٥.٩٤٤

ملاحظة: تم حذف العوامل التي تقل قيمتها الذاتية عن الواحد الصحيح (وعددها ٢١ عامل) –من الجدول - لغرض التنسيق.

يتضح من الجدول السابق وجود (٦) عوامل فسرت ٧٥.٩٤٪ من التباين الكلي.

جدول (٩)

مصفوفة العوامل

متغير	تشبعات العبارات على العوامل					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
.١	٠.٦٢٧	٠.٤٥١				
.٢	٠.٦٦١	٠.٤٨٢				
.٣	٠.٦٤٤				٠.٣٣٢	
.٤	٠.٧١٨					٠.٤-

متغير	تشبعات العبارات على العوامل					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
.٥	٠.٦٢٢	٠.٥٢٦				
.٦	٠.٦٢٣	٠.٣٨٩				
.٧	٠.٦٥٣		-٠.٣٤	-٠.٤١		
.٨	٠.٧٧١					
.٩	٠.٧٥١					
.١٠	٠.٧٣	-٠.٤٩				
.١١	٠.٦٤٨				-٠.٣٦	
.١٢	٠.٧١٦				-٠.٤٠	
.١٣	٠.٦٤٥					٠.٥
.١٤	٠.٥٤٣	٠.٥٠٤		٠.٤٠٤		
.١٥	٠.٨٠٨					
.١٦	٠.٥٥٣		٠.٦٦٦			٠.٣١
.١٧	٠.٥٩١			٠.٣٤٥		
.١٨	٠.٦٧٥			٠.٤١٤		٠.٣٨١
.١٩	٠.٦٤١			٠.٤٤٤		
.٢٠	٠.٧٧٨					
.٢١	٠.٦٩٩	-٠.٣٦				
.٢٢	٠.٧٤٥					
.٢٣	٠.٧٦٣	-٠.٣٢				
.٢٤	٠.٦٧٥		-٠.٤٤		٠.٣٩٧	
.٢٥	٠.٦٠٣		٠.٣٢٢	٠.٤٠٢		
.٢٦	٠.٦٢٧		-٠.٣٨		٠.٤٥٦	
.٢٧	٠.٦٤٩		٠.٤٥-	٠.٣٤٥		

يتضح من الجدول السابق وجود عامل عام تشبعت عليه عبارات المقياس، وهذا يؤكد صحة وجهة نظر معد المقياس.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على الجانب المعرفي لقلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا.

تصحيح المقياس:

توزعت عبارات المقياس في الاتجاهين السلبي والإيجابي، والاختيارات تأخذ في تصحيحها القيم التالية:

جدول (١٠)

توزيع الدرجات على اختيارات عبارات مقياس قلق الاختبار

	أوافق بشدة	أوافق	موافقة متوسطة	لا أوافق	لا أوافق بشدة
العبارة الموجبة	١	٢	٣	٤	٥
العبارة السالبة	٥	٤	٣	٢	١

وبالتالي فأعلى درجة على المقياس = ١٣٥، وأقل درجة =٢٧

المدى = ١٣٥ -٢٧= ١٠٨

طول الفئة = ١٠٨/ ٥ = ٢١.٦

أبداً (٢٧ -٤٨.٦) نادراً (٤٨.٦ - ٧٠.٢) أحياناً (٧٠.٢ -٩١.٨) غالباً (٩١.٨ - ١١٣.٤) دائماً (١١٣.٤ — ١٣٥)

فالدرجة المرتفعة تدل على درجة عالية من القلق والعكس صحيح، أي أن الطالب الذي يحصل على (٩١.٨) فأكثر يكون لديه قلق اختبار مرتفع، ويكون لديه قلق متوسط إذا كانت درجته من ٧٠.٢ إلى أقل من ٩١.٨، وتكون درجة القلق منخفضة إذا كانت درجة الطالب على المقياس أقل من ٧٠.٢

الصورة النهائية لاختبار القلق:

يتكون الاختبار من (٢٧) عبارة موجبة وسالبة (الموجبة: ٣، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢١، وباقي العبارات سالبة).

القلق المرتفع، الدرجة ٩١.٨ فأكثر، القلق المتوسط: من ٧٠.٢ -٩١.٨، القلق المنخفض: الدرجة أقل من ٧٠.٢.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١)

