بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة

قسم علم النفس

علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية

إعداد

الطالب/ ذياب بن عايض المالكي

إشراف

الأستاذ الدكتور/ محمد المري بن محمد إسماعيل

بحث متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس

(تخصص الاختبارات والمقاييس)

١٤٣١هـ ـــ ٢٠١٠م

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قال تعالى :

﴿ نَرْفَعُ دَرَجَٰتٍ مَّن نَّشَآءُ

وَفَوْقَ كُلِّ ذِى عِلْمٍ

عَلِيمٌ ﴾

[يوسف : ٧٦]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص البحث

عنوان البحث: **علاقة قلق الإختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.**

أهداف البحث : يهدف إلى: الكشف عن درجة مستوى كل من قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية و التعرف على الفروق في كل من مستوى قلق الاختبار والحكمة الاختبارية بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية والتعرف على الفروق في كل من مستوى قلق الاختبار والحكمة الاختبارية بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) بمحافظة الليث،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياسي قلق الاختبار للطريري(١٩٩٢) ومقياس الحكمة الاختبارية للردادي(٢٠٠١) وتم توزيعها على عينة البحث المكونة من(٦١٥) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وقد تم استخدام الاساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) t.test واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

وقد خلص البحث إلى النتائج التالية: أن مستوى قلق الاختبار وأبعاده لدى طلاب المرحلة الثانوية كان بدرجة (أحيانا) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٩٥) ، كما كان مستوى الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٠٤)، وأن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها أي أنه كلما زادت الحكمة الاختبارية قل قلق الاختبار لدى الطلاب، و لا توجد فروق في متوسط درجات كلاً من قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية، كما أنه لا توجد فروق في متوسط درجة كلاً من قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث تعزى للصف الدراسي.

أهم التوصيات: من خلال النتائج التي أشار إليها البحث الحالي فإن الباحث يوصي بالآتي: (١) أن يتم الاعتماد على الاختبارات المتطورة (موضوعي، مقالي) والمعدة بشكل صحيح وفق قواعد بناء الاختبار وذلك لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب (٢) أن يتم تزويد الطلاب بتقنيات دراسية متطورة مثل الكتب الالكترونية ومعامل الحاسب الآلي وقاعات مصادر المعلومات لتساعد الطلاب على تحسين مستواهم الدراسي وبالتالي يساعد ذلك في خفض قلق الاختبار لديهم، والتعامل الراقي وتوفير الأمان فيما بين المعلم والمتعلم وتعزيز الثقة بالنفس كل ذلك من شأنه أن يكون سبباً في خفض قلق الاختبار عند الطلاب ،(٣) أن يتم تجهيز بنية مدرسية ومنزلية فاعلة وذلك من خلال توفير كل ما يحتاج إليه الطالب داخل المبنى المدرسي مثل (الفصول الدراسية المهيئة للجو الدراسي والأثاث المدرسي و ساحات الألعاب والمعامل والمختبرات، .... وغيرها من مستلزمات البيئة المدرسية) وفي المنزل من خلال (توفير الجو المناسب للإستذكار، وتقديم النصح والمشورة من قبل ولي الأمر) كل هذا يجعل الطالب ذا قلق اختبار منخفض في الموقف الاختباري .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

Study Title: Relationship of Test Anxiety and test wiseness of a Sample of Secondary School Students in Alleeth Educational Governorate.

Research objectives: Using a sample of secondary school students at Alleeth Governorate, this investigation aimed to reveal the levels of test anxiety and test wiseness exhibited by the students; to identify the relationship between test anxiety and test wiseness; to disclose the differences in the levels of test anxiety and test wiseness among students of the scientific and the literary departments at the secondary stage in Alleeth Governorate; to identify the differences in each level of test anxiety and test wiseness among students of the secondary school grades (the first, second, and third) at Alleeth Governorate. The researcher followed the descriptive method and used the test anxiety scale by Al Turaitrie (1992) and the test wiseness scale by Al-Raddadie (2001) and were both administered to the research sample of (615) secondary school students at Alleeth Governorate.

The researcher applied the following statistical techniques: frequencies, percentages, arithmetic means , standard deviations, the t-test, and one – way analysis of variance test (ANOVA).

The inquiry sought to test some hypotheses whose results were as follows: the level of test anxiety and its ramifications at the secondary school students in Alleeth Governorate was at a rate of "occasionally" with a general mean reaching (2.95); the level of test wiseness and its strategies was at the degree "medium" and a general mean of (3.04); there was a statistically significant inverse relationship between the mean scores of the test anxiety and its manifestations and test wiseness and its strategies at secondary students in Alleeth Governorate, meaning the increase in test wiseness corresponds to a decrease in students' test anxiety; furthermore there were no statistically significant differences in the mean scores of test anxiety and test wiseness and its strategies between the scientific department students and the literary department at the secondary school stage; also there were no statistically significant differences in the mean scores of test anxiety and its manifestations and test wiseness and its strategies between the students of the three secondary school grades (the first, second, and third) attributed to the class grade, in Alleeth Governorate.

Based upon the results obtained in this investigation the researcher recommends the following (١) Utilizing developed tests (objective, essay) which have been scientifically prepared and in accordance with the rules of test construction so that test anxiety might be reduced (٢) providing the students with advanced instructional technologies such as e-books, the computer laboratory, and information resources halls, which assist in improving the student's academic level and consequently resulting in decreasing their test anxiety; creating appropriate and positive learning environment (climate) where the learner is psychologically relaxed due to comfortable seating and effective class sizes; elevating the level of interaction between the teacher and students, providing security and reinforcing self-confidence all could effectively contribute in minimizing test anxiety by students; (3) also creating school and home productive settings through the provision of all that is needed by the student inside the school building in (equipped classrooms comfortable for learning, school furniture, playgrounds, laboratories … and other school environment essentials); and at home through the creation of effective study atmosphere and offering advice and consultations by the student's guardian, which all help in reducing the level of text anxiety during testing conditions..

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إهـــــــــداء

أهـدي هـذا العمـل العلمـي إلى زهرتـا حيـاتي ونـبض قلبي إلى مـن في ضـلهما ترعرعـت وبفـضلهما علّـي بعـد اللّه وبركـة دعائهمـا اسـتنار طريقـي إلى والـدي ووالدتي اللذان مهما قلت من جميل الكلام وحسن المقال لن أوفي مثقال ذرة من حقهمـا علّـي ، فأسـأل اللّه عـز وجـل أن يطيـل بقائهمـا يـرفلان في ثيـاب الـصحة والعافية ويرزقهما حسن عبادته وأن يرزقني ويعينني على برهما .....

إلى مـن كانـا لـي أبـوين منـذ صـغري فغمرانـي بعطفهمـا وحبهمـا وحـسن توجيههما أهديهما هذا العمل إلى الأستاذ : محمد حامد ذياب المالكي والأستاذ : عطية حامد ذياب المالكي، والى أبنائهما الأعزاء وأخص بالذكر المهندس : حامد عطية المالكي.

إلى أمي الثانية التي لم تدخر جهداً في تربيتي وتعليمي منذ صغري إلى جدتي العزيزة أطال اللّه بقائها وعافاها من كل مكروه.

إلى أخواني وأخواتي (الأستاذ : حامد ، محمد ، فواز ، والأستاذة : أم نواف ، وبقية أخواتي) الذين سهروا وتعبوا وبذلوا كل غالي ونفيس من أجل إتمام دراستي حتى الانتهاء من هذا العمل فلهم مني كل الشكر والتقدير وأعدهم ببذل ما أملك من أجلهم.

إلى صديقي وحبيبي أبو نواف الذي لم يدخر جهداً يمتلكه إلا وطوعه في سبيل خدمتي فله مني كل الاحترام وعظيم الامتنان.

إلى رفيقة دربي زوجتي العزيزة التي حرصت على تهيئة الجو المناسب لي وشاطرتني همي طوال فترة دراستي حتى أنهيت هذا العمل فلها مني كل الشكر وجزيل العطاء.

إلى كل من لي في قلبه مثقال ذره من حب وتقدير أهدي له هذا العمل راجياً من اللّه العلي القدير أن يكون له إضافة في مجال العلم والمعرفة وأن يكون من العلم النافع الذي يؤجر عليه صاحبه بعد مماته.

آميـــــن ، ، ، ،

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين محمد بن عبدالله عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم نبيا لم يترك لهذه ألامه خيراً إلا أرشدها إليه ولا شراً إلا حذرها منه، أرشد لراحةِ النفس وبُعدها عن مايشوبها من همٍ وغمٍ وقلقٍ ودلها إلى ما يفيدها من صلاحٍ وعمل خيرٍ وحكمةٍ في جميع أمورها، فيا رب إجزه عنّا خير الجزاء وألحقنا به في جنّاتك جنّات النعيم.

أشكر الله عز وجل على عظيم فضله وجزيل إحسانه بما من علي من إتمام هذا العمل وما منحني من قوة حتى أنهيت إعداد هذا البحث، كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لكل من مد لي يد العون والمساعدة في سبيل انجازه وأخص بالشكر والعرفان سعادة الأستاذ الدكتور:محمد المري بن محمد إسماعيل على تفضله بالإشراف على هذا البحث والذي لم يدخر جهداً في سبيل مساعدتي وتوجيهي كما ضحى بوقته في سبيل الرد على تساؤلاتي المتكررة رغم كثرة مشاغله العلمية والأسرية والاجتماعية ففتح قلبه ومكتبه وبيته فاستنرت بما لديه من علم ومعرفة فكان له أبلغ الأثر في إخراج هذا البحث، فجزاه الله خير الجزاء وجعل ذلك في موازين حسناته.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى رئيس قسم علم النفس وإلى أعضاء هيئة التدريس بالقسم على إتاحة الفرصة للنهل من معينهم الصافي الفياض ،والاستفادة من معلوماتهم وخبراتهم كما أخص بالشكر من تفضل بتحكيم خطة هذا البحث وهم ، سعادة الأستاذ الدكتور إلهامي بن عبد العزيز إمام ، وسعادة الأستاذ الدكتور محمد بن حمزة السليماني اللذان اقتطعا من وقتهما الثمين الكثير من أجل إبداء ملاحظاتهم على خطة البحث فلهم مني كل الشكر وعظيم الإمتنان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أصحاب السعادة المناقشين لهذا البحث

وأتقدم بالشكر الجزيل وخالص الدعاء للأستاذ / نايف الزبيدي على ما بذله من جهد إزاء مراجعته للآيات والأحاديث المتضمنه في هذا البحث والتحقق من صحتها وخلوها من الأخطاء.

كما لا يفوتني أن أشكر جميع منسوبي إدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث على ما قدموه لي من دعم ومساندة أثناء تطبيق أداة البحث، وإلى جميع زملائي مديري المدارس والمعلمين اللذين تجاوبوا معي وسهلوا لي تطبيق أداة البحث فجزاهم الله خير الجزاء، ولا يفوتني أن أشكر جميع عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث والذين ابدوا تجاوب واهتمام أثناء تطبيق أدوات البحث، سائلاً الله أن يجعل ذلك في موازين حسناتهم انه ولي ذلك والقادر عليه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضـــــــــــــــــــــــــــــــــوع	الصفحة
بسم الله الرحمن الرحيم.	أ
آية من القران الكريم.	ب
ملخص البحث (باللغة العربية).	ج
ملخص البحث (باللغة الإنجليزية).	د
الإهداء.	هـ
شكر وتقدير.	ز
قائمة المحتويات.	ط
قائمة الجداول.	م
قائمة الملاحق.	ص
قائمة الأشكال.	ص
الفصل الأول (مدخل إلى البحث)	
مقدمة .	٢
تساؤلات البحث .	٧
أهداف البحث.	٨
أهمية البحث.	٩
حدود البحث.	١٢
مصطلحات البحث.	١٣
الفصل الثاني (أدبيات البحث) أولاً : الإطـــــــار النظـــــــــري	
١) القلق	١٥
(أ) تعريفات للقلق العام.	١٦
أنواع القلق العام .	١٧
النظريات المفسرة للقلق العام.	١٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصفحة	الموضـــــــــــــــــــــــــــــــــوع
٢٤	أسباب القلق العام.
٢٥	أعراض القلق العام.
٢٧	قلق السمة وقلق الحالة.
٢٩	الفرق بين القلق العام والخوف.
٣٠	**(ب) قلق الاختبار.**
٣٢	تعريفات لقلق الاختبار.
٣٤	النظريات المفسرة لقلق الاختبار.
٣٨	نماذج تفسر موقف الاختبار وحالة قلق الاختبار.
٤٥	قلق الاختبار الحقيقي والمعطل.
٤٥	أسباب قلق الاختبار .
٤٧	سمات وخصائص الطلاب مرتفعي قلق الاختبار .
٤٩	العوامل التي تؤدي إلى ظهور قلق الاختبار.
٥٠	آليات خفض قلق الاختبار .
٥٤	٢) الحكمة الاختبارية.
٥٤	ا**(أ)** استعمالات الحكمة في القرآن الكريم والسنة النبوية.
٥٨	**(ب)** مفهوم الحكمة الاختبارية
٦٦	مهارات الحكمة الاختبارية.
٧٥	الوصف العام للمخطط التمهيدي لمبادئ الحكمة الاختبارية.
٨٩	**ثانياً : دراســــــات وبحوث ســـــــابقة**
٨٩	مقدمة.
٩٠	دراسات تناولت قلق الاختبار.
٩٩	دراسات تناولت الحكمة الاختبارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضـــوع	الصفحة
دراسات تناولت قلق الاختبار والحكمة الاختبارية مع بعضهما	١١٦
تعليق على الدراسات السابقة.	١١٩
الفصل الثالث : إجراءات البحث	١٢٦
منهج البحث.	١٢٧
مجتمع وعينة البحث.	١٢٧
أدوات البحث.	١٣٠
الأساليب الإحصائية.	١٥٨
الفصل الرابع : عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها	١٥٩
نتائج الفرض الأول وتفسيره ومناقشته.	١٥٩
نتائج الفرض الثاني وتفسيره ومناقشته.	١٧٢
نتائج الفرض الثالث وتفسيره ومناقشته.	١٨٩
نتائج الفرض الرابع وتفسيره ومناقشته.	١٩١
نتائج الفرض الخامس وتفسيره ومناقشته.	١٩٣
نتائج الفرض السادس وتفسيره ومناقشته.	١٩٦
نتائج الفرض السابع وتفسيره ومناقشته.	٢٠٠
الفصل الخامس : خاتمة البحث	٢٠٣
مقدمة.	٢٠٤
ملخص النتائج.	٢٠٦
أهم التوصيات.	٢٠٨
البحوث المقترحة.	٢١٠
المصادر والمراجع.	٢١١
المصادر.	٢١١
المراجع العربية .	٢١٢
المراجع الأجنبية.	٢١٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	الفروق بين الخوف والقلق العام	٢٩
٢	التوزيع لمجتمع البحث وفقاً للمستوى الدراسي والتخصص	١٢٨
٣	توزيع عينة البحث حسب الصف الدراسي	١٢٨
٤	توزيع عينة البحث حسب التخصص	١٢٩
٥	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق الاختبار	١٤٣
٦	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار	١٤٤
٧	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الاختبار	١٤٤
٨	قيم معامل ثبات أبعاد مقياس قلق الاختبار لعينة البحث الاستطلاعية (ن = ١١٠)	١٤٥
٩	درجة ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في استبيان الحكمة الاختبارية	١٥٠
١٠	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الحكمة الاختبارية	١٥١
١١	معاملات الارتباط بين استراتيجيات استبانة الحكمة الاختيارية	١٥٢
١٢	قيم معامل ثبات أبعاد إستبانة الحكمة الاختبارية لعينة البحث الاستطلاعية (ن = ١١٠)	١٥٣
١٣	الحدود الدنيا والعليا (مقياس قلق الاختبار)	١٥٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١٤	المتوسطات الحسابية لإجابات عينة البحث المتعلقة بالأبعاد حول درجة مستوى قلق الاختبار	١٥٧
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بأهمية الاختبار	١٥٧
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بالأفكار الطارئة	١٦٠
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار المتعلقة (بالبعد الأول) المظاهر الفسيولوجية	١٦٢
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث	١٦٥
١٩	الحدود الدنيا والعليا (لإستبانة الحكمة الاختبارية)	١٧١
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة	١٧٢
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ،المتعلقة بإستراتيجية المراجعة	١٧٢
٢٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	١٧٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التخمين	١٧٥
٢٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ،المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة	١٧٧
٢٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ،المتعلقة بإستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء	١٨٠
٢٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية الزمن	١٨١
٢٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.	١٨٢
٢٨	قيم معاملات الإلتواء والتفرطح بالنسبة لمتغيرات البحث	١٨٧
٢٩	معامل الارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث (ن= ٦١٥)	١٨٨
٣٠	اختبار (ت) ودلالته الإحصائية متوسط درجات قلق الاختبار بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث (ن=٣٤٨)	١٩٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
٣١	اختبار (ت) ودلالته الإحصائية و متوسط درجات الحكمة الاختبارية بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث (ن=٣٤٨)	١٩٢
٣٢	تحليل التباين لأثر الصف على وجهات نظر أفراد عينة البحث حول مقياس قلق الاختبار وأبعاده	١٩٥
٣٣	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (لمقياس قلق الاختبار)	١٩٥
٣٤	تحليل التباين لأثر الصف على وجهات نظر أفراد عينة البحث حول مقياس الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها	١٩٧
٣٥	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (لإستبانة الحكمة الاختبارية)	١٩٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنـــــــــــوان الملحـــــــــــق	رقم الصفحة
١	خطاب معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي	٢٢٤
٢	خطاب تطبيق الأداة مقدم لقسم علم النفس	٢٢٥
٣	خطاب تطبيق الأداة من عميد كلية التربية	٢٢٦
٤	خطاب تطبيق الأداة من مدير التربية والتعليم بمحافظة الليث	٢٢٧
٥	مقياس قلق الاختبار في صورته الأولية المعد للتحكيم	٢١٨
٦	استبانة الحكمة الاختبارية في صورتها الأولية المعد للتحكيم.	٢١٩
٧	مقياس قلق الاختبار في صورته النهائية	٢٢٠
٨	استبانة الحكمة الاختبارية في صورتها النهائية	٢٢١
٩	قائمة المحكمين	٢٢٢
١٠	نسب اتفاق المحكمين حول مقياس قلق الاختبار	٢٢٣
١١	نسب اتفاق المحكمين حول استبانة الحكمة الاختبارية	٢٢٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
(مدخل إلى البحث)

- مقدمة .
- تساؤلات البحث .
- أهداف البحث.
- أهمية البحث.
- حدود البحث.
- مصطلحات البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

منذ القدم كان الإنسان ومشكلاته هو الهاجس الأكبر للمهتمين بالبحوث والدراسات النفسية ولعل من أهم مشكلات الإنسان هو القلق الذي أصبح داء العصر نظرا لما يواجه الإنسان من ضغوط بيئيه واجتماعية من كثرة متغيرات الحياة والتطور الهائل الذي نعيشه الآن في مختلف المجالات، كما أن للقلق علاقة تفاعل مع الكثير من متغيرات الحياة، فقد يكون القلق دافع للإنجاز والعمل وتحقيق الذات بينما يكون على العكس من ذلك، عندما تزداد حدة القلق عن مستواها الطبيعي، ولعل كل منا يشعر بالقلق في الكثير من أمور الحياة، فهذا دليل على أن الفرق في القلق من شخص إلى آخر هو فرق في الدرجة وليس في النوع، أي أن كلٌ منا يمتلك الخاصية ولكن نختلف في مستوى تملك تلك الخاصية بحسب التركيب النفسي والفسيولوجي للشخص.