معاملات ارتباط عبارات مقياس قلق الاختبار مع الدرجة الكلية للمقياس

العبارات	معامل الارتباط
١. يصعب على النوم ليلة الاختبار.	٠.٦١١**
٢. عندما أكون في امتحان مهم، أجد نفسي أتساءل ما إذا كان الطلاب الآخرين يجيبون أفضل مني.	٠.٦٥٩**
٣. أجد صعوبة أقل من زملائي في التعرف على تعليمات الاختبار.	٠.٦٣٩**
٤. أشعر بتجمد تذكيري عند التعامل مع بعض الأشياء مثل اختبارات الذكاء أو الاختبار النهائي.	٠.٦٩٩**
٥. عند الاختبار أكون أقل عصبية من باقي الزملاء.	٠.٦١٧**
٦. أفكر أثناء الاختبار في العواقب المترتبة عن الفشل في هذا الاختبار.	٠.٦٣١**
٧. عندما يبدأ الاختبار أكون عصبيا، مما يجعلني لا أستطيع التذكير بشكل سليم.	٠.٦٤٢**
٨. احتمال عقد اختبار لي في أي مقرر لا يسبب لي أي نوع من التوتر أو القلق.	٠.٧٥١**
٩. أنا أكثر زملائي هدوءً أثناء الاختبار.	٠.٧٤٤**
١٠. أجد صعوبة أقل في انجاز المهام الموكلة لي في الكتاب المدرسي مقارنة بزملائي	٠.٧٢٩**
١١. أشعر بأن المعلومات هربت من رأسي عندما أبدأ في الإجابة عن اختبار ما.	٠.٦٤١**
١٢. من الأفكار التي تتردد على ذهني أثناء الاختبارات أنني لن أكون	٠.٧٠١**

العبارات	معامل الارتباط
ذكيا.	
١٣. أجيد في الاختبارات التي تكون محددة بزمن.	٠.٦٣٦ **
١٤. أكون عصبيا أثناء الاختبارات، حتى أنني أنسى المعلومات التي كنت متمكنا منها.	٠.٥٤٧ **
١٥. بعد الانتهاء من الاختبار، أشعر أنني أجدت أكثر مما كنت أتوقع.	٠.٧٨٦ **
١٦. أنا أكون قلقا على جودة أدائي في الاختبار بدرجة أكثر مما يجب.	٠.٥٦٥ **
١٧. قبل دخولي الاختبار، أشعر بالثقة والاسترخاء..	٠.٥٨٧ **
١٨. أشعر بالثقة والاسترخاء أثناء إجابتي على الاختبار.	٠.٦٩١ **
١٩. في فترة الاختبارات أشعر أنني لست على ما يرام.	٠.٦٤٥ **
٢٠. أشعر بالهزيمة عند دخولي امتحان صعب، حتى قبل أن أبدأ فيه.	٠.٧٧٣ **
٢١. عندما أجد أسئلة غير متوقعة في الاختبار، فإنني أشعر بالتحدي أكثر من شعوري بالخوف.	٠.٧٠٩ **
٢٢. ليس لدى المهارة الكافية في تناول الاختبار، وأشعر أن إجاباتي أقل مما أعرف من المقرر.	٠.٧٣٥ **
٢٣. أنا لست ماهرا في تناول الاختبارات.	٠.٧٥٠ **
٢٤. عندما أستلم ورقة الأسئلة أحتاج لوقت لكي أهدأ حتى أستطيع التفكير بشكل سليم.	٠.٦٨٠ **
٢٥. أشعر بدرجة عالية من الضغوط لكي أحصل على درجة مرتفعة في الاختبار.	٠.٦٢٤ **
٢٦. أنا لا أجيب بشكل جيد في الاختبارات.	٠.٦١٧ **
٢٧. عندما أبدأ في الاختبار، تدفعني حالتي العصبية إلى الوقوع في أخطاء التهور والاندفاع.	٠.٦٤٤ **

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط قوية بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار، أي يوجد اتساق بين العبارات والمقياس في قياس الهدف من الاختبار.

مما سبق اطمأن الباحث إلى مناسبة مقياس القلق للاستخدام مع عينة البحث الحالي.

تنفيذ البحث:

في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م قام الباحث بتقسيم الشعب التي يقوم بالتدريس لها في مقرري الإحصاء، ومناهج البحث إلى ثلاثة مجموعات (مجموعة تختبر بنظام الكتاب المفتوح، مجموعة تختبر بالنظام المختلط، مجموعة تختبر بنظام الكتاب المغلق). نظام الاختبار مختلط، حيث يكون السؤال الأول في ورقة مستقلة يجاب عنه باختبار كتاب مفتوح لمدة ساعة، ثم تسحب الأوراق والكتب، وتوزع باقي الأسئلة في ورقة مستقلة ويجاب عنها بنظام الاختبار مغلق الكتاب.

تم التدريس لكل مجموعة بالطريقة التي تساعد في الاستعداد والتجهيز لنوع الاختبار (مفتوح، مختلط، مغلق)، مع شرح أمثلة مناسبة، وإشعار الطلاب بنوع الاختبار منذ أول محاضرة في الفصل الدراسي.

تم رصد نتائج الاختبارات في نهاية الفصل، كما تم تطبيق اختبار القلق واختبار أسلوب التعلم.

تم تحليل النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات وفروض البحث.

نتائج البحث:

بعد جمع البيانات قام الباحث بتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار صحة فروض البحث على النحو التالي:

أولا: تحديد طبيعة بيانات متغيرات البحث

استخدم الباحث اختباري الاعتدالية (Kolmogorov-Smirnov & Shapiro-Wilk)، لتحديد طبيعة البيانات، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبارات الاعتدالية على متغيرات البحث

المتغيرات	الاختبارات					
	كولومجروف - سميرنوف			شابيرو -ويلك		
	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفهم	.١٦٥	١٠٩	٠.٠١	٩٢٧	١٠٩	٠.٠١
التفصيل	٣٠٨	١٠٩	٠.٠١	٨٥٨	١٠٩	٠.٠١
التحليل	١٧٠	١٠٩	٠.٠١	٩٠٢	١٠٩	٠.٠١
الأسلوب الاستراتيجي	٢٠٢	١٠٩	٠.٠١	٩١١	١٠٩	٠.٠١
التحصيل بعدي	٢٤٦	١٠٩	٠.٠١	٨٢٦	١٠٩	٠.٠١
التحصيل قبلي	٢٦٩	١٠٩	٠.٠١	٨٧٥	١٠٩	٠.٠١
القلق بعدي	١٦١	١٠٩	٠.٠١	٩٠٧	١٠٩	٠.٠١
القلق قبلي	٢٨٣	١٠٩	٠.٠١	٧٢٥	١٠٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق، دلالة قيم اختباري الاعتدالية، وهذا يعني أن توزيع البيانات لا يتطابق مع التوزيع الاعتدالي، ومن هنا توجب على الباحث استخدام الإحصاء اللابرامتري

ثانيا: نتائج اختبار صحة فروض البحث

نتائج اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في تحصيل طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط)**"، ولاختبار صحة هذا الفرض، وبناء على طبيعة البيانات، استخدم الباحث اختبار كروسكال – واليس Kruskal-Wallis Test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار كروسكال -واليس للفروق بين المجموعات في التحصيل

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار مفتوح الكتاب	٣١	٥٦.١٦	٠.٢٢٨	٠.٨٩٢ غير دالة	٠.٠٤٥٦
اختبار مختلط	٣٦	٥٦.٠١			
اختبار مغلق الكتاب	٤٢	٥٣.٢٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في التحصيل، ترجع إلى آلية تطبيق الاختبار (مفتوح الكتاب، مغلق الكتاب، مختلط).

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على :"**يوجد تغير دال إحصائيا في فاعلية الذات لدى طلاب الدراسات العليا يرجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط** "، ولاختبار صحة هذا الفرض، وبناء على طبيعة البيانات، استخدم الباحث اختبار كروسكال – واليس ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار كروسكال -واليس للفروق بين المجموعات في أسلوب التعلم

المتغير التابع	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة
قدر فاعلية الذات	مفتوح الكتاب	٣١	٥٩.٠٣	٠.٨٦٩	غير دالة
	مختلط	٣٦	٥١.٨٥		
	مغلق الكتاب	٤٢	٥٤.٧٣		
عمومية فاعلية الذات	مفتوح الكتاب	٣١	٥٩.٨٥	١.٠٣٠	غير دالة
	مختلط	٣٦	٥٣.٣٣		
	مغلق الكتاب	٤٢	٥٢.٨٥		
قوة أو شدة فاعلية	مفتوح	٣١	٥٥.٧٧	٠.١٠٧٦	غير دالة

المتغير التابع	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة
الذات	الكتاب				
	مختلط	٣٦	٥٥.٥٦		
	مغلق الكتاب	٤٢	٥٣.٩٥		
الفاعلية ككل	مفتوح الكتاب	٣١	٥٨.١١	٠.٤٢٥	غير دالة
	مختلط	٣٦	٥٤.٠٣		
	مغلق الكتاب	٤٢	٥٣.٥٤		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في فاعلية الذات الأكاديمية، ترجع إلى اختلاف نوع الاختبار، وقد يرجع ذلك إلى أن ارتفاع فاعلية الذات لجميع طلاب الدراسات العليا (عينة البحث).

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على :"**يوجد تغير دال إحصائيا في أسلوب التعلم (سطي/ عميق/ استراتيجي) لدى طلاب الدراسات العليا يرجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط** "، ولاختبار صحة هذا الفرض، وبناء على طبيعة البيانات، استخدم الباحث اختبار كروسكال – واليس ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار كروسكال -واليس للفروق بين المجموعات في أسلوب التعلم

أسلوب التعلم	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القراءة الناقدة	مفتوح الكتاب	٣١	٧١.٣	٤٥.٧٠	٠.٠١	٨.٧٤
	مختلط	٣٦	٧٠.٩			
	مغلق الكتاب	٤٢	٢٩.٤			
التفصيل	مفتوح الكتاب	٣١	٦٦.٢	٧.٤٩	٠.٠٥	١.٤٣