والجدير بالذكر أن القلق متعدد الأنواع ولعل منها قلق الاختبار الذي يعد من أهم أنواع القلق كونه يرتبط بالاختبارات والتحصيل، ونظرا لما تلعبه الاختبارات من دورٍ أساسيا في حياة الطالب المدرسية في جميع مراحل التعليم فبناء على نتائجها يتحدد مستقبل الطالب ويتخذ بحقه الكثير من القرارات كالإنتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، لذلك من هذا المنطلق ومن هذه الأهمية للاختبارات فإنه سوف يصاحبها قلق الذي قد ينعكس على الطالب بالإيجاب أو بالسلب، من هنا نجد أهمية دراسة قلق الاختبار مرتبط بأهمية تلك الاختبارات، كما أن الموقف الذي يظهر فيه قلق الاختبار هو موقف الاختبار حيث يكون الفرد في أمس الحاجة إلى التركيز واستدعاء المعلومات، وتذكرها، وظهور القلق يعيق عملية التفكير والتذكر؛ فيتشتت الإنتباه، وتضعف قدرة تحديد الإجابة الصحيحة، فيحدث الرسوب أو انخفاض في درجة الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذلك فإن قلق الاختبار هو حالة خاصة من القلق العام، وهو عبارة عن الاستجابات النفسية السلوكية المصاحبة لتوقع الفشل في الاختبار Sarason أي أن قلق الاختبار يستثير دوافع الطالب للعمل والمثابرة خشية الإخفاق في الاختبار، كما أن درجة معينة من القلق قد تبدو ضرورية لحفز الطلبة وحثهم على التركيز وتكريس جهودهم القصوى، غير أن تجاوز هذه الدرجة قد يؤدي إلى نتائج عكسية، وبذلك تكون العلاقة بين القلق والأداء علاقة عكسية عندما يصل إلى هذا الحد، (النشواتي، ١٩٨٧).

وقد أشار دمرجيان (١٩٨٩) إلى أن Deffenbacher صنف القلق إلى عاملين هما الانزعاج (Worry) والذي يشير إلى الحالة الناتجة عن تقييم الفرد لقدراته بالمقارنة مع أقرانه، أما العامل الثاني فهو الإنفعاليه (Emotionality) والتي تشير إلى الخبرات النفسية المؤثرة على الموقف الاختباري والتي تعمم على مواقف أخرى، ويرتبط كل من الانزعاج والحالة الانفعالية ببعضهما ولكن لايعتبران مترادفان.

إن القلق ضمن حدود معينة يولد حافزاً ايجابياً للمفحوص حيث يدفعه نحو أداء أكثر فعالية، أما إذا اشتد واستفحل أثره، فإنه يصبح مرضاً وعندها يعطل المرء عن المشاركة الايجابية، فالمستوى التحصيلي للأطفال ذوي القلق المرتفع ينخفض عن المستوى التحصيلي للأطفال ذوي القلق المنخفض، (الهيتي، ١٩٨٥).

وأشار الصميلي (٢٠٠١) إلى أن Brophy أورد بعض الدراسات مثل دراسة هولرويد (Holroyd, Westbook and Micharel, 1978) والتي تشير إلى وجود علاقة ما بين القلق والأداء حيث أن مستوى متوسط من القلق ضروري ويحسن من الأداء، في حين أن مستوى القلق المرتفع يؤثر سلباً على الأداء، وذلك لأن الفرد يكون في حالة توتر وانزعاج مما يقلل من قدرته على التركيز في الاختبار، وكذلك الحالة بالنسبة لمستوى القلق المتدني فإنه أيضاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يؤثر سلباً على الأداء لأن الفرد في هذه الحالة يكون غير مكترث ولا يركز لذا يكون أداؤه متدنياً..

كما أن لقلق الاختبار العديد من الأسباب فمن وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعود لضعف المستوى التحصيلي الأكاديمي للطالب، وعدم الإستذكار الجيد، وكثافة الطلاب داخل الفصل، وعدم استخدام الوسائل التعليمية، ومرض الطالب أثناء فترة الامتحان، أما من وجهة نظر الطلاب فإنه يعود للخوف من الفشل والرسوب، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة أسئلة الاختبار، والرسوب في إمتحانات سابقة، وعدم إستيعاب المواد، وحدوث النسيان،(الزراد، ١٩٩٨).

كما يعد الآباء مصدر آخر لقلق التلاميذ من الامتحان بسبب اهتمامهم الزائد بمستقبل أبنائهم، ومهما كان الأبناء مستعدين للامتحان فان تحذيرات آبائهم المستمرة تفقدهم الثقة بأنفسهم ويمكن أن يشعروا بالحاجز النفسي خلال الامتحان، ويعتبر المعلمون أنفسهم المصدر الرئيسي لقلق الامتحان بالنسبة لطلابهم، لأن المعلم هو الذي يبني الامتحانات ويديرها ومن هنا تقع عليه مسئولية إيجاد المناخ التعليمي الإيجابي الذي يخفف قلق الامتحان عند طلابه ويمكن ذلك من خلال إعلام الطلاب ومساعدتهم للتحضير للامتحانات،(موقع مركز القطان للبحث والتطوير التربوي على شبكة الانترنت، ٢٠٠٩).

مما سبق ومن تعاليم ديننا الذي ينصح بالإعتدالية في جميع الأمور والأحوال وينهى عن التطرف والشذوذ، فإن قلق الاختبار مطلب ضروري ومحمود مادام في حدود المتوسط المعقول، أي قلق يرفع من الهمة ويبعد عن عدم الإكتراث بالأمور لتحقيق نتيجة إيجابية، وأقل من أن يصل إلى حدٍ تفقد معه القدرة والتركيز.

وأورد مجممي (٢٠٠٦) أن خليل أشار إلى أن بعض المفحوصين يعاني من مواجهة اختبار ما، أو الجلوس لأداء اختبار معين، وتنطوي هذه المعاناة على خبرات سابقة متعلقة بمواقف مماثلة أو تحمل قلقاً من نتيجة الاختبار، أو قد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تكون مظهراً لدرجة مرتفعة من التوتر أو غير ذلك من العوامل التي تنعكس على أداء المفحوصين فتؤثر في الدرجة على الاختبار.

كما ذكر أيضاً أنه يجب التفرقة بين قلق الاختبار والتوتر العام حيث أن الأخير سمة من سمات الشخصية الأكثر استقراراً، فقلق الاختبار ينشأ في موقف الاختبار ويعد هذا الموقف متسبباً له، وإن كان هذا لاينفي احتمال أن يوجد ارتباط بين مستوى التوتر العام وبين درجة القلق خلال الاختبار وهي نتيجة يؤكدها بعض الباحثين.

إن لقلق الاختبار (Test Anxiety) تأثير على جميع المتطلبات اللازمة للفرد لكي يحقق النجاح في اجتياز الموقف الاختباري، مثل حكمة الإختبار(Test Wiseness) أو مايسمى بالحنكة الاختبارية، وكذلك من تركيز وغيره من العوامل المساعدة على نجاح الموقف الاختباري.

و يفترض في الاختبارات المدرسية أن تكون أداة صادقة تنصف الطالب وتمنحه حقه، وأن تقيس ما عنده من قدرات ومعارف ومهارات في المواد الدراسية، ويفترض المعلم أن الفرق بين الطلبه في نتائجهم على الاختبار تعزى إلى قدراتهم في مجال المادة الدراسية، إلا أنه من السهل أن يكتشف كل معلم من خلال التغذية الراجعة للاختبارات، أن حكمة الطالب في الإجابة أو حكمة الاختبار (Test Wiseness) يمكن أن تكون عاملاً هاماً في الحيلولة دون تحقيق هذا الغرض، فبعض الطلبة يتذمرون من عدم حصولهم على علامات تكافئ فهمهم واستعدادهم، بينما يبدي آخرون ارتياحهم للعلامات مقارنة بتحضيرهم واستعدادهم، فهذا دليلٌ على أن هذا العامل (حكمة الاختبار) يمثل مصدر تباين في العلامات، بمعنى أن جزءاً من التباين الحقيقي في علامات الطلبة يُعزى إلى حكمة الاختبار، كما أن ارتفاع علامات بعض الطلبة فوق علامة النجاح على الاختبار (الحد الأدنى) يمكن أن يُعزى إلى مهارة حكمة الاختبار، لذلك فإن بعض القرارات التربوية تُبنى على علامات غير صادقة، (عودة، ١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث شهدت إستراتيجية حكمة الاختبار في الأونه الأخيرة اهتماماً ملحوظاً من قبل العلماء المعدين لاختبارات اللغة وذلك من أجل تحاشي الخطأ الذي يقع فيه واضع الإختبار أثناء وضعه، ولتعليم الطلاب وإكسابهم لتلك المهارات، حيث أنها تؤثر على صدق الاختبار وصدق التصحيح، إلا أنها لم تلقى اهتمام من قبل علماء القياس العرب وواضعي الاختبارات، (إبراهيم، ١٩٩٦).

وقد أشار دمرجيان (١٩٨٩) إلى أن Rogers & Bateson ذكر بأن حكمة الاختبار مجموعة من المهارات المشتقة من مهارات أداء الاختبار Test Taking وتعرف على أنها مجموعة من المهارات التي تسمح للطالب أن يستفيد من سمات الإختبار وشكله للحصول على تقديرات مرتفعة، كما عُرّفت بأنها مجموعة من المهارات العقلية ومهارات أداء الاختبار التي يستخدمها الطلاب من أجل تحسين تقديراتهم في الاختبار بصرف النظر عن معرفتهم بالمحتوى الدراسي.

وبذلك فإن حكمة الاختبار هي مجموعة من المهارات التي توجد لدى مجموعة من الطلاب والتي يستخدمونها في الإجابة عن الأسئلة التي لا يعرفونها وذلك بإستخدام مهارات، مثل التخمين أو الإستفادة من أخطاء واضع الاختبار والتي تعد مؤشرات ومنبهات للطالب تفيده في تخمين وتوقع الإجابة الصحيحة، وتظهر مهارات حكمة الاختبار بصورة واضحة في الاختبارات الموضوعية مثل اختبار الاختيار من متعدد واختبار المزاوجة واختبار الصح والخطأ، (موقع الاختبارات التربوية والنفسية شبكة الانترنت، ٢٠٠٩).

من خلال ما سبق من طرح عن قلق الاختبار والحكمة الاختبارية فإن الباحث يتوقع وجود تأثير قوي بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية ، حيث أن مستوى معين من قلق الاختبار قد يذهب الحكمة الاختبارية كما سبق معنا سلفاً، كما أن التمكن من معرفة مسببات وخفايا قلق الاختبار يساعدنا على التخلص منه وبذل الأسباب للبعد عنه حتى لا يكون ذو تأثير على الحكمة الاختبارية، وأيضاً المعرفة الجيدة بالحكمة الاختبارية ومستواها لدى كل فرد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يساعدنا على صقلها وتنميتها حتى يتكون لدى الفرد حاجز مناعي يمكنه من التخلص ومقاومة قلق الاختبار.

تساؤلات البحث :

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل العام التالي:

ما علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ؟

والذي تنبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

س١: ما درجة مستوى قلق الاختبار وأبعاده لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

س٢: ما درجة مستوى الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

س٣: هل توجد علاقة بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

س٤: هل توجد فروق في متوسط درجات قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث ؟

س٥: هل توجد فروق في متوسط درجات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

س٦: هل توجد فروق في متوسط درجة قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث؟

س٧: هل توجد فروق في متوسط درجة الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى التالي :

١- الكشف عن درجة مستوى كل من قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

٢- الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار وأبعده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

٣- التعرف على الفروق في كل من مستوى قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

٤- التعرف على الفروق في كل من مستوى قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) بمحافظة الليث.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث والحاجة إليه من خلال الجوانب التالية :

١) يعد قلق الاختبار مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلاب، وهي مصدر أرق ليس للتلاميذ فقط، ولكن قد يمتد أثرها إلى الأسرة والإدارة المدرسية بل والمجتمع كله

وقد أشار الخصاونه (١٩٩٤) إلى أن كثيراً من الدراسات أثبتت أن ارتفاع قلق الاختبار لدى الطالب يؤثر تأثيراً سلبياً على تحصيلهم الدراسي ومن هذه الدراسات، دراسة ليبرت وموريس (Liepert & Morris ,1967)، دكتور (Aitma & Doctor,1969)، موريس وليبرت (Lipert & Morres ,1970)، جودري واسبيلبيرجر (Spielberger& Gaudry,1979)، (توفيق ، ١٩٨٦)، (محروس، ١٩٨٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن الفهم الجيد لمشكلة قلق الاختبار يساعدنا على زيادة التحصيل عند الطلاب من خلال استخدام كافة قدراتهم من تركيز وحكمة اختباريه في الموقف الاختباري، وبذلك يستكملوا دراستهم وتزداد مشاركتهم في بناء المجتمع.

٢) يعتبر التعرف المبكر لمشكلة قلق الاختبار عند التلاميذ أمراً يساعدنا على علاجه وتقديم الحلول لهم قبل أن يؤدي إلى خبرات الفشل لديهم، الأمر الذي يؤثر على إنتاج الفرد ومساهمته في زيادة الإنتاج وإحداث التقدم للمجتمع.

٣) أن معرفة المزيد عن قلق الاختبار من خلال هذا البحث يفيد الطلاب في التعرف على مسببات قلق الاختبار وبالتالي تجاوزها وعدم الوقوع فيها.

كما يُعد مفيداً للمعلمين، كون المعلمين هم من يقومون بإعداد تلك الاختبارات والوقوف عليها، في التعرف على جميع جوانب مشكلة قلق الاختبار وتقديم المعونة والمساعدة وإقامة الندوات والمحاضرات للطلاب للتعريف بالمشكلة وتقديم الحلول الممكنة لهم، وكذلك جانب الإدارة المدرسية والمنزل، لأن العملية التعليمية هي عملية تكاملية بين الطالب والمعلم والإدارة والمنزل والمنهج وغيرها....، مما يضمن نجاح تلك العملية.

٤) تعد الحكمة الاختبارية مصدر نجاح العديد من الطلبه دون درايةٍ كافيه بالمادة العلمية التي أعد من أجلها الموقف الاختباري.

كما يتسبب فقد الحكمة الاختبارية إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطلبه المتفوقين الذين لا يمتلكونها.

٥) إن التعرف على استراتيجيات حكمة الاختبار مطلب ضروري لكل طالب ليستفيد من جميع إمكاناته وقدراته وتوظيفها في خدمته أثناء الموقف الاختباري.

وأورد مجممي (٢٠٠٦) أن خليل ذكر بأن نتائج البحوث أفادت في تقديم مخطط تمهيدي لمبادئ الحكمة الاختبارية، وتشمل الحكمة الاختبارية استراتيجيات متباينة، ولكي ينجح المفحوص في التقدم أثناء الموقف الاختباري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عليه أن يستخدم هذه الاستراتيجيات وهي : الاستخدام الفعال للوقت، التخمين، تجنب الخطأ، الاستدلال الاستنباطي، مراعاة القصد أو الهدف واستخدام دليل أو رمز.

٦) أن معرفة المزيد عن الحكمة الاختبارية من خلال هذا البحث يتيح الفرصة للطلاب للتعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لديهم، ورفع كفاءتهم من خلال استخدام جميع العوامل التي تساعدهم على نجاح الموقف الاختباري، من استخدام أمثل للوقت، والتخمين، وتجنب الخطأ وغيرها.

و يفيد المعلمين، كون المعلمين هم من يقومون بإعداد تلك الاختبارات والوقوف عليها، في التعرف على جميع الجوانب التي تنمي الحكمة الاختبارية، وتقديم المعونة والمساعدة وإقامة الندوات والمحاضرات للطلاب للتعريف بالحكمة الاختبارية والإستخدام الأمثل لها من خلال تعليم استراتيجياتها، وكذلك جانب الإدارة المدرسية والمنزل، لأن العملية التعليمية هي عملية تكاملية كما أسلفنا بين الطالب والمعلم والإدارة والمنزل والمنهج وغيرها....، مما يضمن نجاح تلك العملية.

٧) كما أن التأثير الذي يحدثه قلق الاختبار على الحكمة الاختبارية ذو أهمية كون القلق يُفقد التركيز ويحول دون استخدام الحكمة الاختبارية.

٨) ومعرفة مسببات قلق الاختبار يساعد كل المنتمين للعملية التعليمية والتربوية للتخلص من ذلك حتى لا يُفقد الطالب حكمته الاختبارية.

مصطلحات البحث:

قلق الاختبار :

تعريف الطريري (١٩٩٢) حيث يرى أن قلق الاختبار نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الفعل الفسيولوجية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال والخوف من الفشل في موقف الاختبار.

ويتبنى الباحث تعريف الطريري (١٩٩٢) حيث أنه هو تعرف المقياس المستخدم في هذا البحث.

ويقاس قلق الاختبار لدى المفحوص بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس قلق الاختبار للطريري (١٩٩٢) الملائم للبيئة السعودية

الحكمة الاختبارية :

ذكر الردادي (٢٠٠١) بأن مليمان ،واخرون ،عرفوا الحكمة الاختباريه بأنها مقدرة المفحوص للاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة أعلى . وهي مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسه " .

وسوف يتبنى الباحث تعريف ميلمان واخرون ، حيث يعتبر تعريفاً أكثر عمومية من أي تعريف آخر إذ يصلح للاختبارات التحصيلية والعقلية ، ويصلح للاختبارات الموضوعية والمقالية ، والمقننة وغير المقننة، كما أنه هو التعريف الذي تبناه الردادي في بناء مقياسه للحكمة الاختبارية وهو المقياس المستخدم في قياس الحكمة الاختبارية في هذا البحث.

وتقاس الحكمة الاختبارية لدى المفحوص بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الردّادي (٢٠٠١).

حدود البحث :

سوف يقتصر البحث على :

موضوع قلق الاختبار والحكمة الاختبارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود مكانية:-

تم تطبيق مقاييس البحث على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) بقسميها (العلمي والشرعي) الذكور في محافظة الليث.

حدود زمنية:-

تم تنفيذ الجانب الميداني في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠هـ / ١٤٣١هـ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
(أدبيات البحث)

- **أولاً - الإطار النظري**

Ø قلق الاختبار

Ø الحكمة الاختبارية

Ø علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية

- **ثانياً - دراسات وبحوث سابقة**

- مقدمة
- المحور الأول : دراسات وبحوث تناولت قلق الاختبار
- المحور الثاني : دراسات وبحوث تناولت الحكمة الاختبارية
- المحور الثالث : دراسات وبحوث تناولت قلق الاختبار والحكمة الاختبارية كمتغيرين مع بعضهما البعض

- **ثالثاً – فروض البحث**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الإطار النظري

مقدمة:

احتل موضوع القلق موقعاً مهماً في الدراسات النفسية وذلك لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية سواء أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أو المهنية أو الحياتية، ويعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في علم النفس بشكلٍ خاص، فقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الأخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الإنسان المعاصر، ولعلاقة القلق الناتج عن هذه الضغوط بكثير من المشكلات السلوكية بل والأمراض العضوية أيضاً، والقلق من أكثر المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس عموماً، والكتابات الخاصة بمجال الصحة النفسية خصوصاً ،(الهواري؛ والشناوي، ١٩٨٧).

ويُعتبر القلق أحد عناصر التكوين البشري المتمثل في استعداداته النفسية والجسدية والتي تُمكنه من التعامل مع المتغيرات المختلفة (الطريري، ١٩٩٢) والاختلاف في القلق بين شخص وآخر هو اختلاف في الدرجة والنوع، وهو ظاهرة يمتلكها الناس بدرجات متفاوتة من حيث الشدة وفي مظاهر متباينة من السلوك، ومن ثم يمكن فهمه على أساس متصل يتدرج بين السواء والانحراف (السمادوني، ١٩٨١)،

وسوف نستعرض بعض من تعريفات القلق وأنواعه والنظريات المفسرة لذلك كما سنتطرق إلى أسبابه وأعراضه والتفرقة بين القلق والخوف والقلق الحقيقي والمعطل ونتطرق لبعض الخطوات العلاجية في آليات خفض قلق الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريفات للقلق العام :

يرى ليفيت،(1980) إن القلق حالة شعورية غير سارة تحدث عندما يكون الأمر غير معروف أو في حالة تهديد أو مرض متوقع، وتتميز هذه الحالة الشعورية بحالة انفعالية وتغيرات نفسية استجابة لصراع نفسي داخلي أو شعور بعدم الراحة والضعف، وتتضمن معاني وإشارات مختلفة تعتمد على فرضيات ومعايير عملية مستخدمة من قبل باحثين معينين. ولقد عرفه فرويد Freud بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم والشخص القلق يتوقع الشر ويبدو دائماً متشائماً. ويعرفه كولد بأنه رد فعل لخوف مرتقب يتدرج من الارتباك والاضطراب حتى يصل إلى الرعب التام وهو مسبوق بشكل حقيقي أو رمزي بظروف من التهديد الذي يدركه الفرد سريعاً ويستجيب له بسرعة، كما يعتبر من المفاهيم الأساسية التي تساعد على فهم أبعاد الشخصية في حالتي السواء وعدم السواء، (الزراد، ١٩٩٨). كما يذكر عكاشة، (١٩٨٩) أن القلق شعور عام غامض غير سار مع التوقع بالخوف والتوتر والتحفز، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة مع زيادة الجهاز العصبي اللاإرادي يأتي في شكل ذبذبات تتكرر في نفس الفرد. ويذكر (زهران، ٢٠٠٠) أن القلق هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسيمة. ويرى الرفاعي ،(١٩٨٧) أن القلق حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية. ويذكر أحمد ،(١٩٩١) أن القلق خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر، وينشأ القلق شأنه شأن سائر الانفعالات عن منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة ويؤدي إلى سلوك يهدف إلى إعادة التوازن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنَّ القلق خبرة انفعالية غير سارة يعانيها الفرد في الموقف الذي يتعرض فيه لمثيرات تثير القلق لديه، وهذه الخبرة شائعة بين الناس من جميع الفئات وفي جميع الأعمار، (يعقوب، ١٩٩٥). ويرى، عوض مذكورة في عيد، (٢٠٠٢) أن القلق المرضي يختلف في حدته وعنفه عن القلق الذي يعتري الفرد عند إقدامه على عمل أو موقف جديد أو تصديه لمسألة حيوية، وهذا القلق إنما هو قلق عادي يزول بزوال أسبابه، والقلق المرضي يقرن بخوف وفزع لا يعرف الفرد مصدره وتكون أسبابه لا شعورية يعجز الفرد عن السيطرة عليه ومن ثم فإن هذا القلق يهز أركان شخصية الفرد. ويعتبر الشخص مصاباً بالقلق، إذا عانى من ستة أعراض أو أكثر من هذه الأعراض، مرةٌ كل شهر أو على نحو دوري، التوتر الحركي، والرعشة،و التنميل، والشعور بالاهتزاز ، والتوتر العضلي،و عدم الارتياح، والقابلية للتعب، وزيادة النشاط الاستثاري للجهاز العصبي اللاإرادي وتتمثل في صعوبة التنفس،و برودة الأطراف،و جفاف الحلق والفم، والإسهال المتكرر، والغثيان والاحمرار خجلاً، والتبول المتكرر، والحرص والتيقظ، حيث صعوبة التركيز والأرق واضطرابات النوم وسرعة التهيج. فكثيراً ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية الشعورية بعض المظاهر الفسيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة ، مثل ازدياد ضربات القلق وزيادة التنفس وارتفاع ضغط الدم وفقدان الشهية وزيادة إفراز العرق والارتعاش في الأيدي والأرجل، كما قد يتأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق، (الكفافي، وآخرون، ١٩٩٠).

أنواع القلق :

لا ينظر فرويد إلى القلق كنوع واحد فقط بل يرى بأنه ينقسم إلى ثلاثة أقسام وقد أورد لذلك مسميات تدل على نوعية القلق لدى الكائن الإنساني.. هذه الأنواع هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القلق الموضوعي:

وهو رد فعل يحدث لدى الفرد عند إدراكه خطراً خارجياً واقعاً أو ينتظر حدوثه بعد وجود إشارة تدل عليه وظروف هذا النوع من القلق تأخذ دلالاتها الأساسية من معرفة الشخص وخبرته السابقة.

القلق العصابي:

وهو قلق شديد لا تتضح معالم المثير فيه إنه شديد ويبدو على شكل خوف من مجهول ويبدو صاحبه قابلاً لأن يلقى اللوم على أكثر من مؤثر واحد دون أن تكون الصلة واضحة أو واقعية بين حالة القلق والمثير.

القلق الخلقي:

الأنا الأعلى هي مصدر الخطر في حالة القلق الخلقي هو الذي يهدد الأنا إن أتت فعلاً معيناً أو دار في فكرها فكر معين يتعارض مع معايير الوالدين فالعقاب ينتظرها من الأنا الأعلى في صورة مشاعر الإثم والخجل وهكذا فالقلق الخلقي ينشأ بصورة أساسية من الخوف من الوالدين وعقابهما، عبدالغفار(١٩٩٤).

كما يقدم القريطي ،(١٩٩٨) تصنيفاً للقلق تبعاً لأسس مختلفة.

أ- من حيث مدى وعي الفرد به: ينقسم القلق إلى قلق شعوري يعي الفرد أسبابه ويمكنه تحديدها والتصدي لها، قلق لا شعوري لا يفطن إلى مبرراته ودواعيه.

ب- من حيث درجة شدته ينقسم القلق إلى قلق بسيط وقلق حاد وقلق مزمن.

جـ- من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه هناك قلق ميسر ومنشط للأداء وقلق مثبط أو مضعف.

د- من حيث مدى تأثيره على توافق الفرد وصحته النفسية يصنف إلى قلق عادي واقعي وقلق خلقي أو ضميري وقلق عصابي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظريات المفسرة للقلق:

١- نظرية التحليل النفسي

ذكر صميلي (٢٠٠١) بأن فرويد Freud ، ميز بين القلق الموضوعي والقلق العصابي حيث أعتبر فرويد القلق الموضوعي بمثابة رد فعل لخطر خارجي معروف، كالخوف من حيوان مفترس أو من الحريق أو من الغرق، أما القلق العصابي فهو رد فعل لخطر داخلي غامض غير مفهوم لا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه. وقد أوضح في بداية كتاباته عن القلق بأن القلق ينتج عن كبت الرغبة الجنسية أو إحباطها من عدم الإشباع وحينئذ تتحول الطاقة الجنسية إلى قلق ويتم هذا التحول بطريقة فسيولوجية بحتة فالقلق بهذه الطريقة إنما هو نتيجة لعملية الكبت التي حدثت، ثم عدل فرويد عن قوله بأن الكبت يُحدث القلق وذهب إلى القول بأن القلق هو الذي يحدث الكبت.

وقد تعددت النظريات الخاصة بالقلق – من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي- فقد قسم القلق إلى ثلاثة أنواع هي قلق الموضوع (قلق الواقع) والذي ينشأ عن مصادر خطر حقيقية، والقلق العصابي، والقلق الأخلاقي، فالقلق عند يونج عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة من اللاشعور الجمعي، (الهواري والشناوي، ١٩٨٧). ويرى سوليفان أن القلق يحدث نتيجة أية خبرة تهدد نظام الذات، مما يقود الفرد للقيام ببعض الأعمال التي تؤدي إلى التقليل من القلق دون وعي بذلك (الطريري، ١٩٩٢)، وقد تحدثت هورني عن نوع من القلق أطلقت عليه القلق الأساسي والذي أرجعته إلى العداوة التي تتولد من الطفل نتيجة للخبرات المهددة غير الآمنة والتي يمارسها الوالدان معه، ومن بينها تضارب المشاعر نحو الطفل، ورفض الطفل، والعداوة نحو الطفل، وترى هورني أن القلق عبارة عن استجابة انفعالية لخطر يكون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث نظرتهم للموضوعات التي تمثل قيمة حيوية لديهم، مما ينعكس أثره على مستوى الاستشعار بالخطر. وفي تحليلها للقلق ترى هورني أن القلق يحدث نتيجة التهديد الواقع على التنظيم الزائف (الذات المثالية) التي يكونها الشخص بوصفه محاولة دفاعية للتوفيق مع الحياة وظروفها، وحاجة يائسة لحماية نفسه ضد الظروف العدوانية وتتلخص نظرية القلق عند هورني في الجوانب الآتية:

- القلق رد فعل انفعالي لخطر فعلي أو متوهم.
- مصدر الخطر هو الدوافع العدوانية وشدة هذه الدوافع مما يثير القلق.
- مصدر الخطر ليس شيء معين كالدوافع الغريزية من وجهة نظر فرويد بل أن الخطر يأتي من عوامل كثيرة خارجية وداخلية.
- يوجد تفاعل بين العدوان والقلق.
- مجموعة الدفاعات والاتجاهات التي يكونها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية نحو الآخرين تساعد في التخلص من القلق وتجلب الأمن والطمأنينة.

وباستعراض آراء الفرويدين الجدد أمثال أتورانك وأدلر ويونج وهورني وفروم وسوليفان يتضح أنهم اتفقوا فيما بينهم في نوع القلق إلا أنهم اختلفوا فيما بينهم في كيفية نشأته، حيث يرى نجاتي، (١٩٨٤) أن كلاً من هورني وفروم وسوليفان يؤكدون على أهمية العلاقة بين الفرد والمجتمع وأن أي تهديد لهذه العلاقة يثير القلق في الفرد، غير أن الاختلاف بين هؤلاء الفرويدين الجدد وفرويد يكمن في طبيعة الدوافع التي تهدد العلاقة بين الفرد والمجتمع فبينما يهتم فرويد بالدوافع الجنسية، فإنّ هورني مثلاً تهتم بالدوافع العدوانية باعتبارها الخطر الأساسي الذي يهدد علاقة الفرد بالمجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- النظرية السلوكية:

أما المدرسة السلوكية فقد نظرت إلى القلق نظرتها إلى سائر الأعصبة على أنه سلوك متعلم تبعاً لقواعد التعلم الأساسية، مثل الإشراط الكلاسيكي، الإشراط الإجرائي، والتعلم بالملاحظة (الهواري، والشناوي، ١٩٨٧). ويعتقد دولارد وميلر أن القلق بماله من قوة الدافع، يدفع إلى أنواع من الاستجابات التي يمكن أن تخفف من حدته، حيث يلجأ الفرد القلق إلى بعض الممارسات مثل الحيل الدفاعية كالتبرير والإسقاط والتقمص والإعلاء والنكوص، أما من وجهة نظر ديفيد شيهان فإن هناك نوعين من القلق، فالنوع الأول هو الذي يخبره الناس في الأحوال الطبيعية كرد فعل على الضغط النفسي أو الخطر الذي يهدد أمن الفرد وسلامته، كأن يهاجم الفرد من حيوان ما ثم يصير حذر من فصيلة ذلك الحيوان عند رؤيتها، وهذا النوع هو ما يعرف بالقلق الخارجي، أمّا النوع الثاني فهو داخلي المنشأ، وهو يعني أن المشكلة الرئيسة تنبع من مصدر ما داخل كيان الفرد، أي أن هناك استعداداً وراثياً لمثل هذه النوبات من القلق دونما سبب ظاهر، ولقد وجد شبه في هذا التفريق بين أنواع القلق يتفق مع فرويد في تصنيفه للقلق إلى قلق عصابي وآخر موضوعي، والقلق بالنسبة لأيزنك هو العصاب، وليس هناك فرق بينهما، إلا أن كاتل يعارضه في هذا الرأي، حيث يرى أن القلق يختلف عن العصاب برغم ما يوجد بينهما من أمور مشتركة، (الطريري، ١٩٩٢).

٣- نظرية الجشطلت:

ترى هذه النظرية أن القلق ما هو إلاّ تعبير عن عمل لم يتم، وإضافة إلى ذلك فإن القلق يُعبّر عن عدم تطابق بين الذات والخبرة، فإذا مرّ الفرد بخبرة ما فإنه يحاول أن يستدمجها في ذاته، ولكن ربما لا تتفق هذه الخبرة مع شروط الأهمية عند الفرد، وبذلك فإنه لا يستطيع أن يرمز لهذه الخبرة بدقة في الوعي ويحاول تجنبها أو ترميزها بشكل مشوه، ونتيجة لذلك فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الخبرة والذات ، (الهواري، والشناوي، ١٩٨٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- نظرية بافلوف الشرطية:

يختلف القلق عند الشرطيين عن القلق لدى التحليل النفسي، حيث أن القلق في التحليل النفسي قد يكون رد فعل لشيء مكبوت أو فعلاً قام به الفرد دون أن يرضى به، إلا أن القلق عند الشرطيين متصل بالخوف ومتفرع منه عن طريق عمليات متعاقبة من الربط، وتنتهي هذه العمليات بنسيان السبب في نشوء الخوف أو ما أثار الخوف، ويظل الشعور به مع غموض مصدره وهذا اشعور مساوٍ لحالة القلق، (أبو مرق، ١٩٨٨).

٥- نظرية القلق الدافع:

يعود الفضل في هذه النظرية إلى تيلور وسبنس حيث افترضا أن القلق دافع منشط للتعلم وذهبا مع نظرية هل في التعلم إلى أنه كلما زاد القلق "الدافع" زاد الأداء والتعلم ولقد توصلت نتائج العديد من الدراسات النفسية إلى أن وجود درجة متوسطة من القلق يساعد التلاميذ على الأداء في المواقف التعليمية وخاصة مواقف حل المشكلات التي تظهر بوضوح في الاختبارات المدرسية، في حين أن هذه الدراسات أظهرت أن الزيادة الكبيرة في درجة القلق قد تؤدي إلى انخفاض الأداء بدرجة ملحوظة، (مرسي، ١٩٨٧).

٦- القلق من وجهة النظر الفسيولوجية:

أشار حسن ،(٢٠٠٠) بأن لندزلي قدم تفسيراً جديداً لحدوث الانفعالية في حالة الخوف من الإحباط والفشل، حيث وضح أن الانفعال حالة يكون فيها الجهاز العصبي المركزي في أعلى حالات التنشيط Heightened Activity ويقصد من ذلك أن معدل إخراج الدفعات العصبية يكون في أعلى درجاته حيث يقوم التكوين الشبكي بدوره في استثارة وتنشيط المراكز الموزعة على القشرة اللحائية للمخ وعن طريق التغذية الراجعة الحسية Sensory Biofeedback من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العضلات إلى المراكز المختلفة في الجهاز العصبي المركزي، تزداد عملية تنشيط الجهاز العصبي المركزي. وفي نظرية جيمس و لانج James & Lange اهتمت بدراسة الارتباط الفسيولوجي بين السلوك الانفعالي (الاستجابة) والخبرة الانفعالية، حيث أن الاستجابة الانفعالية تأتي أولاً في حين أن الخبرة الانفعالية تحدث نتيجة لتلك الاستجابة حيث يرى جيمس أن المثير الانفعالي يؤدي إلى بعض الاستجابات اللاإرادية في الغدد والأوعية الدموية وغيرها، ومن ثم يقوم بإثارة الأعصاب العضلية أيضاً وهذه الاستجابات تعمل كمثيرات للأعصاب الداخلية الحشوية المستقبلة ثم تقوم بإرسال الدفعات العصبية إلى الجهاز العصبي المركزي، وبناء على هذه النظرية يذكر غالي وأبو علام ،(١٩٧٤) أنه في قلق الحالة، والقلق المستمر، هناك إشارات تأتي من الأطراف العصبية المستقبلة في العضلات، حيث تزداد سرعة ضربات القلب، ويزداد إفراز بعض الغدد، خاصة غددة الأدرينالين، وهذه الحالة تستمر لفترة طويلة حيث يشعر الفرد من خلالها بالتوتر والضيق، وقد تستمر هذه الغدة في إرسال الدفعات العصبية إلى لحاء المخ، وهو بدوره يدرك الخطر سواء كان هذا الخطر واقعياً أو وهمياً كما أن كانون Canon قد اقترح في نظريته تفسيراً جيداً يفسر ما يحدث في حالة الانفعال، وهو أن اليهبوثلاموس Hypothalamus يعتبر مركزاً للتحكم في هذه التغيرات العصوية، ومما سبق يتضح أن الاستجابات الفسيولوجية في كل من الجهاز التنفسي والجهاز الدوري والجهاز العصبي، كلها تدل على استجابة القلق والاستعداد لها، كما تدل على ذلك مقاييس الوظائف البيوكيميائية والوظائف النفسية مثل الإدراك واتخاذ القرارات، والذاكرة وغيرها، كل هذه النواحي تقيس بشكل ما المظاهر المختلفة للقلق، ولا تقيس القلق ذاته، لأنه يعتبر تكويناً فرضياً تظهر لنا نتائجه أكثر مما تظهر وتتضح مواصفاته، وقد أمكن تحديد مفهوم القلق عن طريق استخدام تلك الوسائل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسباب القلق العام:

تتعدد مصادر القلق وتتنوع فمنها أسباب وراثية تعود إلى استعداد نفسي مزود به الفرد وتؤدي به إلى التعرض لبعض الصعوبات التي تعترض طريقه في مساره الحياتي وتولد لديه مشاعر القلق.

ويورد الباحث هنا عدة أسباب ذكرها زهران ، (١٩٨٧).

- § الاستعداد الوراثي في بعض الحالات.
- § الاستعداد النفسي.
- § مواقف الحياة الضاغطة والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية والحديثة.
- § مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة ومشكلات الحاضر.
- § التعرض للحوادث والخبرات الحادة اقتصادياً أو عاطفياً أو تربوياً والإرهاق الجسمي والتعب.
- § عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات وظروف الحرب.