اسلوب التعلم	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	مختلط	٣٦	٥٤.٨			
	مغلق الكتاب	٤٢	٤٦.٩			
التحليل	مفتوح الكتاب	٣١	٦٣.١	١٢.٤٩	٠.٠١	٢.٣٩
	مختلط	٣٦	٦٣.٧			
	مغلق الكتاب	٤٢	٤١.٦			
الاستراتيجي	مفتوح الكتاب	٣١	٥٤.٦	٠.٣٨	٠.٨٣ غير دالة	٠.٠٧
	مختلط	٣٦	٥٢.٩			
	مغلق الكتاب	٤٢	٥٧.١٧			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق، بين المجموعات الثلاثة، في أسلوب التعلم (سطحي/ عميق)، ترجع إلى آلية تطبيق الاختبار (مفتوح الكتاب، مغلق الكتاب، مختلط)، بينما لم توجد فروق في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

ولتحديد اتجاه الفروق، استخدم الباحث اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦)

نتائج الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في أسلوب التعلم (سطحي/ عميق)

المتغير التابع	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة
القراءة الناقدة	مفتوح الكتاب	٣١	٣٤.١٩	١٠٦٠.٠٠	-٠.٠٧٧	٠.٩٤ غير دالة
	مختلط	٣٦	٣٣.٨٣	١٢١٨.٠٠		
التفصيل	مفتوح الكتاب	٣١	٣٧.٥٢	١١٦٣.٠٠	-١.٤٥	٠.١٥ غير دالة
	مختلط	٣٦	٣٠.٩٧	١١١٥.٠٠		
التحليل	مفتوح الكتاب	٣١	٣٣.٩٢	١٠٥١.٥٠	-٠.٠٣	٠.٩٨ غير دالة
	مختلط	٣٦	٣٤.٠٧	١٢٢٦.٥٠		

يتضح من الجدول السابق، عدم وجود فروق بين المجموعة الأولى (الكتاب المفتوح)، والمجموعة الثانية (المختلط) في أسلوب التعلم (سطحي/ عميق).

جدول (١٧)

نتائج الفروق بين المجموعتين الأولى والثالثة في أسلوب التعلم (سطحي/ عميق)

المتغير التابع	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة
القراءة الناقدة	مفتوح الكتاب	٣١	٥٣.٠٨	١٦٤٥.٥٠	٥.٥٩	٠.٠١
	مختلط	٤٢	٢٥.١٣	١٠٥٥.٥٠		
التفصيل	مفتوح الكتاب	٣١	٤٤.٧١	١٣٨٦.٠٠	٢.٨٣	٠.٠١
	مختلط	٤٢	٣١.٣١	١٣١٥.٠٠		
التحليل	مفتوح الكتاب	٣١	٤٥.١٨	١٤٠٠.٥٠	٢.٨٥	٠.٠١
	مختلط	٤٢	٣٠.٩٦	١٣٠٠.٥٠		

يتضح من الجدول السابق، وجود فروق بين المجموعة الأولى (الكتاب المفتوح)، والمجموعة الثالثة (الكتاب المغلق) في أسلوب التعلم (سطحي/ عميق). وكانت الفروق لصالح مجموعة اختبار الكتاب المفتوح.

جدول (١٨)

نتائج الفروق بين المجموعتين الثانية والثالثة في أسلوب التعلم (سطحي/ عميق)

المتغير التابع	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة
القراءة الناقدة	مفتوح الكتاب	٣٦	٥٥.٥٧	٢٠٠٠.٥٠	٥.٨٣	٠.٠١
	مختلط	٤٢	٢٥.٧٣	١٠٨٠.٥٠		
التفصيل	مفتوح الكتاب	٣٦	٤٢.٣٦	١٥٢٥.٠٠	١.٠٩	٠.٢٨ غير دالة

المتغير التابع	نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة
	مختلط	٤٢	٣٧.٠٥	١٥٥٦.٠٠		
التحليل	مفتوح الكتاب	٣٦	٤٨.٠٨	١٧٣١.٠٠	٣.١٣	٠.٠١
	مختلط	٤٢	٣٢.١٤	١٣٥٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق، وجود فروق بين المجموعة الثانية (المختلط)، والمجموعة الثالثة (الكتاب المغلق) في بعدي أسلوب التعلم (سطحي/ عميق)، القراءة الناقدة والتحليل، وكانت الفروق لصالح مجموعة اختبار مختلط. بينما لم توجد فروق في بعد التفصيل

من الجداول أرقام (١٣ -١٥)، يتضح أن اتجاه الفروق بين المجموعات في أسلوب التعلم كانت على النحو التالي:

١ - توجد فروق بين مجموعة اختبار الكتاب المفتوح ومجموعة اختبار الكتاب المغلق في الأبعاد الثلاثة لأسلوب التعلم (سطحي/ عميق)، لصالح الكتاب المفتوح.

٢ - توجد فروق بين مجموعة الاختبار المختلط ومجموعة الكتاب المغلق في بعدي القراءة الناقدة والتحليلالأسلوب التعلم (سطحي/ عميق)، لصالح مجموعة الاختبار المختلط.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على :" **توجد فروق في قلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط)**"، ولاختبار صحة هذا الفرض، وبناء على طبيعة البيانات، استخدم الباحث اختبار كروسكال – واليس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار كروسكال -واليس للفروق بين المجموعات في قلق الاختبار

نوع الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مفتوح الكتاب	٣١	٥٣.٣٥	٠.١٧٥	٠.٩١٦ غير دالة	٠.٠٣٤
مختلط	٣٦	٥٤.٧٦			
مغلق الكتاب	٤٢	٥٦.٤٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في قلق الاختبار بين المجموعات الثلاثة.

ملخص نتائج البحث، وتفسيرها:

١ - بالنسبة للفروق في التحصيل

- لا توجد فروق دالة إحصائيا أو عمليا في تحصيل طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف أسلوب تطبيق الاختبار (مفتوح أو مغلق الكتاب أو مختلط).
- وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه عيد (٢٠٠٢) إلى عدم وجود تأثير للاختبار مفتوح الكتاب على تحصيل الطالبات، بينما تتعارض تلك النتيجة مع ما توصل إليه كل من إبراهيم (٢٠٠٦)، Block (2012)، Rezaei (2015)، Khan (2015)، من حيث وجود تأثير إيجابي للاختبارات مفتوحة الكتاب على تحصيل الطلاب. ويفسر الباحث ذلك، بأن الأهداف كانت واحدة، ومعظم أسئلة الاختبارين كانت مقالية، والاختلاف هو أن الاختبار مغلق الكتاب يعتمد على استرجاع المعلومات -بدون مصادر جاهزة - وتفسيرها وتحليلها والحكم عليها، بينما في الاختبارات مفتوحة الكتاب، فتعتمد على توظيف المعلومات - الرجوع إليها من المصادر المختلفة - وتوظيفها في مواقف الحياة. وتم تدريب الطلاب جيدا على نوعي الاختبارات، كما أن التفاعل مع الطلاب يعطي انطباعا جيدا عما يريده المعلم، أي توقع جيد لعناصر الإجابة المطلوبة، وطالما أن المعلم واحد لجميع الشعب، بالتالي ربما يكون ذلك أحد العوامل التي ساعدت على تقارب النتائج.

٢ - بالنسبة للفروق في فاعلية الذات

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا ترجع لاختلاف نوع الاختبار (مفتوح الكتاب/ مغلق الكتاب/ مختلط).

وقد يرجع ذلك إلى أن نتائج تطبيق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية أشارت إلى وجود تقدير مرتفع من جميع طلاب الدراسات العليا – عينة البحث – أي أن الفروق بينهم لم تكن مميزة بشكل واضح.

٣ - بالنسبة للفروق في أساليب التعلم

- توجد فروق بين مجموعة الكتاب المفتوح ومجموعة الكتاب المغلق في الأبعاد الثلاثة لأسلوب التعلم (سطحي/ عميق)، لصالح الكتاب المفتوح.
- توجد فروق بين مجموعة الاختبار المختلط ومجموعة الكتاب المغلق في بعدي القراءة الناقدة والتحليل لأسلوب التعلم (سطحي/ عميق)، لصالح مجموعة الاختبار المختلط.
- لا توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في أسلوب التعلم الاستراتيجي.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة Heijne - Penninga & et.al (2008)، ودراسة Block (2012)، بينما تتعارض مع نتائج دراسة Ramamurth & et.al. (2016). ويفسر الباحث تلك النتائج بأن الطالب مع الامتحان مغلق الكتاب يكون تركيزه على المعلومات في المقرر الدراسي وحفظها، مع الفهم، ولكن لا يركز -بالدرجة المطلوبة - على الاستنتاج من خلال مقارنة المعلومات بالمعلومات السابقة وتوظيف المعلومات، حيث يرى أنها تستهلك الوقت، وقد لا تكون هي مصدر السؤال. بينما في الاختبار المفتوح الكتاب فالطالب لا بد له من فهم المعلومات جيدا حتى يستطيع توظيفها في مواقف الحياة، ولا بد أن تكون لديه قدرة عالية على الربط والاستنتاج والحكم، وبالتالي مع مرور الوقت تصبح تلك عادة كل منهما والتي تنعكس في اجابته على مقياس أسلوب التعلم.

٤ - بالنسبة للفروق في قلق الاختبار

- لا توجد فروق في قلق الاختبار بين المجموعات الثلاثة.