كما يعطي ياسين، (١٩٨٨م) العوامل العائلية دوراً بارزاً في أسباب القلق عندما تذكر أن استجابة القلق تظهر كنتيجة للمشاكل العائلية والمهنية والمالية ومسؤوليات الحياة التي تفوق قدرة الفرد على التحمل وعاداته السابقة.

ويورد (الرفاعي ، ١٩٨٧) جملة من الأسباب منها:

- ♦ أشهر الطفل الأولى تحمل في طياتها الكثير من الظروف التي تثير الشعور غير الواعي بالخطر.
- ♦ شروط الحياة ضمن الأسرة بكل ما فيها من معاملة الوالدين وظروف الحرمان وما فيها من أشكال الصراع والإحباط تحتل مكانة هامة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمكين قاعدة القلق النفسية.

- مجموعة الظروف التي تحيط بحياة الطفل وتأتيه من المجتمع المحيط به والبيئة الطبيعية التي يعيش فيها.
- مراحل النضج المختلفة التي يمر بها الفرد خلال نموه وبخاصة مرحلة الطفولة.

ويرى الباحث إلى أن أسباب القلق ومصادره تتباين لدى كلاً من الصغار والكبار فمصادر القلق لدى الأطفال تضع اللبنات الأولى للإصابة بالقلق مستقبلاً إلا أن مصادر القلق في الكبار يغلب عليها طابع التعقيد والغموض وتتميز بتنوعها عكس ما يحدث في الصغر فهي تكاد تكون محدودة الملامح معروفة المصادر.

أعراض القلق العام:

إن أعراض القلق تختلف في حدود واسعة من حيث طبيعتها ودرجتها ، إما جسمية أو نفسية أو مزجاً منهما وقد تأتي حالة القلق بشكل حاد أو شبه حاد وتظهر بدرجة بسيطة وقد تأتي الحالة على نوبات وقد تميل إلى الأزمان وليس هناك حد لإمكانية ظهور الأعراض المرضية من نفسية أو جسمية. (احمد ، ١٩٩١). ويمكن تقسيم أعراض القلق إلى:

١- أعراض نفسية:

يعتبر القلق هو المحور الذي تدور حوله معظم الاضطرابات النفسية وما قد يترتب عليها من اختلال في الوظائف العضوية ، ولاشك أن حالة القلق تتباب كل فرد في مواقف الشدة والتهديد إلا أن ارتفاعها عند الأشخاص ذوي المستوى المنخفض من القلق مناسب لمستوى التهديد بينما عند الشخص ذي سمة القلق المرتفعة غير مناسب لمستوى التهديد ولقد ذهب العديد من علماء النفس إلى أن القلق هو العرض الشائع بين جميع الاضطرابات النفسية والذهنية والانحرافات السلوكية ، (الشويعر ، ١٩٨٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يضيف (حمزة ،١٩٧٩) إن من أعراض القلق النفسية القلق على المستقبل وعلى الصحة والعمل والحساسية النفسية الزائدة وعدم الاستقرار والارتباك في اتخاذ القرارات والتشاؤم والانشغال بأخطاء الماضي وكوارث المستقبل والإحساس بقرب النهاية والخوف من الموت.

ويذكر (راجح، ١٩٩٠) أن الأعراض النفسية للقلق تتمثل في سرعة الاهتياج وضعف القدرة على التركيز وشرود الذهن والهبوط بين آن وآخر والتردد الشاذ والتشكك وتزاحم الأفكار المزعجة مع فقد الشهية للطعام وأرق وأحلام وكوابيس متواترة.

٢- الأعراض الجسمية:

الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة وتوتر العضلات والنشاط الحركي الزائد والأزمات العصبية الحركية والتعب والصداع المستمر وتصبب العرق وعرق الكفين وارتعاش الأصابع وشحوب الوجه وسرعة النبض والخفقان وآلام الصدر والإحساس بالنبض في أجزاء مختلفة من الجسم وارتفاع ضغط الدم والدوار والغثيان والقيء والإسهال وزيادة مرات الإخراج والانتفاخ وعسر الهضم وجفاف الفم والحلق وفقد الشهية ونقص الوزن وإرهاق الحواس مع شدة الحساسية للصوت والضوء واضطراب النوم والأرق، (زهران، ١٩٨٧).

٣- أعراض نفس جسمية:

وتتمثل فيما يطلق عليه بالأمراض السيكوسوماتية أي تلك الأمراض العضوية التي يسببها القلق أو يلعب دوراً هاماً في نشأتها أو زيادة أعراضها كالذبحة الصدرية والربو الشعبي وجلطة الشرايين التاجية وروماتيزم المفاصل والبول السكري وقرحة المعدة والإثني عشر والقولون العصبي والصداع النصفي وفقدان الشهية العصبي،(القريوطي، ١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قلق السمة وقلق الحالة:

القلق خبرة شائعة بين الناس من جميع الفئات وفي جميع الأعمار، بل هو خبرة يومية يمر بها الجميع ولا يستطيع أحد أن يدّعي أنه لم يشعر بالقلق أو أنه لم يعان هذه الخبرة، ومع ذلك فإن القلق يصل مع بعض الناس إلى درجة كبيرة تؤثر على حياتهم وعلى مجمل نشاطهم وعلاقاتهم وتوافقهم مع ذواتهم ومع الوسط الاجتماعي المحيط بهم، أي أن القلق يصل مع بعض الناس إلى درجة تُخرجهم من حدود السواء إلى اللاسواء، في الوقت الذي يعتبر فيه خبرة شائعة تحدث لجميع الناس، فإن هذا التناقض الظاهري دفع العلماء إلى ضرورة تحديد مظاهر القلق ومستوياتها ودرجة شدتها والملابسات التي تثيرها، وانتهت هذه المحاولات إلى تمييز نوعين من القلق لحل هذا التناقض، الأول لا يتعارض بصفة أساسية مع السواء النفسي والآخر هو أكثر ارتباطاً باللاسواء النفسي، أما النوع الأول فهو القلق كحالة Anxiety as a state وأما النوع الثاني فهو قلق السمة أو القلق كسمة anxiety as a trait، (الكفافي وآخرون، ١٩٩٠).

ويرى ليفيت، (1980) أن سمة القلق خاصية ثابتة نوعاً ما أي أنها ليست طارئة وأن هناك أفراداً يتسمون بدرجة عالية من القلق وبشكل مستمر على حين أن أفراداً آخرين يتسمون بدرجة منخفضة من القلق، أما حالة القلق تكون حالة طارئة مؤقتة تحدث نتيجة لمثير تستثار بحضوره وتنتهي باختفائه، وسواء كان القلق نتيجة لمثير طارئ أو لسمة دائمة فإنه يعرف بأنه انفعالات معقدة تتشكل من الخوف والشعور بالخطر أو الذنب.

ويعد عالم النفس الأمريكي كاتل أول من قدم هذين المصطلحين، وقام سبيلبرجر بتطويرهما فعرّف قلق الحالة بأنه حالة انفعالية مؤقتة وغير ثابتة مدركة في مستوى الشعور وفيها تأثر وخوف عندما يدرك الإنسان تهديداً في الموقف مصحوبة بنشاط للجهاز العصبي اللاإرادي وتوتر في العضلات إستعداداً لمواجهة التهديد، في حين أن قلق السمة هو سلوك مكتسب ومتعلم وثابت نسبياً فلا يختلف مستواه من موقف لآخر ولكن يختلف مستواه من فرد لآخر، فالطالب الذي ينتقل إلى المدرسة العليا (المدرسة الثانوية) للمرة الأولى ستظهر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عليه حالة من القلق، أمّا قلق السمة أو سمة القلق فيشير إلى الفروق الفردية المستقرة في الاستهداف للقلق أي الفروق في الاستعداد لإدراك عدد كبير من المثيرات والمواقف على أنها خطرة ومهددة والاستجابة لها بمستويات متنوعة من قلق الحالة، (العجمي، ١٩٩٩).

ويرى عبد الخالق؛ وحافظ، (١٩٨٨) أن حالة القلق خبرة مؤقتة أو عابرة في تيار حياة الفرد وأوجاع انفعالية في لحظة من الزمن وتتميز بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي الأتونومي، وسمة القلق تشير إلى فروق ثابتة نسبياً في الاستهداف للقلق أي فروق بين الناس في الميل إلى إدراك المواقف العصبية على أنها خطرة أو مهددة والاستجابة لمثل هذه المواقف بزيادة في شدة إرجاع حالة القلق لديهم وقد تعكس سمة القلق كذلك الفروق الفردية في التكرار والشدة. ويمكن القول بأن حالة القلق تشبه الطاقة الحركية في علم الطبيعة، بينما سمة القلق تشبه الطاقة الكامنة، وعادة الأفراد الذين لديهم سمة قلق مرتفعة غالباً ما يظهرون ارتفاعاً في حالة القلق أكثر من الذين لديهم سمة قلق منخفضة، وقد تبين من الدراسات الإكلينيكية أن سمة القلق يصعب علاجها لأنها ترجع لعوامل التهيؤ أو الاستعداد العصبي والوراثي، بينما حالة القلق يسهل علاجها ومواجهتها، لأنها مكتسبة من البيئة،(الزراد، ١٩٩٨).

ومجمل القول أن قلق الحالة هو تلك الحالة الانفعالية التي يعاني منها الفرد في اللحظة الراهنة أو في موقف خاص ومحدد نتج عنه مثل هذا التغير، أما قلق السمة فيشير إلى خصلة أو صفة ثابتة نسبياً في الشخصية، ونجد آثارها واضحة على الفرد في معظم الحالات والمواقف ،(الطريري، ١٩٩٢).

الفرق بين القلق العام والخوف

يكاد يكون انفعال الخوف قريباً من القلق في وجود كثير من الأعراض المتشابهة إلا أن من ينظر إلى الخوف كانفعال يرى أنه في درجة أقل من القلق بل إن القلق عبارة عن انفعال مركب ومن توقع التهديد والخطر إلا أن هناك فوارق بينهما، (صميلي، ٢٠٠١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١) : الفروق بين الخوف والقلق العام

الخوف	القلق العام
❖ موضوع الخوف معروف ومدرك لدى الشخص، وخوفه يكون من أمور خارجية معروفة المصدر	❖ عادة لا يدرك الشخص مصدر للقلق في جميع الحالات فهو عبارة عن خوف داخلي من مجهول
❖ ينشأ كردة فعل لوضع مخيف وقائم فعلاً	❖ ينشأ كردة فعل لوضع محتمل وغير قائم لكنه متوقع
❖ الخوف عادة ما يتناسب من حيث الشدة مع الموضوع الذي أثاره	❖ القلق يكون شدته أعظم وغير متناسبة مع شدة إشارة الخطر
❖ حالة الخوف عادة ما تكون عابرة ومؤقتة وتزول بزوال المسبب للخوف	❖ حالة القلق عادة ما تكون أطول في بقائها ولا تزول بزوال الأسباب
❖ الآثار التي يتركها الخوف آثار محدودة وبسيطة ولا تمثل تلك الخطورة المهددة لكيان الشخص	❖ الآثار التي يتركها القلق ذات خطورة قوية.

قلق الاختبار:

يتضح مما سبق أن القلق خبرة انفعالية غير سارة تحدث نتيجة شعور الفرد بأن هناك خطراً يهدد أمنه النفسي وتقديره الذاتي بل ومركزه الاجتماعي، مما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يؤثر على سلامة صحته النفسية، وهذه الخبرة قد تكون شائعة بين الأفراد وتتفاوت فيما بينهم من حيث الشدة، وقد تمثل هذه الخبرة وظائف معينة للفرد فتنشطه لكي يواجه المواقف المتعلقة (الضاغطة)، بل وفي أحيان أخرى قد تصبح هذه الخبرة معطلاً له فلا يتناسب ذلك مع موقف التهديد أو الخطر، وقد لا يزول بزواله، وبالتالي تعطل الفرد وتعوقه عن التعامل أو التوافق الجيد أمام مواجهة مشكلاته، (المبارك، ١٩٩٥).

ويُعد الاختبار أحد المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، فالاختبار بمفهومه العام هو آلية تستخدمها مؤسسة أو جهة ما، يتم من خلالها الكشف عن مهارات أو قدرات أو معلومات .. الخ، لدى الشخص الذي يجب عليه أن تُطبق عليه تلك الآلية. حيث يُدرك هؤلاء الأفراد موقف الاختبار على أنه ذو هدف تقويمي، ويشعرون أنه من المهم أن يكونوا قد أحسنوا الأداء في هذه المواقف لأن حياتهم تتأثر بالإنجاز في الامتحانات المختلفة ومواقف التقويم المتباينة ،(المبارك، ١٩٩٥).

وقد أشار (المبارك ، ١٩٩٥) أن سبيلبرجر يرى أن الأشخاص الذين لديهم قلق اختبار عال ينظرون إلى تقويم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الاختبار غالباً ما يكونون متوترين خائفين، وعصبيين، ومستثارين انفعالياً وذلك نتيجة خبرتهم السابقة والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الاختبارات. ومما لا شك فيه أن كل الأفراد الذين يصادفون موقفاً اختبارياً يصادفون معه نوعاً من القلق هو قلق الاختبار إلا أنه لا يمكن اعتبار أن كل الأفراد يواجهون نفس المواقف الاختبارية مع حالة الخوف والاضطراب التي تصيب الفرد في المواقف الاختبارية.

إنّ قلق الاختبار يمثل جانباً من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات خلال فترة الاختبارات تتمثل في الخوف من عدم النجاح، و تؤثر فيه خبرات الطلاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والطالبات السابقة في مواقف شبيهة بمواقف الاختبارات يكونون قد مروا بها في البيت أو في حياتهم قبل دخول المدرسة ،(العجمي، ١٩٩٩).

إن هذا الشكل من القلق قد لاقى أهمية كبيرة من قبل الباحثين وذلك لما لهذا الشكل من القلق من تأثير سلبي على قدرات التلاميذ، ومستوى تحصيلهم الدراسي، ولما يولده هذا القلق من استجابات غير مناسبة نحو واجبات الطلاب داخل موقف الامتحان، مثل تشتيت الانتباه، وكف القدرة على الأداء الجيد، وبالتالي الفشل في التحصيل أو عدم النجاح، هذا وقد اهتم عدد كبير من الباحثين العرب و الأجانب بمفهوم قلق الاختبار، ويرجع هذا الاهتمام إلى أهمية هذا المتغير الموقفي الذي يؤثر تأثيراً سلبياً في مستوى أداء تلاميذ المدارس في مواقف الاختبارات أو في مواقف التقويم، بالإضافة إلى أن فكرة قلق الاختبار أصبحت في هذا القرن مجالاً خصباً من مجالات البحث في علم النفس التربوي، وعلم النفس الإكلينيكي، وفي مجال التوجيه والإرشاد، والطب النفسي، والمجالات الصحية والاجتماعية، وغيرها من المجالات، (الزراد، ١٩٩٨)، فمنذ منتصف الخمسينيات من هذا القرن وحتى الآن أُجري العديد من الدراسات والبحوث في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية حول موضوع قلق الاختبار عند الطلاب في جميع المراحل التعليمية المختلفة، وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الإنجاز الأكاديمي وخاصة عند الطلاب ذوي القلق العالي في الاختبارات، وفي البداية كان الاهتمام منصباً على دراسة العلاقة بين سمة القلق والتحصيل الدراسي ولما كانت النتائج غير واضحة ومتضاربة، لجأ الباحثون إلى دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، حيث جاءت النتائج مشجعة للاستمرار في دراسة هذه العلاقة بين المتغيرين، على الرغم من أن بعض الباحثين يعتبرون قلق الامتحان صورة خاصة من استجابة القلق التي تتدخل مع الأنشطة المرتبطة بالمهمة في الامتحان وتؤدي إلى خفض الإنجاز، الطواب، (١٩٩٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريفات لقلق الاختبار Test Anxiety:

يوضح سبيلبرجر أن قلق الاختبارات حالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهديدية للشخصية، مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعالية وانشغالات عقلية سالبة كشفت الانتباه وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان.

ويذكر (المبارك، ١٩٩٥) أن قلق الاختبار غالباً ما يستخدم كمقياس لقلق الإنجاز العام حيث أن موقف الامتحان هو الذي يتم فيه تقويم تحصيل الأطفال في المدارس، وقد افترض أن مثل هذا القلق الخاص ما هو إلا انعكاس للقلق العام بشأن المواقف المتعلقة بالإنجاز.

يرى الطواب،(١٩٩٨) أن قلق الامتحانات يشير إلى الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض للامتحان، وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة.

ويرى أبو زينة؛ وزغل،(١٩٨٤) أن قلق الاختبار حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر.

ويرى شعيب،(١٩٨٨) أن قلق الاختبارات تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف في أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية.

ويرى سبيلبيرجر وآخرون ،(١٩٧٨) أن قلق الاختبار موقف اختباري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محدد تظهر فيه سمة من سمات الشخصية التي تشتمل على مكونين أحدهما معرفي ويُطلق عليه الاضطرابية Worry والآخر وجداني ويُطلق عليه الانفعالية Emotionality في حين يتضمن عامل القلق إدراك الذات، فيشير عامل الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة، والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق.

ولقد أشار كفافي وآخرون، (١٩٩٠) إلى أن ساراسون أوضح أن هناك مجموعة من الخصائص التي يتصف بها الأفراد القلقين عند تفاعلهم مع موقف الاختبار، هي كما يلي:

- § ينظر الفرد إلى الموقف على أنه موقف صعب ويتضمن عناصر التهديد له أو تحدٍ لقدراته.
- § يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم به في الموقف، أو أنه ليس على المستوى المطلوب.
- § يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلاً من التركيز على الأداء وتحسينه.

يترتب على ذلك شعور الفرد القوي بعدم الرضا عن النفس، بحيث يؤثر هذا الشعور تأثيراً سلبياً على أداء الفرد وقيامه بمتطلبات الموقف.

نظريات قلق الاختبار:

أشار دمرجيان (١٩٨٩) بأن Nygard ذكر أن هناك نظريات تناولت قلق الاختبار بشكل عام وأخرى تناولته بشكل خاص، فنظرية السمات والنظرية السلوكية ونظرية التحليل النفسي ونظرية التفاعل السلوكي أو علم النفس التفاعلي المنطلق من النظرية السلوكية الاجتماعية تناولت القلق بشكل عام بينما تناولته نظرية القلق الدافع، و نظرية ساراسون Sarason، و نظرية العاملين، و نظرية سبيلبيرجر Spiellberger بشكل أكثر تفصيلاً؛ فنظرية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحليل النفسي تُرجع ظاهرة القلق لمصادر داخلية وتعده عرض ناتج عن صراعات داخلية، بينما النظرية السلوكية ترجعه لمصادر خارجية تمثل ارتباطات اشتراطية، أما علم النفس التفاعلي فيرجع ظاهرة القلق لتفاعل متغيرات الشخصية، ومتغيرات المواقف المختلفة، وعجز انتقاء السلوك.