وتتعارض تلك النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، حيث اتفقت الدراسات السابقة على وجود تأثير للاختبارات مفتوحة الكتاب على خفض قلق الاختبار، أكثر من الاختبارات مغلقة الكتاب، مثل: دراسة عيد (٢٠٠٢)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٦)، دراسة Ramamurth & et.al. (2016)، ويفسر الباحث ذلك بأن التجربة في بدايتها، والتخلص من مظاهر قلق الاختبار يحتاج إلى فترة طويلة، حيث أن القلق مرتبط لديهم جميعا بأي نوع من أنواع الاختبارات، وذلك من خلال سنوات تعليمهم واختبارهم بنظام الكتاب المغلق، وكما أن الطلاب في الاختبار المغلق، قد تصادفهم صعوبات في عملية الاسترجاع وقصر الوقت اللازم للاستعداد للاختبار...فكذلك في الاختبار مفتوح الكتاب يكون لديهم الخوف من ضياع الوقت في البحث عن المعلومات داخل المصادر المتاحة، وقد يأتي ذلك أيضا على عدم القدرة على التركيز وتنظيم وتكامل الإجابات، فيكون أيضا مصادر للقلق مثلها مثل الاختبارات مغلقة الكتاب.

التوصيات:

من خلال نتائج البحث، والإطار النظري للبحث، يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على نظام اختبارات الكتاب المفتوح، لتدعيم قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات في مواقف الحياة.

٢ - تشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على إجراء المزيد من البحوث في مجال الاختبارات، والاطلاع على نتائج البحوث السابقة.

٣ - ضرورة تنويع الاختبارات (مفتوحة، مغلقة الكتاب)، مع مراعاة طبيعة المقررات الدراسية.

البحوث المقترحة:

١ - الفروق بين نظامي الاختبارات (مفتوحة ومغلقة الكتاب) في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٢ - فاعلية الاختبارات مفتوحة الكتاب في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجـــع

١. إبراهيم، نجلاء عبدالله (٢٠٠٦)، أثر استخدام اختبار الكتاب المفتوح ذيا لمستويات المعرفية العليا على تحصيل مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد وخفض معدل قلق الاختبار لدى طالبات المرحلةالثانوية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها –مصر، ١٦ (٦٧)، ٢٢٣ -٢٥٨.

٢. أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١٣)، توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية، ***المجلة التربوية*** . مج. ٢٧، ع. ١٠٨، ج. ٢

٣. أبو مسلم، مايسة فاضل (٢٠١٤)، فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق امتحانات الثانوية العامة في علاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة كلية التربية*** -جامعة عين شمس، ٢(٣٨)، ١٤٩ -١٠٦.

٤. زهران، محمد حامد (١٩٩٩)، مدى فاعلية برنامج ارشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديولات والمناقشة الجماعية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٤، ٤ -١٢

٥. الشعراوي، علاء محمود جاد (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، مصر، (٤٤)، ٢٨٦ - ٣٢٥.

٦. الطواب، سعيد (١٩٩٢)، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، ***مجلة العلوم الاجتماعية***، جامعة الكويت، ٣، ٨٠ -٨٩.

٧. عبد الوهاب، أماني عبد المقصود؛ شند، سميرة محمد (٢٠١٠). ***جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين***. المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة). مصر، ٢، ٤٩١ - ٥٣٦.

٨. عبدالرحيم، بخيت عبدالرحيم (١٩٨٩)، ***قلق الامتحانات: المفهوم -العلاج - القياس***، القاهرة: دار النهضة المصرية.

٩. العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (١٤٢٩هـ)، ***إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمسانده الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

١٠.عيد، غادة خالد (٢٠٠٢)، امتحان الكتاب المفتوح وأثره على قلق الامتحان لدى عينة من طالبات التعليم قبل الجامعي. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية*** ، كلية التربية جامعة المنوفية -مصر، ١٧ (٣)، ١٢٦ -١٥١.

١١.فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠)، ***"النواتج المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات وسوء التمثيل المعرفي للمعلومات"*** المؤتمر السنوي لكلية التربية – جامعة االبحرين، البحرين : ٦ -٨ مارس.

١٢.فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١)، ***نظرية الكفاءة المعرفية"، نحو نموذج تعليمي معرفي معاصر منتج للكفاءة المعرفية في نظامنا التعليمي***، المؤتمر السنوي السابع عشر،جامعة ٦ أكتوبر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩ - ٣١ يناير.

١٣.محمد، خضر مخيمر أبو زيد(٢٠٠١). الفاعلية الذاتية لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية بصور وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية.***مجلة القراءة والمعرفة***، مصر، (١١)، ١١١ -١٣٤.

١٤.محمود، محمد عبدالجواد (٢٠١٤)، فعالية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد وتخفيف قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، ٤(١٦١)، ٥٩١ -٦٢٧.

١٥.محمود، هويدة حنفي؛ الجمالي، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. ***مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (اماراباك)***، الولايات المتحدة الأمريكية، ١ (١)، ٦١ -١١٥.