أما النظريات التي تناولت قلق الاختبار بشكل خاص هي:

١- نظرية القلق الدافع لسبنس وسبنس Spenece & Spenece

ترى أن قلق الاختبار عبارة عن قوة دافعة في اتجاهين، إما ميسرة أو معيقة، فكلما ازداد مستوى القلق ارتفع مستوى الأداء والإنجاز وفاعلية عمليات التفكير، وبالتالي يزيد التحصيل، وكلما قل انخفض مستوى الأداء والإنجاز أي أن خصائص دافع القلق قد تكون ميسرة أو معيقة للتعلم، بحيث أنه في المواقف التي يكون فيها سلوك الاستجابة الصحيحة قوياً يضعف سلوك الاستجابة الخاطئة، كما هو الحال في الاختبار السهل يقوي قلق الاختبار الاستجابة الصحيحة؛ فتظهر ويجعل الاستجابة الخاطئة في عتبة أقل، بينما في الاختبار الصعب يقوى قلق الاختبار الاستجابتين الصحيحة، والخاطئة، وتكونان متساويتين في القوة؛ مما يسبب ارتفاع نسبة الخطأ في الاستجابات وإعاقة التعلم (Tobias, 1985).

٢- نظرية سارسون وماندلر Sarason & Mandler:

تُرجع نظرية ساراسون وماندلر اختلاف الأداء على الاختبار إلى عوامل نفسية متعلمة تنقسم إلى نوعين:

١- الدافع الموجه للأداء Task-Directed Drive وهو عبارة عن عوامل تدفع المفحوص نحو السلوك المرتبط بإنجاز المهمة؛ كالاختبار لخفض مستوى القلق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- قلق الاختبار المتعلم Learned Anxiety Drives وهو عبارة عن دوافع تحفز سلوكين متضادين وغير منسقين وهما:

- سعي مرتبط بإنهاء المهمة، وبذلك ينخفض مستوى القلق.
- التوجه نحو الذات، ويتضمن استجابات لا ترتبط بالمهمة، ومن مظاهره الشعور بعدم الكفاءة، والشعور بالضعف، والتأثر الجسدي، وتوقع العقوبة أو الفشل، أو ضعف التقدير، إضافة لظهور حاجة ملحة لترك قاعة الاختبار، أو موقف الاختبار.

فالشخص الذي يكون لديه قلق الاختبار مرتفعاً يظهر استجابات سلوكية غير مرتبطة بموقف الاختبار؛ مما يضعف أداءه، بينما الشخص الذي ينخفض عنده مستوى قلق الاختبار يكون أقل تمركزاً حول ذاته ويوجه سلوكه نحو الأداء بيسر، (Sarason, 1980) ويورد الخصاونه (١٩٩٤) بأن هيمبر ذكر أنه جاءت نظريات بعد نظرية ساراسون وماندلر اعتمدت على نتائج نظرية ساراسون وماندلر، وانطلقت من استثمار نتائج دراسات ساراسون وماندلر في تفسير الأداء على الاختبار؛ وهي نظرية العاملين لألبرت وهابر Haber &Alpert عامل القلق الميسر Facilitating وعامل القلق المعيق Debilitating Anxiety ونظرية العاملين المعرفي والوجداني لبيتر وموريس Morris & Liebert. فنظرية العاملين لألبرت وهابر Alpert and Haber ظهرت عندما بنا ساراسون وماندلر نظريتهما على فكرة وجود ارتباط، عالي بين العاملين، وصمما استبيان لقياس قلق الاختبار Test Anxiety Questionnaire (TAQ) يتضمن عاملاً واحداً فقط، عامل القلق المعيق Debilitating Anxiety، بافتراض أن العامل الثاني يستدل عليه من عدم ظهور العامل الأول، وذهب ألبرت وهابر إلى أن المصطلحين قد يكونان مستقلين؛ كأن يشعر الفرد بقدر كبير من النوعين من القلق، أو بأحدهما، أو عدم الشعور بأي منهما، وبناء على ذلك بنيا مقياس قلق الاختبار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحصيلي The anxiety Achievement Test ؛ حيث تضمن عاملي قلق التيسير والإعاقة، أما نظرية العاملين المعرفي والوجداني لبيرت وموريس Liebert,& Morris، فقد أجرى لبيرت وموريس تحليلاً عاملياً لنتائج مقياس (TAQ) لألبرت وهابير، ووجدا أن قلق الاختبار يتكون من عاملين، معرفي ووجداني، وبينا مقياساً يمثل جانب التوتر Worry المعرفي والجانب الوجداني يمثل الانفعالي Emotionality.

٣- نظرية سبيلبيرجر Spielberger:

نتيجة لظهور نظرية بيرت وموريس وظهور نظرية إعاقة الأداء Attentional Theory ونظرية سبيلبيرجر في هذه الفترة تحول البحث في قلق الاختبار من الجانب الوجداني إلى الجانب المعرفي، وفرق سبيلبيرجر بين نوعين من القلق؛ قلق الحالة وقلق السمة، فقلق الحالة حالة عاطفية مؤقتة، بينما قلق السمة سمة شخصية ثابتة نسبياً، وبنى على هذه الفرضية مقياس قلق الاختبار، واعتبره من أنواع قلق الحالة.

ويتضح من استعراض نظريات قلق الاختبار السابقة أن مفهوم قلق الاختبار بدأ بصبغة معرفية عند كل من سبنس وسبنس، ثم اعتبره ساراسون وماندلر ذا طبيعة وجدانية، أما بيرت وموريس فقد اعتبرا قلق الاختبار يتكون من عاملين: الوجداني والمعرفي، بينما قدم سبيلبيرجر تصوراً نوعياً لمفهوم القلق؛ حيث فرق بين نوعين من القلق؛ قلق الحالة، وقلق السمة، واعتبر قلق الاختبار نوعاً من أنواع قلق الحالة.

كما يوضح هانسن Hansen أن هناك نظريتين عامتين ورئيسيتين عن كيفية ظهور الخوف من الفشل أو القلق لدى الأطفال في المدرسة، فالنظرية التعليمية تفترض أن التكيف مع المواقف الخاصة بالإنجاز أو التي تحدث في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرسة تثير ردود الفعل الانفعالية التي تؤدي إلى القلق وبهذا المفهوم يتعلم الطفل بصفة خاصة أن يشعر بالقلق أو الخوف في المدرسة وذلك بسبب عدد من التداعيات التي تربط بين المدرسة وبين بعض الأحداث غير السارة ووجهة النظر الأخرى هي الموقف التقليدي للتحليل النفسي تجاه القلق، فبالنسبة للمحلل النفسي فإن المدرسة هي المفجر الفعال الذي يطلق هجمات القلق بالرغم من أن المدرسة لا تكون هي السبب المباشر، فالقلق عبارة عن انفعال تطلقه مجموعة متنوعة من المثيرات، والسبب الرئيسي لهذا الانفعال يكون سبباً داخلياً فالمدرسة ليست إلا مجرد مثير من المثيرات التي تطلق رد الفعل، (المبارك، ١٩٩٥).

من خلال استعراض النظريات السابقة نجد أن تلك النظريات اتفقت في أن قلق الاختبار يكون مصدراً لسلوكين متضادين يكون أحدهما دافعاً للإنجاز والآخر يكون معيقاً له، كما أن الدافع للأداء في نظرية القلق الدافع هو إرتفاع مستوى القلق بينما في نظرية سارسون وماندلر نجد أن هناك عوامل تدفع المفحوص نحو السلوك المرتبط بإنجاز المهمه، أي أن سارسون اعتبر القلق ذو طبيعة وجدانية حيث أن الشخص الذي يظهر لديه قلق الاختبار يكون نتيجة لظهور استجابات سلوكية غير مرتبطة بموقف الاختبار بينما الشخص الذي لا تظهر لديه علامات قلق الاختبار يكون أقل تمركزاً حول ذاته، ويوجه سلوكه نحو الأداء بيسر، وفي نظرية سبيلبيرجر نجد أنه ميز بين نوعين من القلق هما قلق السمة: وهو سمه شخصية ثابتة نسبياً، بينما قلق الحاله : حاله عاطفية مؤقتة، وهي ما قصد به قلق الاختبار، ويتبنى الباحث نظرية سبيلبيرجر في هذا البحث، حيث أن مقاصد تلك النظرية تفسر قلق الاختبار بأنه قلق حاله أي ينشأ في ظروف معينه فقط مثل الخوف من الفشل والحرص الزائد على التميز في الأداء و الشعور بعدم الكفاءة والعجز في موقف الاختبار،والعديد من العوامل الأخرى التي من شأنها أن تؤثر على العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتفكير والتذكر، وهو ما بُني علية تعريف قلق الاختبار للطريري (١٩٩٢) وهو التعريف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتبنى لهذا البحث.

ولقد ظهرت عدة نماذج تُفسر موقف الاختبار وآلية قلق الاختبار، ومن هذه النماذج ما يلي:

١- نموذج ماندلر وساراسون:

وضع ماندلر وساراسون نظريتهما في قلق الاختبار حيث افترضا أن القلق ينشأ في الطفولة من خلال مواقف التربية التي يشعر فيها الطفل بالتقويم من والديه، ومن مدرسيه وغيرهم من الراشدين المهمين في حياته.

كما أن الطفل يوضع باستمرار في مواقف اختبارية يتم تقويم أدائه فيها بأنه "مقبول أو غير مقبول" من أشخاص يهمه رضاهم عنه وعن أدائه لذا يثير فيه هذا التقويم العداوة تجاه والديه ومدرسيه، ولا يستطيع التعبير عنها لحاجته إلى مساعدتهم وحمايتهم، فيكبتها ويظهر بدلاً منها الشعور بالذنب والقلق والنقص، (مرسي، ١٩٨٧).

وبالتالي فإن الطفل يقلل من شأن نفسه في مواقف التقويم المشابهة للاختبار، وتثير المواقف المدرسية فيما بعد قلق الاختبار بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين. وفي هذا الصدد يقول مرسي،(١٩٨٧؛ وعبد الحافظ، (١٩٨٤) أن ما ندلر وساراسون اهتما كذلك بدراسة علاقة القلق بالأداء من خلال القلق الصريح وقلق الاختبار فوجدا أن أداء الأشخاص ذوي القلق العالي أفضل من أداء الأشخاص ذوي القلق المنخفض في الأعمال السهلة والعكس تماماً في الأعمال الصعبة. وتعتبر محاولة ماندلر وساراسون من أوائل المحاولات الهادفة لقياس قلق الاختبار، حيث قاما ببناء أداة في قلق الاختبار للتمييز بين أداء ذوي القلق المرتفع والمنخفض في المواقف الاختبارية وقد قدم الباحثان نموذجين للتعرف على درجة تأثير القلق على أداء الفرد وفيما يلي عرضاً لهما:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النموذج الأول: يشير إلى أن الدوافع المرتبطة بالموقف الاختباري إنما تعمل على إحداث واستثارة الاستجابات التي لها علاقة بالأداء وقد تقود في النهاية إلى الأداء المرتفع، وبذلك يعمل القلق كدافع، وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة والتي لها علاقة بموقف الاختبار. (السمادوني، ١٩٨١؛ شعيب، ١٩٨٨). وقد تم تفسير تفوق الأفراد ذوي القلق العالي على الأفراد ذوي القلق المخفض في أداء الأعمال السهلة، حيث أن علاقة الاستجابة الصحيحة بالمنبه بسيطة ومباشرة في موقف العمل السهل ولا تعطي مجالاً لظهور استجابات لا علاقة لها بالعمل ويكون العكس في أداء الأعمال الصعبة فإن علاقة الاستجابة الصحيحة بالمنبه معقدة وغير مباشرة مما يدع مجالاً لظهور استجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل عند الشخص صاحب الاستعداد العالي لإثارة مثل هذه الاستجابات (شعيب، ١٩٨٨).

النموذج الثاني: أوضح ماندلر وساراسون أن القلق يلعب فيه دور المعوق للسلوك نظراً لما يستثيره من استجابات مناسبة واستجابات غير مناسبة للموقف الاختباري مما يؤدي إلى التقليل والإضعاف من كفاءة الأداء وقد افترض أن الفرد في موقف للعمل إما أن يظهر دافع إنجاز العمل أو يظهر دوافع إثارة القلق، وافترضا أيضاً أن استعداد الشخص الحاصل على درجة عالية من القلق لإظهار دوافع إثارة القلق أعلى من استعداد الشخص الحاصل على درجة منخفضة من القلق في مواقف العمل التي يشعر فيها بتهديد الذات السمادوني، (١٩٨١).

وقد ذهب ماندلر وساراسون في تفسيرهما لضعف أداء الأشخاص الحاصلين على درجات عالية في القلق من الأعمال الصعبة إلى أنهم يشعرون بالتهديد والتقييم في هذه الأعمال أكثر من غيرهم، فيظهرون دوافع إثارة القلق التي تثير فيهم استجابات لا علاقة لها بأداء العمل، فينشغلون بها أكثر من انشغالهم بالبحث عن الاستجابات الصحيحة في العمل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣- النظرية المعرفية في الانتباه (نموذج التداخل) Attention Cognitive Theory:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي للامتحان ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل عدم التركيز والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري (Sarason, 1980).

قامت تلك النظرية المعرفية لقلق الاختبار بصفة أساسية على نموذج التداخل وتشير تلك النظرية إلى أن القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو المهام داخل مواقف الاختبارات كالانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة .. ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للمهمة والضرورية للأداء الجيد في الاختبار (الغامدي، ١٩٩٩).

ولعل هذا يتمشى مع وجهة نظر، واين، حيث يرى أن الأفراد ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالباً انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، على حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالباً ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر، ووفقاً لوجهة نظر "واين"، فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري واستجابات غير المرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية كبيرة من الانتباه إلى الاستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ ويسمى هذا بنموذج التداخل، (الطواب، ١٩٩٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اقترح واين أن الآثار السيئة لقلق الاختبار بالنسبة للأداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى أن الطلاب ذوي القلق العالي في الاختبارات يصبحون منشغلين وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الاختبار وبذلك فإنهم لا يكرسون وقتاً كافياً لأداء مهمة الاختبار نفسها ، (الهواري؛ والشناوي، ١٩٨٧).

ويفترض نموذج التداخل أن تأثير قلق الاختبارات على الأداء يحدث في موقف الاختبار نفسه، أي أن القلق أثناء الاختبار يتداخل مع قدرة الطلب على استرجاع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بصورة جيدة (Wine, 1980, Tobias, 1985).

وفي هذا الصدد يشير كل من ساراسون و واين أيضاً إلى أن الأداء المنخفض لدى الطلاب (الطالبات) الذين يعانون من القلق أثناء الاختبارات يرجع إلى الأفكار والمعتقدات السلبية والتي لا علاقة لها بالأداء، وأيضاً الأفكار السلبية ذات الصلة بالاختبار، فالأفراد الذين لديهم درجة عالية من القلق في مواقف الاختبار ينشغلون بالأفكار السلبية، وهذا يحدث تداخلاً يعيق العمليات المعرفية ذات العلاقة بالأداء وعلى هذا يفسر واين سبب اختلاف الأفراد في مستوى أدائهم وفقاً لدرجة القلق أثناء الاختبار على أنه يعود إلى تشتت انتباههم حيث يرجع ذلك إلى أن مرتفعي القلق يوزعون انتباههم إلى أنشطة أو أشياء لا علاقة لها بالأداء وينشغلون بأفكار متنوعة تنحو إلى نقد الذات والتفكير في احتمالية حدوث بعض الاضطرابات الجسمية والفسيولوجية مما يترتب على ذلك نقص في الانتباه نحو المهمة أو النشاط، وبذلك الجهد في انجاز تلك المهمة وبالتالي ينخفض مستوى الأداء أي أن الاختلاف في الأداء يعود إلى التباين في القدرة على تركيز الانتباه لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار أثناء أدائهم للمهمة، (الغامدي، ١٩٩٩).

وقد أثار بعض الباحثين في الآونة الأخيرة تساؤلات حول صحة الافتراضات التي يقوم عليها نموذج التداخل، ويعرضون تفسيراً بديلاً مؤداه أن قلق الاختبار يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير وأن العلاقة بين قلق الاختبارات والأداء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيها إنما هو في جزء منه دلالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار بين الطلاب ذوي القلق العالي وأولئك ذوي القلق المنخفض، ولكن توجد شواهد قليلة تؤيد ذلك، ويتميز أن الطلاب الذين لديهم قلق عال للاختبارات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن أولئك ذوي القلق المنخفض،(الغامدي، ١٩٩٩).

٣- نموذج كولر وهولاهان (قصور التعلم):

أما كولر وهولاهان فقد درسا القدرة العقلية، وعادات الدراسة في الإنجاز الأكاديمي عند الطلاب ذوي القلق العالي والقلق المنخفض في الامتحان وقد وجد هذان الباحثان أن الطلاب أصحاب القلق العالي في الامتحان لديهم قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلى هذا فإن جزءاً على الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيء لهؤلاء الطلاب ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية كوظيفة لهذه القدرات المنخفضة والعادات الدراسية السيئة وهذا ما يجعلهم قلقين في الموقف الاختباري ويسمى هذا بنموذج قصور التعلم ،(الطواب، ١٩٩٢).

وهكذا يبين هذان المدخلان لدراسة قلق الامتحان أن مشكلات التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان تقع في خط دائري من عادات دراسية سيئة تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المواد الدراسية وتنظيمها أو قلق في موقف الامتحان يشتت الانتباه ويؤدي بالتالي إلى أن يصبح التلاميذ غير قادرين على استدعاء المعلومات المطلوبة ،(الطواب، ١٩٩٢).

ويضيف كولر وهولاهان تفسيراً مخالفاً لتفسير واين والذي يقوم على أن القلق يشتت الانتباه أثناء الاختبار حيث يذكرا أن قلق الاختبار يؤدي إلى استجابات غير متصلة بالمهمة أثناء موقف الاختبار، حيث يتركز تفكير الفرد في النجاح أو الفشل وما يتبعه من عواقب وهذا الانشغال يتداخل مع قدرة الفرد على الاسترجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها جيداً وهذا يتوقف على مستوى مهارات استذكار الطلاب فإذا كانت مهارات الاستذكار عالية وأعد الطالب نفسه جيداً للاختبار،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فيمكن أن يعايش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الاختبار نفسه وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الاختبار، (الغامدي، ١٩٩٩).

٤- نموذج تجهيز المعلومات:

أما بنيامين وآخرون فقد قدموا نموذج تجهيز المعلومات (أحد اهتمامات علم النفس المعرفي) والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف قلق الامتحان، ووفقاً لهذا النموذج يعود قصور الطلاب ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي إنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند طلاب القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "التشفير Encoding" أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان وهكذا يتسم هذا النموذج المعرفي الذي قدمه بينامين وآخرون الأفكار التي جاءت في نموذج التداخل الذي قدمه واين ونموذج قصور التعلم الذي قدمه كولر وهولاهان، والجدير بالذكر أن أصحاب النظريات المعرفية في تفسيرهم لقلق الامتحان يؤكدون على الخبرة الذاتية لهؤلاء الطلاب القلقين في الامتحان حيث يسلمون بأنها تختلف بصورة جوهرية عند الطلاب غير القلقين في الامتحان، ولهذا ركزت معظم بحوثهم حتى اليوم على مجال واحد من هذه الخبرة وهو الحوار الداخلي خلال الامتحان، (الطواب، ١٩٩٢).

من خلال ملاحظتنا للنماذج السابقة المفسرة لقلق الاختبار نجد أن نموذج ماندلر وسارسون ركز على أن القلق ينشأ من الطفولة من خلال مواقف التربية التي قد تثير العداوة بينه وبين مقوميه ممن يهمه أمر رضاهم فيكبت تلك العداوة والتي تظهر في نهاية الأمر على شكل قلق، كما شدد ذلك النموذج على أن أداء الأشخاص ذوي القلق العالي أفضل من أداء الأشخاص ذوي القلق المنخفض في الأعمال السهلة والعكس تماماً في الأعمال الصعبة، أما في نموذج التداخل فقد ركز على أن الإنتباه في موقف الامتحان ينقسم إلى قسمين، قسم يهتم بالأداء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتركيز في المهام المطلوبة في موقف الامتحان وقسم متمركز حول الذات، يهتم بالنجاح والخوف من الفشل والتفكير في المستقبل، وهذا القسم ينشأ عنه قلق الاختبار، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية كبيرة من الانتباه إلى استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز عند هؤلاء التلاميذ ويسمى هذا بنموذج التداخل، وسوف يتبنى الباحث نموذج التداخل في هذا البحث لما لهذا النموذج من مدلولات توحي إليها مدلولات (النظرية والتعريف، والمقياس) المتبناه والمستخدمة في هذا البحث، وفي نموذج كولر وهولاهان يفسر أن أصحاب القلق العالي في الامتحان لديهم قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة، وعلى هذا فإن جزءاً على الأقل من الإنجاز السيء لهؤلاء الطلاب ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية، كما أن النموذج الرابع يفسر قصور الطلاب ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أن النموذج الثالث والرابع يقومان على نموذج التداخل في تفسيرهما لمسببات قلق الاختبار.

قلق الاختبار الحقيقي والمُعطِّل:

حدد عبد الخالق، (١٩٨٧) قلق الاختبار بأنه "نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات وقد يوجه بدرجة مرتفعة فيؤثر في درجة أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمراً طبيعياً فلا يؤثر كثيراً على أداء الفرد في الاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المُيسِر Fecitlitative، ويرى الهيتي، (١٩٨٥) بأن القلق ضمن نطاق معين ومحدود ذو تأثير إيجابي لدى المفحوص حيث يزيد من دافعية الفرد تجاه الاختبار، إلاّ أنه إذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زاد القلق عن حده الطبيعي فإن ذلك سيعطل عملية التركيز في التحصيل ويصبح مرضاً، فالمستوى التحصيلي للأطفال ذوي القلق المرتفع ينخفض عن المستوى التحصيلي للأطفال ذوي القلق الأقل مستوى.

أسباب قلق الاختبار:

إن لقلق الاختبار عدة أسباب فمن وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين يعود لضعف المستوى الأكاديمي للطالب، وعدم المذاكرة الجيدة، وكثافة الطلاب داخل الفصل، وعدم استخدام الوسائل التعليمية، ومرض الطالب أثناء فترة الامتحان أما من وجهة نظر الطلاب فإنه يعود للخوف من الفشل والرسوب، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة أسئلة الاختبار، والرسوب في امتحانات سابقة، وعدم استيعاب المواد، وحدوث النسيان،(الزراد، ١٩٩٨). كذلك يرتفع مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب نتيجة الممارسات السلبية لبعض المدرسين داخل الفصل، فكلما زادت الممارسات السلبية ارتفع مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب.

ولقد وجد أن هنالك ارتفاع في مستوى قلق الاختبار عند طلاب الأقسام العلمية عنه في الأقسام الأدبية، كما أنه يرتفع بتقدم الصفوف الدراسية وتقدم المراحل الجامعية ،(الزراد، ١٩٩٨؛ العجمي، ١٩٩٩). ولسمات الشخصية دور في ارتفاع مستوى قلق الاختبار، كسمات الشخصية العصابية والانبساطية ،(شعيب، ١٩٨٧)، وقلق السمة، وقد ذكر مجممي (٢٠٠٦) بأن داوسين اعتبر قلق الاختبار من سمات الشخصية؛ فالشخصية القلقة في الاختبار تنزع نحو تدعيم ردود الفعل السلبية تجاه الاختبار أو الموقف الاختباري، كما وجد،(شعيب، ١٩٨٧) تأثيراً لنوع عمل الأم ومستوى تعليم الأب على قلق الطالب في الاختبار.

أما علاقة مستوى قلق الاختبار بالجنس فقد ، دلت نتائج دراسة (أبو مراق، ١٩٨٨) على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات قلق الاختبار تعود لعامل الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سمات وخصائص الطلاب مرتفعي قلق الاختبار:

يرى الطواب، (١٩٩٢) أن قلق الامتحانات يشير إلى الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالباً في الإنجاز المنخفض للامتحان، وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة.

يعد القلق حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكاة العقلية والتذكر والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبذلك فإنها تؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سلبياً، فعند مواجهة موقف الامتحان يشعر الفرد بالخوف الشديد الذي ترافقه بعض المظاهر مثل الصداع والإسهال وآلام المعدة والنسيان وجميع هذه الأعراض دلائل تكيف سلبي.

وقلق الاختبار ليس بمعزل عن سيرة الفرد الذاتية فقد يكون موقف الاختبار شبيهاً بكثير من المواقف التي مر بها الفرد في كل ما يتعلق بحياته غير المدرسية، وموقف الاختبار يستثير أي موقف يتضمن تقييماً للفرد، مشاعر وأحاسيس فردية، وهذه الأحاسيس تختلف من فرد لآخر فتكون حافزة لدى بعضهم ومثبطة لدى البعض الآخر، وهذه المشاعر والأحاسيس عادة ما تكون فسيولوجية ونفسية، ويتفق الكثير من الباحثين على أن لقلق الاختبار أعراضاً متنوعة منها:

أ) الأعراض الجسمية الفسيولوجية: وتتمثل في زيادة سرعة دقات القلب، وتصبب العرق، والشعور بالغثيان، والصداع، وفقدان الشهية، وارتجاف اليد التي يكتب بها أثناء إجراءا لامتحان، وعدم القدرة على النوم العميق في الليلة التي تسبق الامتحان، وتوتر العضلات، والأزمات العصبية الحركية ومنها فتل الشعر أو الشارب وتقطب الجبهة ورمش العينين وعض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشفاه، وقضم الأظافر، وهز القدم، والتنهد والتثاؤب.

ب) الأعراض النفسية: وتتمثل في الشعور بالضيق من الامتحان، وانتظار نتيجة الاختبار بتخوف، والشعور أيضاً بالتقليل من الذات والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب، وعدم القدرة على تركيز الانتباه وضعف التركيز وشرود الذهن والخوف الذي يصل إلى درجة الفزع وضعف القدرة على العمل والإنتاج والإنجاز.

ويشير (جودري وسبيلبرجر، 1971) إلى أن الأشخاص القلقين جداً ميالون لأن يكون عندهم انخفاض في الذات وضعف في الثقة بالذات مع التصور الذاتي غير المرغوب، كما لديهم ضعف في حب الاستطلاع والمغامرة وميل بالذات مع التصور الذاتي غير المرغوب كما لديهم ضعف في حب الاستطلاع والمغامرة وميل عال لأحلام اليقظة وضمن الفصل لديهم صعوبة في التعرف على زملائهم القلقين ويتفاعلون معهم سلبياً.

ويذكر، الهواري والشناوي،(١٩٨٧) أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عالياً يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة لهم شخصياً وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي في مواقف الامتحانات وهم أيضاً يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان وتشوشه.

وقد ذكر الصافي،(٢٠٠٢) بأن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار يقضون كثيراً من وقتهم قبل الاختبار وخلاله وهم :

- منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الاختبار.
- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- § يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.
- § تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فسيولوجية مختلفة.

العوامل التي تؤدي إلى ظهور قلق الاختبار:

يذكر ساراسون أن قلق الامتحانات ينمو في المواقف الأسرية في السنوات المبكرة من حياة الفرد. وتبعاً لهذا الاتجاه فإن سلوك الطفل في مواقف كثيرة يقومه الوالدان، وغالباً ما يثير التقويم الوالدي غير الملائم مشاعر العدوان عند الطفل والتي لا يستطيع التعبير عنها بسبب اعتماده على الوالدين للحصول على الاستحسان وبدلاً من ذلك يظهر مشاعر الذنب والقلق ويقلل من شأن نفسه في مواقف التقويم المشابهة للامتحان وتثير مواقف المدرسين فيما بعد قلق الامتحانات بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين (المبارك، ١٩٩٥).

ويشير جودري وسبيلرجر، (Goadry & Spilbeger, 1971)إلى أن علاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل ولربما ظروف أخرى، كل ذلك يؤثر على موقف الطالب من الامتحان ومستوى تخوفه منه.

ويرى الشناوي، (١٩٨٧) أن التنافس الشديد بين الطلبة، والتأكيد المتطرف على أهمية النجاح وترتيب درجات الطلبة في ضوء معايير خارجية، والعقوبات المترتبة على الفشل هي من العوامل التي تثير قلقهم ومخاوفهم، وتؤدي إلى إحباط دافعيتهم وفشلهم. كما يؤكد أن درجة معينة من القلق قد تبدو ضرورية لحفزهم وحثهم على التركيز وتكريس جهودهم القصوى غير أن تجاوز هذه الدرجة قد يؤدي إلى نتائج عكسية وبذلك تكون العلاقة بين القلق والأداء علاقة عكسية.

وقد لوحظ أن القلق العالي جداً مرتبط باستمرار المستوى المنخفض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للتحصيل الدراسي في كل من المدرسة أو الجامعة. ويشير أيضاً أن الطلبة ذوي القلق العالي أداؤهم أقل من ذوي القلق المنخفض خاصة في الأعمال المكونة بصفة عالية والمرتبطة بالتعليم المعتمدة على الكمبيوتر وهذا يشير إلى اعتبار الذكاء عاملاً عرضياً في تحديد العلاقات السلبية بين القلق والتحصيل الأكاديمي لأنه في اختبارات الذكاء أو الأعمال التعليمية المعطاة في غير ظروف الامتحانات لوحظ أن طلبة القلق العالي أداؤهم أفضل من القلق المنخفض، (المبارك، ١٩٩٥).

آليات خفض قلق الاختبار:

أشار، جودري وسبيلرجر، (Goadry & Spilbeger, 1971) إلى أن تزويد الطلاب ذوي القلق العالي بفرصة للشرح في الاختبارات المقالية يحسن من أدائهم كما أن ترتيب عبارات الاختبار أمر يزيد في صعوبته، وأن الامتحانات المتطورة التي تطبق بطريقة مريحة وغير رسمية أظهرت فائدة أكبر للطالب ذي القلق العالي، في حين أن الإجراءات التي تؤكد على أهمية الامتحانات أو أشكالها التقويمية يكون لها تأثير عكسي على الطالب نفسه.

ويشير (مون، Moon ، 1986) إلى أنه من الضروري تزويد الطلاب الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فاعلة لحل المشكلات لتحل محل الاضطراب والانفعالية المعوقين للإنتاجية، بحيث تحسن الأداء بشكل كبير، وهذه التقنيات ذات فعالية في اختزال قلق الاختبار وزيادة التحصيل الأكاديمي في موقف الاختبار.

- المعلمين باعتبارهم المصدر الرئيسي لقلق الامتحان ، لأنهم يعدون الامتحانات ويديرونها ومن تقع عليهم مسئولية إيجاد المناخ التعليمي الإيجابي الذي يخفف قلق الامتحان عند الطلاب ويمكن ذلك من خلال إعلام الطلاب ومساعدتهم للتحضير للامتحانات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تلعب الإدارة المدرسية دوراً فاعلاً في مساعدة أولياء الأمور والتواصل معهم لإعطائهم إرشادات تساعدهم في مراقبة تقدم أبنائهم بشكل منتظم.
- هناك جملة من الوسائل تساعد الطلاب على التعامل مع التوتر، إذ قدم رتشارد وآخرون خدمة إرشادية لطلاب جامعيين من ذوي القلق المرتفع في مجموعات لزيادة درجة تحكمهم في الفصل، وقد ركز علماء النفس على الموضوعات العلمية مثل الدراسة، والإعداد للإمتحانات والتغلب على الصعوبات الأكاديمية الفردية وكيفية الحياة في القسم الداخلي واختيار المهنة وأدى هذا البرنامج إلى رفع درجات الطلاب القلقين بما يساوي نقطة في المتوسط واللجوء إلى الاسترخاء والتفكير في خبرات سارة وذلك لتقليل التوتر.
- العمل على تطوير قدرة الفرد لفهم وحل المشكلات وذلك من خلال توعية الفرد لحل مشكلاته، فالأهل مصدر جيد لتعلم حل المشكلات فهم يعلمون أبنائهم كيفية طرح السؤال ثم التفكير بالاحتمالات المتعددة للحل، وبزيادة معرفة الأولاد للعلاقة بين السبب والنتيجة. لأن الإعداد للموقف هو أفضل مضاد للقلق فالفرد بحاجة إلى مواجهة المشكلات لا أن يتجنبها.
- إعداد الفرد أسرياً ببناء أسس الشعور بالأمن منذ الطفولة المبكرة وتقوية الثقة بالذات، وذلك للشعور بالأمن والثقة بالذات.
- التعبير عن الانفعالات إذ أن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق التي لا يتحدث عنها الفرد، فالبعض يجد متنفساً في:

١. المناقشات الأسرية.

٢. ألعاب تتضمن أسئلة مفتوحة.

٣. رواية القصص حيث يظهر الفرد أنه من المقبول وصف مشاعر اليأس والغضب والحب والكراهية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- استنتج عالم النفس سبلبيرجر من خلال فحص درجات قدرات الطلاب في إحدى الكليات، أن مستوى القلق له تأثير ضعيف نسبياً على الأداء الأكاديمي للطلاب سواء كانوا من ذوي الاستعداد العالي أو المنخفض بصرف النظر عن درجة القلق ويبدو أن القلق الزائد يؤثر تأثيراً سالباً على معظم الطلاب وهم الفئة التي حصلت على درجات متوسطة.
- قدم " شيودر" مدير الخدمات الميدانية في جامعة كلاريون في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية عدة قواعد بعد أن قام بتجربتها على مدى ١٣ عاماً حتى أصبح مقتنعاً بأن استعمال هذه القواعد يسهم في صحة التلاميذ ومن لهم علاقة بشئون الطلاب ورفاهيتهم وتتلخص القواعد العشر فيما يلي:

١- مراجعة الإطار العام للامتحان (قبل الامتحان) : وذلك من خلال إعلام الطلاب بموعد الامتحان قبل فترة مناسبة والموضوعات التي سيشملها وأهمية كل موضوع، والموضوعات التي لا تدخل في الامتحان.

٢- يتوقع من المعلم أن يوضح الوقت المحدد للامتحان وأن يكون الطلاب على علم بذلك مسبقاً.

٣- الإعلان عن الأدوات التي يحتاجها الطالب والوسائل المسموح باستعمالها.

٤- تقديم المساعدة في الدراسة وذلك من خلال مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.

٥- إعطاء الفرصة لأسئلة آخر لحظة: يأتي بعض الطلاب دائماً بسؤال آخر لحظة قبل الامتحان لذلك يجب إعطاء وقت محدد قبل بدء الامتحان للإجابة على مثل هذه الأسئلة.

٦- إرشاد الطلاب إلى طرق التعامل مع الامتحان وذلك من خلال الاطلاع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على كل الأسئلة قبل البدء بالإجابة، ثم توزيع الوقت على الأسئلة والتأكد من فهم التعليمات.

٧- إرشاد الطلاب إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان وذلك بالاسترخاء ثم التركيز وعدم التشتت أثناء قراءة الأسئلة والتمعن فيها لأكثر من مرة والبدء في الإجابة عن أسهله

وقد أشار مجممي (٢٠٠٦) إلى أن Hyrnan يرى بأن الطرق الأكثر شيوعاً في التعامل مع قلق الاختبار هي تلك المعتمدة على الاسترخاء والتهيئة النفسية والتنويم المغناطيسي ، والتي غالباً ما تستخدم في حالة دراسات الحالة فقط إلا أن هذه الطرق ليست لها فعالية جيدة في تخفيض قلق الاختبار كما أنها تحتاج إلى تطبيق فردي لكل طالب على حدة.

ونظراً لأن القلق يشتمل على حالة من التوتر وعدم الراحة ، فإن الفرد يدفع نفسه إلى التخلص من هذا الوضع إما عن طريق تجنبه أو خفضه ،وخلال مسيرة الفرد يتعلم طرقاً عدة لمجابهة المواقف المثيرة للقلق والمشاعر المصاحبة له، وبعض هذه الطرق تتعامل مع الموقف مباشرة ، وبعضها الآخر تتعامل مع الموقف بشكل غير مباشر للدفاع عن كيان الذات (عدس، ،١٩٩٢).

مما سبق نجد أن أهمية خفض قلق الاختبار مطلب منشود حتى يتسنى للطالب أداء الاختبار دون ضغوط خارجية، حيث نجد أن مهمة ذلك مشتركة بين جميع ركائز العملية التعليمية، ففي البيت يتطلب النصح والتوجيه من ولي الأمر وتقديم المساعدة لتهيئة جو مناسب للإستذكار ومن جانب المدرسة نجد أن مهمة المعلم والإدارة تنصب في مساعدة الطالب على إزالة جميع المعوقات التي قد تعيقه في أداء اختباراته، وكذلك إرشاده إلى الطرق الصحيحة للبعد عن مسببات قلق الاختبار، وطرق التعامل مع الموقف الاختباري، والعمل على تطوير قدرة الطالب لحل مشكلاته للتغلب على الاضطرابات والانفعالات المعوقه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإنتاج، وتزويدهم بفنيات دراسية متطورة لرفع مستواهم التحصيلي وبالتالي التخلص من قلق الاختبار أو خفضه على أقل تقدير.

الحكمة الاختبارية

في ضل التطور الهائل الذي يشهده مجال القياس النفسي والتقويم التربوي في الآونة الأخيرة إلا أنه لم يصل بعد إلى الدرجة التي تمكن المختص والقائمين على العملية التعليمية من الحكم الصادق على مدى معرفة الطلبة وإتقانهم للمحتوى الذي تقيسه الاختبارات التحصيليه؛ ذلك لأن أداء الطلبة في هذه لا يتوقف - فقط – على مدى معرفتهم وإتقانهم للمحتوى الذي تقيسه وإنما تتدخل في عوامل أخرى قد تؤثر على هذا الأداء مثل: حكمة الاختبار، والتي تعرف على أنها المهاره التي يستخدمها الطالب أثناء أداء الاختبار للحصول على درجات أعلى؛ مما قد يترتب علية اتخاذ بعض القرارات التربوية غير المناسب بناءاً على الدرجات التي يحصل عليها هؤلاء الطلبة من تلك الاختبارات .