16. Abdul Jalal MF, Fadhil SSA, Hasini H. Students, assessment through open-book concept for final exam. *International Journal Asian Social Sciences*. 2014;4:217–225
17. Ackerman, R. & Leiser, D. (2014). The effect of concrete supplements on metacognitive regulation during learning and open-book test taking. British Journal of Educational Psychology, 84, 329–348
18. Agarwal PK, Karpicke JD, Kang SHK, et. al. (2008). Examining the testing effect with open- and closed-book tests. Applied Cognitive Psychology, 22, 861–876.
19. Agarwal, P. K., & Roediger, H.L. III. (2011). Expectancy of an open-book test decreases performance on delayed closed-book test. Memory, 19(8), 836-852.
20. Akubuiro, I. (2012). From closed-book examinations (cbes) to open-book examinations (obes): an introduction to a desirable transition. J Resourceful. Distinct., 1, 15–23.
21. Allitizer, R. L., & Clausen, T. S. (2008). Computer-mediated exams: Student perceptions and performance. Advances in Accounting, Finance and Economics,1(1), 1-7.
22. Aydin, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A Review of literature. The Journal of Language and Linguistic Studies, 5(1), 127-137.
23. BaillieC,TooheyS.Thepowertest:itsimpactonstudentlearninginamat erialssciencecourse for engineering students. Assess Eval High Educ. 1997;22(1):33–48.
24. Biggs J. (2003). Teaching for Quality Learning at University, 2nded., Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
25. Biggs J. (2003). Teaching for Quality Learning at University, 2nded., Buckingham:
26. Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review ve clarification. British Journal of Educational Psychology, 63, 1-17.

27. Block, R. M. (2012) A Discussion of the Effect of Open-book and Closed book Exams on Student Achievement in an Introductory Statistics Course, PRIMUS, 22(3), 228-238.
28. Boniface, D. (1985). Candidates' use of notes and textbooks during an open-book examination. Educational Research, 27(3), 201-209
29. Boud D. (1991). Three principles for good assessment practice. New Acad., 1, 4–5.
30. Bouman, I. & Riechelman, H.. (1995). Open book exams: aims, facts and future. Med Teach. , 17(2):240.
31. Bouman, I.& Riechelman, H. (1995). Open book exams: aims, facts and future. Med Teach., 17(2):240
32. Bowman, N. & Driscoll, R. (2013). Test anxiety reduction and confidence training: A Replication. Maryville College.
33. Caputo, A & Langher, V (2015). Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers. Journal of Psycho-educational Assessment 2015, Vol. 33(3) 210 –222]
34. Cnop, I. & Grandsard, F. (1994). An open-book exam for non-mathematics majors. Int J Math Edu Sci Technol., 25(1):125–130.
35. Dorman, J.P., Adams, J.E. and Ferguson, J.M.(2003). A cross-national investigation of students' perceptions of mathematics classroom environment and academic efficacy in secondary schools. http://www.ciint.plymouth.ac.uk/journal/dormanj.pdf. Retrieved 8 December 2010.
36. Eilertsen, T. V., & Valdermo, O. (2000). Open-book assessment: A contribution to improved learning? Studies in Educational Evaluation, 26(2), 91-103.
37. Eval. High Educ., 31(5):505–521.
38. Feller M. (1984).Open-book testing and education for the future. Stud Educ Eval., 20, 235–238
39. Feller M. (1994). Open-book testing and education for the future. Stud Educ Eval., 20(2):235–238.
40. Feller, M. (1994). Open-book testing and education for the future. Studies inEducational Evaluation, 20, 235–238
41. Frederiksen, N. (1984). The real test bias: influences of testing on teaching and learning. Am Psychol., 39(3):193–202.
42. Gibbs, G. Habeshaw, S. Habeshaw, T.(1988). 53 interesting ways to assess your students. 2nd ed. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

43. Green, S. G., Ferrante, C. J., & Heppard, K. A. (2016). Using Open-Book Exams to Enhance Student Learning, Performance, and Motivation. The Journal of Effective Teaching, 16(1), 19-35.
44. Hamdorf JM, Hall JC. (2001). Surgical education. ANZ J Surg. 71(3):178–183. 3.
45. Han, Christine (1998) Singapore: Review of Educational Events in 1997, Asia Pacific
46. Heijne-Penninga, M., Kuks, J. B. M., Hofman, W. H. A., & Cohen-Schotanus, J. (2011). Directing students to profound open-book test preparation: The relationship between deep learning and open-book test time. Medical Teacher, 33, e16–e21
47. Hoffman A. Al (1996).I tests should be open book. The Internet Herald.
48. Hunt, R. & Newman, R. (1997). Medical knowledge over load: a disturbing trend for physicians. Health Care Manag., 22 (1):70–75.
49. Ioannidou M. (1997). Testingandlife-longlearning:open-bookand closed-book examination in a university course. Stud Educ Eval., 23(2):131–139.
50. Jacob, A. (2002). Translating theory into practice: Self-efficacy and weight management. Health Weight Journal, 16 (6), 86-89.
51. Jacobs, L. & Chase, C. (1992). Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
52. Journal of Education 18(1), p 85 – 87.
53. Journal of Education 18(1), p. 88 – 96.
54. Karpicke JD,RoedigerHL.(2007). Expanding retrieval promotes short-term retention, but equally spaced retrieval enhances long-term retention. J Exp. Psychol. Learn Mem. Cogn. 33(4):704–719.
55. Khan, R. N. (2015) Assessments: an open and closed case, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 46:7, 1061-1074.
56. Kim, A. & Park , I . (2000). Hierarchical Structure of Self – Efficacy in Terms of generality Levels and Its Relations to Academic Performance : General , Academic, Domain – Specific , and Subject – Specific Self – Efficacy . Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans , LA, April 24-28) , 1-35.
57. Li, Lin (1998) China: Review of Educational Events in 1995 and 1996, Asia Pacific
58. Loi., L. S. & Yuan, W. (1998). Open-book examinations. Singapore : Nanyang Technological University, School of Accountancy and Business.