استعمالات الحكمة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

وردت الحكمة في عدد من آي القرآن الكريم ومثلها من حديث سيد المرسلين محمد عليه أفضل الصلاة والسلام. وكان لعلماء التفسير والحديث آراء متنوعة في تفسير معاني الحكمة ويمكن للباحث إجمال المعاني فيما يلي:

أولاً: القرآن الكريم والمعرفة بعلومه

تظافرت آراء علماء التفسير على تفسير الحكمة بمعنى القرآن، لاسيما إذا جاءت مفردة دون عطفها على الكتاب وذلك كما في قوله تعالى M x w v y z { | L (النحل١٢٥)، يقول ابن جرير الطبري – رحمه الله في هذه الآية " (بالحكمة) أي بوحي الله الذي يوحيه إليك وكتابه الذي ينزله عليك" وقيل : هي تفسير القرآن وفهمه والفقه فيه ومعرفة محكمه ومتشابهه، وناسخه ومنسوخه فهذه هي الحكمة التي في قوله تعالى M µ ¶ ¸ يَشَآءُ L البقرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٦٩)، هذا وتأتي الحكمة بمعنى المواعظ التي في القرآن من أمر أو نهي ومن ذلك قوله تعالى Mحِكۡمَةُۢ بَٰلِغَةٞۖ فَمَا تُغۡنِ ٱلنُّذُرُ L ،(القمر٥)، يقول ابن جرير الطبري – رحمه الله "في قوله (حِكۡمَةُۢ بَٰلِغَةٞ) يعني بالحكمة القرآن"، فإن معرفة الشيء مع حكمته هي التي تحدث العظة والعبرة الباعثة على الامتثال:

بيد أن أدق ما فسرت به الحكمة هي كونها معرفة معاني القرآن وحقائقه ومقاصده وأسراره ووجه موافقتها للفطرة وإنطباقها على سنن الاجتماع البشري وإتحادها مع مصالح الناس في كل زمان ومكان ومن ذلك قوله تعالى : Mوَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُ L.(النساء١١٣).

وجاءت الحكمة أيضاً بمعنى القرآن في حديث رسول الله المروي عن إبن مسعود حيث قال:قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "لاحسد إلا في إثنتين: رجل أتاه الله مالاً وسلطه على هلكته الحق ورجل أتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها"،وفي روايه عن إبن عمر "رجل أتاه الله القرآن فهو يقوم به آناء الليل واطراف النهار " والمراد القيام به العمل به مطلقاً ومنه أيضاً حديث ابن عباس قال: ضمني رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى صدره وقال:"اللهم علمه الحكمة" وفي لفظ "اللهم علمه الكتاب"

ثانيا: السنة المطهرة والعلم بها.

جاءت الحكمة بمعنى السنة لاسيما إن كانت مقرونه بالكتاب ومن ذلك قوله تعالى: M D E F G H I J K L M N O L ، (البقرة ١٢٩)، وقوله تعالى:M ´ µ ¶ ¸ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ إِذۡ بَعَثَ فِيهِمۡ رَسُولٗا مِّنۡ أَنفُسِهِمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٍ L ،(آلا عمران ١٦٤)، وقوله تعالى: M b c d e f g h i j L.(الآحزاب ٣٤).وقوله تعالى: M . / 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 : ; L . (الجمعه٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: الفقه بالدين والعلم بأحكامه.

تأتي الحكمة بمعنى المعرفة بالدين والفقه فيه كما في قوله تعالى: M µ ¶ ¸ يَشَآءُ L.(البقرة٢٦٩). وقيل هي العلم بالحلال والحرام وفقههما.

كما فسرت الحكمة في حديث أبي هريره أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:"جاء أهل اليمن هم أرق أفئده،الإيمان يمان ، والفقه يمان والحكمة يمانيه" بكونها هي العلم المشتمل على المعرفة بالله مع نفاذ البصيرة وتهذيب النفس وتحقيق الحق والعمل به والكف عن ضده فيما رواه الإمام مالك أن لقمان الحكيم أوصى ابنه فقال: {يابني جالس العلماء وزاحمهم بركبتيك فإن الله يحيي القلوب بنور الحكمة كما يحيي الله الأرض الميتة بوابل السماء}.

رابعا:الإصابة في القول والعمل.

الحكمة هي معرفة الحق والعمل به والإصابة في القول والعمل وهذا لايكون إلا بفهم القرآن والفقه في شرائع الإسلام وحقائق الإيمان ، فهي الكلام المحكم الصواب وتكون إصابة الحق بالعلم والعقل ومن ذلك قوله تعالى: M I J K L M N L.(المائده١١٠).

وقيل: هي معرفة الموجودات وفعل الخيرات، فكل صواب من القول أورث صحيحا من العمل والتزكية والتطهير فهو حكمه، ومن ذلك قوله تعالى: M = > ? @ A B L (ص٢٠). فالحكمة أن يقوم الإنسان بالعمل الأصلح والأصوب لصالح الدنيا والآخرة؛ وإنما سمي ذلك حكمة لأن الحكمة مشتقه من إحكام الأمور وتقويتها وإبعادها عن أسباب الرخاوة والضعف، والاعتقادات الصائبة الصحيحة لا تقبل النسخ والنقض فكانت في غاية الإحكام، وأما الأعمال المطابقة لمصالح الدنيا والآخرة فإنها واجبة الرعاية ولا تقبل النقض والنسخ فلهذا السبب سمينا تلك المعارف والأعمال بالحكمة.

وقيل الحكمة هي التي ترد عن الجهل والخطأ وذلك إنما يكون بالإصابه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في القول والعمل ووضع كل شيء في موضعه.

هذا ومما يروى في الأثر "الحكمة الإصابة في غير النبوة" ومن ذلك تفسير حديث إبن عباس أن رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم ضمه إلى صدره وقال"اللهم علمه الحكمة" وحديث أبي كعب أن رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم قال:"إن من الشعر لحكمة"، فالحكمة هي قول صادق مطابق للحق ومنها الكلمة التي أحكمت معانيها بالنقل والعقل ، داله على معنى فيه دقة، مصونة معانيها عن الاختلال والخطأ والفساد. هذه هي حقيقة الحكمة في قول رسول اللّه "الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها" .

خامسا: اجتماع العلم والعمل.

الحكمة توفيق العمل بالعلم وقيل تحقيق العلم وإتقان العمل، والحكيم هو العالم العامل ومنه قوله تعالى: Mوَمَن يُؤۡتَ ٱلۡحِكۡمَةَ فَقَدۡ أُوتِيَ خَيۡرٗا كَثِيرٗا L (البقرة٢٦٩)، فكل من أوتي توفيق العمل بالعلم فقد أوتي الحكمة وعلى هذا حمل مارواه الإمام مالك بأن لقمان الحكيم أوصى ابنه فقال: "يابني جالس العلماء وزاحمهم بركبتيك فإن اللّه يحي القلوب بنور الحكمة كما يحي اللّه الأرض الميتة بوابل السماء".

سادسا:الكتب السماوية

فسرت الحكمة في قوله تعالى: M x y z { | } ~ L (البقرة : ٢٥١)، وقوله تعالى: M : ; < = > ? @ A B C L (الزخرف٦٣). بأنها الكتب السماويه كالإنجيل والزبور وغيرها من علوم الشرائع السابقة.

سابعا: النبوة

فسرت الحكمة في قوله تعالى: M = > ? @ A B L

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(ص٢٠) وقوله تعالى: M C D E F G H I J K L (النساء٥٤) وقوله تعالى: M u v w x y z { | } ~ L (البقرة ٢٥١) ، فالحكمة ما أحكم من قول أو فعل أو عمل ولا أشد إحكاماً في جميع الأمور من النبوة، فالحكمة هي وضع الأمور في مواضعها على الصواب والصلاح وكمال هذا المعنى إنما يحصل بالنبوة.

ثامنا: العلم والعقل والفهم والمعرفة بأسرار الحقيقة.

الحكمة هي العلم الصحيح الذي يبعث الإرادة أي العمل النافع لما فيه من الانتفاع والعبرة والبصيرة والثقة للأحكام ، كما في قوله تعالى M I J K L M N L (المائده١١٠).

وقيل هي: معرفة أسرار المسائل وقيل هي العقل إذ أن آلة الحكمة هي العقل السليم المستقل بالحكم في مسائل العلم فهو لا يحكم إلا بدليل فمتى حكم حزم فأمضى وأبرم.

مفهوم الحكمة الاختبارية:

تزايد الاهتمام بشكل واضح في الآونة الأخيرة بمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية بعد أن أصبح لدينا كميات هائلة من المعلومات والمعارف التي لا يستطيع أن يلم بها أي إنسان مهما بلغت قدراته العقلية ، وتزايد تبعاً لذلك حجم المعلومات التي تتضمنها الكتب الدراسية لتواكب هذا الانفجار المعرفي والمعلوماتي واستلزم ذلك تزويد الطلاب بالمعلومات الأساسية في فروع المعرفة المختلفة، وفي ظل تغير النظرة إلى التعليم من الطرق القديمة القائمة على التلقين والتكرار والحفظ والقدرة على الاسترجاع إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم ، وكيف يبحثون عن المعلومات ، ويسعون إلى اكتشافها وتطويرها بما يخدم مجتمعاتهم ، فقد أصبح الطلاب عموماً وطلاب المرحلة الثانوية بشكل خاص بحاجة إلى مهارات تعلم ودراسة واستذكار وحكمة اختباريه تمكنهم من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مسايرة هذه التطورات ، وتيسر تعلمهم ، وتعينهم على أداء واجباتهم ومهامهم الدراسية بالشكل الذي يعود عليهم بالنفع والفائدة وتحقيق ما يطمحون إليه ،(النصار، ٢٠٠٥) .

وتحتاج الدراسة الناجحة بجانب القدرات الملائمة لنوع الدراسة إلى توفر مهارات دراسية لدى الطلاب ، قد لا يكون متاح اكتسابها وتنميتها بالشكل المناسب في مراحل التعليم المختلفة ، وقد يؤدي عدم معرفة الطلاب لهذه المهارات إلى تعثرهم في الدراسة، (عبد الموجود، ١٩٩٦) ، وثمة علاقة بين مهارات الدراسة والتحصيل الدراسي ، فالاستذكار بطريقة جيدة يؤدي إلى مزيد من الاستذكار ، واكتساب المعرفة وبالتالي مواصلة النجاح والتفوق الدراسي ، أما إتباع المتعلم لطرق غير جيدة قد يدفع به إلى البعد عن حقائق المادة الدراسية أو النقاط الرئيسية فيها وبالتالي فشل الاكتساب الجيد للمعرفة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، الفرماوي، ٢٠٠٢)، ويذكر دمرجيان (١٩٨٩) بأن العديد من الدراسات أمثال Jones et al (1992) , Onwnugbuzie & Daley (1996) , Musch & Broder (1999). Onwygbuzie et al (2001) , Fettinger & Jill (2002) تؤكد على أن مهارات الدراسة الفعالة ترتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية في المراحل الدراسية المختلفة ، وأن مرتفعي مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية لا يعانون من قلق الاختبار ، وذوي المستويات التحصيلية المرتفعة يمتلكون مهارات دراسية أكثر فعالية مقارنة بالطلاب منخفضي التحصيل وخاصة فيما يتعلق بفنيات الاستذكار وإدارة الوقت والاتجاه نحو التعلم ، ويؤكد سادلر ؛ و وليمز أن مهارات الدراسة الجيدة والأسلوب المفضل للتعلم عوامل مجتمعة تسهم بحوالي (٨٥٪) من التباين الكلي في التحصيل الدراسي .

ومع ازدياد استخدام الاختبارات ودورها في حياة الفرد العلمية والعملية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تظهر الحاجة إلى امتلاك مهارات واستراتيجيات تساعد الطالب على تقديم الاختبارات بطريقة فعالة ومريحة. وعن أهمية وفوائد امتلاك الحكمة الاختبارية يرى،(دودين، ٢٠٠٥) أنها كثيرة ولكن أهمها ما يلي : زيادة درجة الطالب فعلياً في الاختبار مقارنة بزميل لديه نفس مستوى المعرفة والتحصيل ولكنه لا يملك مثل هذه المهارات ، والحد من القلق المرتبط بالاختبار ، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات بشكل عام ونحو المواد الدراسية التي تتم فيها هذه الاختبارات . ويذكر، عودة،(١٩٩٨) أنه يجب تهيئة الطالب للاختبارات وإكسابه مهارة الحكمة الاختبارية التي تتلخص في تهيئة الطالب نفسياً، كمساعدته في تنظيم دراسته، وإعطائه فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبه على إتباع تعليمات الاختبار وقرأتها بعناية قبل الإجابة ، وتقسيم زمن الإجابة عن الأسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال ، وهذا يعمل على تخفيف مستوى حدة القلق لديه .

ولكن علينا أن نؤكد هنا أمراً في غاية الأهمية وهو أنه يجب أن لا يفهم أبداً أن امتلاك مثل هذه المهارات وحده يكون كافياً للطالب لكي ينجح دون استعداد ومذاكرة ودون امتلاك المعرفة اللازمة لتقديم الاختبار ، فهذه المهارات ليست بديلاً عن الاستعداد الجيد للاختبار والمذاكرة المتواصلة والمستمرة ، ولكن امتلاك مثل هذه المهارات يساعد الطالب في الحصول على أقصى درجة تسمح بها معلومات ومستوى معرفته بمادة الاختبار ومستوى استعداده.

كما أنه يصعب تقديم تعريف دقيق للحكمة الاختبارية يتفق عليه جميع المهتمين بالمجال ولعل من أكثرا لتعريفات شيوعاً تعريف، Gibb الذي ينص على أنها "قدرة المفحوص على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختيار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة دون معرفة لمادة الموضوع التي تم الاختبار فيها، (الخصاونه، ١٩٩٤).

وذكر دمرجيان (١٩٨٩) بأن ميلمان وآخرون حاولوا تحليل الحكمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبارية سعياً منهم في خدمة الإطار النظري للأبحاث في هذا المجال، وأبعد من التحليل العوامل المتعلقة بالاتجاه العقلي العام مثل القلق والثقة والدافعية للمفحوصين، واقتصر على التناول الفعلي لاختبارات التحصيل والاستعدادات الموضوعية، وإذا كان هناك مصادر للتباين في درجات الاختبار غير محتوى المفردة والخطأ العشوائي، فإن الحكمة الاختبارية تعتبر أحدى هذه المصادر، وتوصلوا إلى تعريف عام للحكمة الاختبارية استخدمته معظم البحوث التي أجريت في هذا المجال وهذا التعريف هو "مقدار إفادة المفحوص من خصائص وصور الاختبار والموقف الاختباري المعد لنيل درجة عالية، إن مفهوم الحكمة الاختبارية المحدد هنا مستقل منطقياً عن معرفة المفحوصين لمادة الموضوع كما أن ديموند وآخرون، يرون أن سبب ضعف التلاميذ في الاختبارات هو أنهم لم يتعلموا كيفية التعامل مع الاختبارات وأن الحكمة الاختبارية تتمثل في تعلم التلاميذ كيفية تحديد الإجابات للمفردات ذات الاختيار من متعدد والتي ليس لديهم معرفة عنها.

ويورد الخصاونه (١٩٩٤) بأن هناك مؤلفون كثيرون أمثال Ebel Damrin,Thorndike, أشاروا إلى أن الحكمة الاختبارية ربما تكون مصدراً هاماً لاختلاف درجات الاختبار غير تلك الناتجة عن المعرفة لمحتوى الموضوع أو الخطأ العشوائي ، وعلاوة على ذلك هناك بحوث معينة لاحظت تجريباً تأثير الحكمة الاختبارية على درجة الاختبار أمثال (Dunn; Goldstein, , Millman, Stetijadi, , Vemon,) .

ويذكر الخصاونه (١٩٩٤) أنه يقصد بالحكمة الاختبارية كما عرفها ميلمان وآخرون: "مقدرة المفحوص للاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة أعلى" ومنطقياً فالحكمة الاختبارية مستقلة عن معرفة المفحوص لمادة الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسها، و يرى "هويكينز وانتيس أن حكمة الاختبار ما هي إلا موهبة قد يمتلكها مؤدي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبار تسمح له بأن يتفوق على معد الاختبار الذي يقع في أخطاء القياس، وبذلك فقد اقتصر العالمان في هذا التعريف على استفادة مؤدي الاختبار من أخطاء القياس التي قد توجد في الاختبار، ولا يختلف هذا التعريف عن التعريفات السابقة له كثيراً إذ أن وجود منبهات أو مفاتيح في الاختبار يعد خطأ من أخطاء القياس، وإذا كانت حكمة الاختبار هي قدرة الطالب على الاستفادة من أخطاء القياس فحسب، فإنه من الأولى أن تتجه بحوث العلماء في مجال القياس النفسي نحو: إكساب القائمين على إعداد الاختبارات أسس القياس الجيد بدلاً من إكساب الطلبة لكيفية الاستفادة من أخطاء القياس، ولهذا فإن التعريف الذي وضعه ميللمان وآخرون لحكمة الاختبار يعد أكثر التعريفات شمولاً وتوضيحاً، وبالتالي فإن استفادة الطالب مما قد يتضمنه الاختبار من منبهات ومفاتيح تعد مهارة من مهارات حكمة الاختبار، هي مهارة التخمين الذكي.

وتورد دوكم (١٩٩٦) بأن Wu & Slakter يرى أن تعريف ميللمان وآخرون هو أكثر التعريفات الواردة شمولاً إلا أن تصنيف مهارات حكمة الاختبار على أساس استقلالها أو اعتمادها على معد الاختبار والغرض منه ليس تصنيفاً مانعاً، ذلك لأنه إذا لم يكن التخمين معتمداً على التفكير الاستدلالي القائم على استخدام المنبهات والمفاتيح التي قد وجدت في الاختبار، والتي تعد دلائل يُستدل من خلالها على الإجابة الصحيحة، فإنه سيعد بذلك تخميناً عشوائياً وبالتالي لا يعد من حكمة الاختبار، وإنما يعد مجازفة في الأداء

كما أن تنظيم الطالب لوقت الاختبار يتم أحياناً في ضوء فهمه لطبيعة معد الاختبار، فمن خلالها قد يقرر الطالب الاستفاضة في الشرح والتحليل، أو الاهتمام بملخص القول، لذالك فقد تم استخلاص جميع الأفكار الواردة في التعريفات السابقة والدالة على أن حكمة الاختبار هي "قدرة الطالب على استخدام بعض المهارات في أثناء أدائه للاختبار، من أجل التعبير بشكل أفضل عن مدى معرفته بالمحتوى الذي تم دراسته، وذلك من أجل الحصول على درجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعلى في الاختبار التحصيلي، ومن هذه المهارات: القدرة على التخمين الذكي القائم على استخدام المفاتيح والمنبهات التي قد توجد في الاختبار، والقدرة على تنظيم وقت الاختبار، وتجنب الوقوع في الأخطاء.