59. McLoone, P. & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. African Educational Research Journal, Vol. 2(3), pp. 110-115, August 2014
60. Miller, M.; Linn, R. & Gronlund, N. (2009). Measurement and Assessment in Teaching, 10th ed.,Upper Saddle River, NJ Merrill: Pearson.
61. Myyry, L. & Joutsenvirta, T. (2015). Open-book, open-web online examinations: Developing examination practices to support university students' learning and self-efficacy. Active Learning in Higher Education 2015, Vol. 16(2) 119–132.
62. Novlan, F. Jerome (1998) New Zealand's Past and Tomorrow's Schools: reasons, reforms and results, School Leadership & Management 18(1), p.7 – 18.
63. Pajares, F. (Eds.) (2007).Self-efficacy during childhood and adolescence implications for teachers and parents. In Frank Pajares (Ed.) Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (pp.339-367). Greenwich CT: Information Age.
64. Phiri PA. (1993). A comparison of assessment by closed book and open book tests. Int J Math Educ Sci Technol., 24, 23–26
65. Rakes, G. C. (2008). Open book testing in online learning environments. Journal of Interactive Online Learning, 7(1), 1-9.
66. Ramamurthy, S.; Meng Er, H.; Nadarajah, V. D. & Book, P. C. K. (2016). Study on the impact of open and closed book formative examinations on pharmacy students' performance, perception, and learning approach. Currents in Pharmacy Teaching and Learning 8, 364–374
67. Rezaei, A.R. (2015). Frequent collaborative quiz taking and conceptual learning. Active Learning in Higher Education , 16(3) 187– 196.
68. Roediger HL,KarpickeJD. (2006). The power of testing memory: basic research and implications for educational practice. Perspective Psychol. Sci. 1(3):181–210.
69. Schouwenburg HC, Schilder AJE. (1996). Handleiding bij de Test voor Diepgaande Leerstof Verwerking DLV'95 [Manual for the Test for Deep Information Processing].Groningen: Studie Ondersteuning
70. Schuwirth LW, Van der Vleuten CP . (2011). General overview of the theories used in assessment: AMEEGuideNo.57. Med Teach. 33(10):783–797

71. Serife, Ak (2008). A Conceptual Analysis on the Approaches to Learning. Educational Sciences: Th eory & Practice 8 (3) , 707-720.
72. Society for Research into Higher Education and Open University Press
73. Spetz, NS (1989). No right answer. Hist Soc Sci Teach., 24: 73–75.
74. Stalnaker JM, Stalnaker RC. Open-book examinations. J High Educ. 1934;March:117–120.
75. Tang, W., Cui, Y. (2012). A Simulation Study for Comparing Three Lower Bounds to Reliability. Psychometrika, 70(1), 123-133.]
76. Theophilides, C. & Dionysiou, O. (1996). The major functions of the open- book examination at the university level: a factor analytic study. Stud Educ Eval., 22(2):157–170.
77. Theophilides, C., & Koutselini, M. (2000). Study behavior in the closed-book and the open-book examination: A comparative analysis. Educational Research and Evaluation, 6(4), 379-393.
78. Trotter E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. Assess Eval High Educ. 31(5):505–521.
79. Tussing L. A (1951). Consideration of the open book examination. Educ Psychol Meas., 11, 597– 602
80. Van Der Vleuten CPM, Schuwirth LWT (2005). Assessing professional competence: from methods to programs. Med Educ. 39(3):309–317
81. Williams, J. B. (2006) The place of the closed book, invigilated final examination in a knowledge economy. Educational Media International, 43(2), 107-119.
82. Yang, Y., & Cornelious, L. F. (2005). Preparing instructors for quality online instruction. Online Journal of Distance Learning and Administration, 8 (1). Retrieved February 11, 2015, from http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdla/spring81/spring81.htm