وقد لوحظ أن بعض الطلاب يشكون عدم مقدرتهم من الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات على الرغم من أنهم استعدوا له جيداً ، بينما طلاب آخرين يحصلون على درجات مرتفعة بالرغم من أن مستوى استعدادهم للامتحان كان أقل . والقلق مثلاً ربما يفسر هنا الموقف إلا أنه غير كاف إذا أن المجموعة التي حصلت على درجات أعلى ولم تستعد جيداً استخدمت مهارات الحكمة الاختيارية . والحكمة الاختبارية كما يعرفها ،("سارنكي" ،١٩٧٩) . Sarnacki, R هي عبارة عن "قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الممتحن لتحسين درجته وليست مرتبطة بمحتوى المجال المختبر أو المقياس".

ومعنى هذا أن الحكمة الاختبارية Test Anxiety من ضمن عوامل شخصية أخرى تؤثر في درجات الاختبار مثلها مثل قلق الاختبار والثقة في النفس والحالة الدافعية للامتحان ولكنها تختلف عنها ، وسوف يقتصر هذا المفهوم على التناول الفعلي (وليس الإعداد) للامتحان الموضوعي أو لاختبارات الاستعداد . بل يتعلق بمهارات الممتحن أثناء تواجده في الموقف الامتحاني .

وقد ذكر الخصاونة (١٩٩٤) أن أهمية الحكمة الاختبارية تأكدت كعامل مفسر لاختلاف الدرجات على اختبارات الاستعداد والاختبارات التحصيلية في بحوث عديدة منها بحث "كونرلي وانتمان " Connerly and Wantman "وفرانش" (١٩٦٥م) الذين فحصوا إجابات مجموعة من الطلاب لبنود اختبار موضوعي وبرهنوا على أهمية الحكمة الاختبارية لأنماط حل المشكلة، وبحث Moor, etal الذي أعطى ملاحظات لإمكانية تعليم مبادئ الحكمة الاختبارية، ومنذ أن ظهرت الحكمة الاختبارية كمتغير يؤثر في أداء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطالب على اختبارات في الخمسينيات من القرن العشرين وهو يخضع لكثيرمن البحوث سواءً كانت تجريبية أم أمبريقية، ومن هذه البحوث على سبيل المثال لا الحصر نجد " جينتري" وبري" Pery ; Gentry ، "روزنوسكي" و "باست" Roznowski; Bassett ، "روجرز " و "باتسون" Rogers; Bateson و "ألن " Allan ، "هوجزر" وآخرون Hughes etal ، "تاون" و " روبنسون" , Towne Robinson وإذا كان "مليمان" وآخرون قد أن البحوث الأمبريقية للحكمة الاختبارية لم تظهر في نسق وانتظام لدراستها سواءً لإبراز أهميتها أو الدرجة التي يمكن أن نكسبها للأفراد أو نقيسها، هذه حقيقة على الرغم من أن كتاب مهنيين أمثال (Vernon, Anastasi, Pauck1950) وكتاب آخرين مشهورين أمثال (Whyte, Huff, Hoffman,) أعزوا للحكمة الاختبارية اختلاف درجات الأفراد على الاختبارات حتى لو كانوا متساوين في قدراتهم ".

من خلال ما سبق فإن إلمام الطلبة ومعرفتهم بالمحتوى الدراسي هو المتطلب الأعظم للحصول على درجات أعلى في الاختبارات التحصيليه ،بيد أن هذه الاختبارات تتطلب –أيضاً- من الطلبة أن يكونوا قادرين على قراءة وفهم التعليمات والأسئلة فهماً جيداً، وكذلك الأداء باستقلاليه وبطريقة أكثر تركيزاً، وتدوين الإجابات في موضعها الصحيح في الأوراق المعدة للإجابة ... إلى غير ذلك من مهارات حكمة الإختبار،والتي يعد إتقانها أمراً حيوياً من أجل الأداء بشكل أفضل، ولا تتوقف إمكانية إكساب الطلبة لمهارة حكمة الاختبار، أو ظهور أثر ذلك على الأداء في الإختبارات التحصيليه على مرحلة عمرية معينة أو على فئة معينة من الطلبة دون أخرى.

مهارات الحكمة الاختبارية Test Wiseness Skills

يكثر الجدل دائماً حول الفرق بين المهارات والاستراتيجيات حيث تعتبر الإستراتيجية : هي خطط أو طرق عامه توضع لتحقيق هدف معين على المدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعيد ، (ويكيبيديا العربية على شبكة الانترنت، ٢٠١٠)، بينما تعرف المهارة على أنها المقدرة الجيدة على اختيار الإستراتيجية المناسبة بالطريقة المناسبة ، (منتديات الوزير التعليمية على شبكة الانترنت، ٢٠١٠)، وبالتالي فإن العلاقة بين المهارة والإستراتيجية هي علاقة تتابعيه حيث توضع الاستراتيجيات أولاً ثم يتم اختيار أحد الاستراتيجيات المناسبة بمهارة مناسبة.

ويرى دمرجيان (١٩٨٩) أن الحكمة الاختبارية تعتبر من العوامل الشخصية التي تؤثر في درجات الاختبارات حيث يستعرض، (هارمون وآخرون Harmon) et al) تطور هذا المفهوم منذ ظهوره على يد ثور نديك حيث اعتبره مصدر أساسي لاختلاف درجات الأفراد على الاختبار غير تلك الناحية عن المعرفة للمحتوى موضع الاختبار أو الخطأ العشوائي ويرى Sannacki أنها قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد لتحسين درجته وليست مرتبطة بمحتوى المجال المقاس، ويعرفها زهران بأنه القدرة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار باستخدام المعلومات المتوافرة في الاختبار ذاته، والسلوك والأداء السليم في موقف الاختبار . ويحددها الردادي، بأنها مهارات الممتحن أثناء تواجده في الموقف الامتحاني ، بينما يصفها ، دودين بأنها مجموعة من المهارات أو القدرات المعرفية التي تمكن الطالب الذي يمتلكها من الاستغلال الفعّال لخصائص الاختبار وظروفه وطبيعة أسئلته للحصول على أعلى درجة ممكنة فيه ، بغض النظر عن محتوى الاختبار أو مستوى معرفة الطالب في مادة الاختبار ، ويصنفها إلى سبع مهارات حسب المراحل الزمنية لتقديم الاختبار ، وبالرغم من أن هذا التصنيف قد لا يبدو دقيقاً إذ تتداخل بعض المهارات مع بعضها البعض أو أنها تتم في نفس الوقت ، إلا أن الهدف من وراء هذا التصنيف هو تسهيل التعرف عليها ودراستها بشكل شمولي، وهذه المهارات هي: ما قبل الاختبار ، وما قبل البدء بالإجابة ، وإدارة وقت الاختبار ، والإجابة على الاختبار ، والتخمين ، وما بعد الاختبار .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي مجمل القول نجد أن تصنيفات العلماء لمهارات حكمة الاختبار تعددت تبعاً للتعريف الذي يتبناه كل منهم، فنجد أن تصنيف "فردريكسون" (Fredrickson, 1984,) حيث صنف مهارات حكمة الاختبار إلى أربع مهارات هي: مهارة تهيئة الطلبة للاختبار، ومهارة تجنب الأخطاء، ومهارة استغلال الوقت بفعالية ومهارة التخمين الذكي القائم على وجود دلائل ومنبهات.

بيد أن الباحث يرى أن تهيئة الطلبة للاختبار هي مهارة يكون للمعلم والأخصائي النفسي والوالدين الدور الأكبر في تنميتها لدى الطالب في فترة تطبيق أداء الاختبار، وتتمثل هذه التهيئة في النواحي الأكاديمية والوجدانية، وهذا قد يتعارض مع تعريف حكمة الاختبار على أنها مهارة يقوم بها الطالب أثناء أداء الاختبار.

وبمراجعة التراث السيكولوجي وأدبيات القياس النفسي ، يذكر مجمعي (٢٠٠٦) أنه أمكن حصر مهارات حكمة الاختبار وتصنيفها في عدة مهارات فرعية هي:

أ) التخمين الذكي القائم على استخدام المفاتيح والمنبهات:

يرى أبو لبده أنه يجب التفرقة بين نوعين من التخمين هما التخمين الأعمى أو الأهوج (العشوائي) والتخمين الذكي، ويشير إلى التخمين العشوائي بالتخمين الذي لا ينزوي فيه الطالب أثناء إجابته عن الأسئلة التي لا يكون متأكداً من صحة إجابته عنها، وإنما يجيب عنها بطريقة عشوائية دون محاولة التفكير أو الانتباه إلى أي مؤشر أو مفتاح بمساعدة في الإجابة بطريقة صحيحة، أما التخمين الذكي فهو التخمين الذي يستفيد فيه الطالب من المنبهات أو المفاتيح التي قد توجد في الاختبار من أجل الإجابة عن المفردات التي يصعب عليه الإجابة عنها في ضوء معرفته بالمحتوى الذي تتناوله هذه المفردات، وخبرته بأنواع الأسئلة، وهذا يتطلب من الطالب قدرة على التفكير الاستدلالي أو الاستقرائي أثناء الإجابة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولعل المفاتيح أو المنبهات التي قد توجد في الاختبار تعد بمثابة هذه المقدمات المتوفرة لدى الطالب كي يستطيع أن يخمن تخميناً ذكياً يستدل من خلاله على الإجابة الصحيحة بدلاً من أن يترك السؤال بدون إجابة، أما إذا لم يقم الطالب بالانتباه إلى هذه المنبهات والاستفادة منها أثناء تخمينه للإجابة فإن تخمينه يكون تخميناً عشوائياً.

إن من أهم المفاتيح أو المنبهات التي قد يستخدمها الطالب في أثناء الإجابة ما يلي:

١ - وجود بدائل غير معقولة (مؤكد عدم صحتها) يقوم الطالب باستبعادها مما يزيد احتمالية التوصل إلى الإجابة الصحيحة، حيث أن البديل الصحيح يمكن تحديده من خلال حذف البدائل التي تبدو غير منطقية وغير مرتبطة بالموضوع، لأن ذلك يزيد من فرصة الطالب للتخمين الصحيح من بين باقي البدائل ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردة التالية: يستحب أن يكون الاستذكار .. (بعيداً عن الضوضاء، لمدة طويلة متواصلة، في مكان مظلم، قبل الاختبار مباشرة).

من الواضح أن البديل الثالث (في مكان مظلم) لا يمكن أن يكون هو البديل الصحيح لهذا السؤال، إذ أنه لا يمكن أن يعقل أنه من المستحب الاستذكار في مكان مظلم، لذا فإن أول ما يفضل أن يقوم به الطالب هو أن يستبعد اختيار هذا البديل ويتخير بديلاً من البدائل الثلاثة الباقية.

٢ - عدم وجود اتفاق نحوي أو لغوي بين المتن Stem والبدائل غير الصحيحة، والتي تسمى بالمشتتات Distracters مثل:ا لاتفاق في الإفراد والجمع أو التذكير والتأنيث أو الإعراب أو بناء الجملة، حيث يفضل أن ينظر الطالب إلى البدائل التي لا تتفق نحوياً مع رأس السؤال ويقوم باستبعادها، واعتبارها بدائل غير صحيحة فمثلاً إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردة التالية: عدد لاعبي كرة القدم في الفريق (تسعة – ثمانية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– أحد عشر – سبعة) لاعباً، فنظراً لوجود كلمة (لاعباً) فإن ذلك يستبعد صحة البدائل (تسعة – ثمانية – سبعة) لمخالفتهم في قواعد العدد والمعدود.

٣- وجود كلمة في البديل الصحيح تشبه في المعنى كلمة موجودة في المتن:

يمكن للطالب أن يستغل الكلمات الواردة في متن السؤال في اختبار البديل الصحيح دون معرفة كاملة مسبقة بالإجابة الصحيحة ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردة التالية: مقر مولد رفاعة الطهطاوي هو مدينة ... (طنطا – ادفو – طهطا – منوف) يتخير الطالب البديل (طهطا) نظراً للتقارب بينها وبين اسم الطهطاوي.

٤ - احتواء البدائل على كلمات قد تشير إلى صحة البديل أو العبارة، مثل: (غالباً – أحياناً – ربما – يحتمل – بشكل عام)، أو كلمات قد تشير إلى خطأ البديل أو العبارة مثل: (دائماً – أبداً – لا يوجد – يستحيل – كل)، وهذا انطلاقاً من أنه لا توجد حقائق مؤكدة يمكن تعميمها بشكل مطلق بل إن لكل قاعدة شواذ، وهذه الكلمات يطلق عليها المحددات الخاصة Specific determiners ولهذا يحذر "ماكينا وبول" من وضع كلمات مثل (دائماً، أبدا) في مفردات الاختبار، لأن الطلبة ذوي حكمة الاختبار يجيدون التعامل معها، كما يرى "كرونباخ" أن الطالب عندما يرى كلمة مثل: (دائماً) في مفردات الصواب والخطأ فإنه يدرك بسهولة أن العبارة خطأ.

٥- وجود بديلين لهما نفس المعنى فيعني أن كلاهما ليس البديل الصحيح:

أكد يو وسلاكتر" وكرونباخ و "بريسزلر وفوكس" أنه يفضل أن يقوم الطالب بحذف البديلين اللذين لهما نفس المعنى، لأن كلاهما ينفي صحة الآخر، فبافتراض أن الطالب قام باختبار أحد هذين البديلين فلِمَ لم يتخير البديل الآخر؟! مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الإستراتيجيه لا تصلح إذا كان المطلوب اختيار أكثر من بديل صحيح، وفي حالة ما إذا كان المطلوب هو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبعاد البديل الخطأ ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردة التالية: كلمة أثخن تعني: (أراد – قتل – رغب – شاء) وهنا يستطيع الطالب أن يستبعد البدائل (أراد – رغب – شاء) لأنها جميعها تحمل نفس المعنى.

٦- وجود بديلين يتضادان في المعنى يعني أن أحدهما غالباً ما يكون البديل الصحيح، يؤكد "روجرز وهارلي" أنه في حالة وجود بديلين متناقضين في المعنى أحدهما غالباً ما يكون البديل الصحيح، ولذلك يجب على معد الاختبار أن يقوم بحذف البديل الذي يناقض البديل الصحيح، وذلك للتغلب على قابلية المفردة للإجابة باستخدام استراتيجيات حكمة الاختبار ، والاكتفاء بثلاثة بدائل – فقط ، بدلاً من أربعة يكون أفضل إذا لم يتم وضع بديل مشتت آخر، ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردة التالية: معنى كلمة الفرار (الهاربون – الكاذبون – الرماة – المهاجمون) وهذا يتخير الطالب بين البديلين (الهاربون، المهاجمون).

٧- وجود البديل (كل ما سبق) الذي يستدل على صحته إذا وجد بديلان من البدائل صحيحان، كما يستدل على خطأه إذا وجد بديل واحد من المؤكد عدم صحته، حيث يشير "ماكينا وبول" أن الطلبة ذوي حكمة الاختبار يتعرفون على صحة البديل (كل ما سبق) إذا استطاعوا تحديد بديلين صحيحين فقط وكذلك يحددون خطأ هذا البديل إذا استطاعوا تحديد بديل واحد خطأ ، وبذلك فإن وجود هذا البديل يساعد الطلبة في استخدام فنيات التخمين الذكي للوصول إلى البديل الصحيح، ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردتين التاليتين: من الدول الساحلية (زامبيا – تشاد – المغرب – كل ما سبق)، يستطيع الطالب الاستدلال على خطأ البديل (كل ما سبق) لمعرفته بخطأ البديل (تشاد)' من الألعاب الجماعية (كرة القدم – كرة اليد – البيسبول – كل ما سبق)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يستطيع الطالب الاستدلال على صحة البديل (كل ما سبق) بمجرد معرفته بصحة بديلين من الثلاثة بدائل الأخرى.

٨- وجود البديل (لاشيء مما سبق) الذي يستدل على خطأه إذا وجد بديلاً واحداً صحيحاً: ويؤكد "ماكينا وبول" أن العملية التي يستخدمها الطالب في التعرف على صحة أو خطأ البديل (لا شيء مما سبق) تختلف عنها بالنسبة للبديل (كل ما سبق) حيث إن السؤال يقيس قدرة الطالب على التعرف على خطأ البدائل وليس التعرف على البديل الصحيح.

٩- غالباً ما يكون البديل الأطول هو البديل الصحيح:

أشار كل من "ديشلر و لينز" و "هوستون" ، و "بريسزار وفوكس" على أن البديل الأكثر طولاً غالباً ما يكون البديل الصحيح نظراً لأن هذا البديل يكون أكثر تفصيلاً ووضوحاً، ولأن معد الاختبار قد يهدف إلى التأكد من أن كل المعلومات المهمة تم تضمينها في البديل الصحيح، ولذا فقد أكد ميخائيل، لمعد الاختبار التحصيلي أن يحاول جعل كل البدائل متساوية في الطول تقريباً، حتى لا يسهل اكتشاف البديل الصحيح الذي غالباً ما يكون البديل الأكثر طولاً.

١٠- في حالة ما إذا كانت البدائل تتضمن أرقاماً أو تواريخ أو أعداد أو أطوالاً أو أحجاماً.. .، فإنه غالباً ما يكون البديل الصحيح هو القيمة التي تقع في الوسط، حيث يرى (Loulou) أن البدائل مثل: (٥٠٠، ١٠٩، ٨٧، ٧٦، ٥) ذات المدى الواسع تقود الطالب ذا حكمة الاختبار لاختيار القيمة التي تقع في الوسط، حيث يميل معد الاختبار أن يضع البدائل المشتملة للإجابة الصحيحة بحيث تكون أعلى وأقل من البديل الصحيح ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير الصواب من بين البدائل في المفردة التالية: عام الرمادة هو عام (٢ – ١٦ – ٤١ – ١٨) هجرية، وفي هذه المفردة يستبعد الطالب كل من البديلين (٢، ٤١) نظراً لأنهما قيمتان طرفيتان، ثم يختار بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القيمتين (١٦ ، ١٨) لأنهما قيمتان وسطيتان.

١١- في أسئلة الصواب والخطأ إذا كانت العبارة مكونة من أكثر من جزء فإن جزءاً واحداً خطأ يعني أن العبارة كلها خطأ ، ولهذا يطالب ميخائيل، (١٩٩٥) معد الاختبار بضرورة ألا يشتمل السؤال على فكرتين إحداهما صحيحة والأخرى خطأ ، إذ أن وجود جزء خطأ في المفردة يؤكد للطالب خطأها حتى إذا لم يكن يعرف صحة أو خطأ الجزء الآخر، ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يحدد صحة أو خطأ المفردة التالية: من العناصر الغازية في الطبيعة كل من الماء والأكسجين والزينون والكريتون، من الواضح أن جزءاً من العبارة خطأ وهو أن الماء ليس من المركبات الغازية، وقد لا يكون الطالب على علم بمدى صحة باقي المفردة لكنه يقرر بسهولة خطأها.

١٢- قد توجد بعض مفاتيح الإجابة عن سؤال ما في فقرات أخرى من الاختبار (Give , aways)، حيث تشير "هوستون" ، إلى أن الطالب قد يجد أحياناً مفاتيح أو معلومات في أسئلة ما في الاختبار من الممكن أن تساعده في إجابة أسئلة أخرى، لذا فعلى الطالب أن يركز جيداً في قراءة كل مفردة لعله ينتبه إلى هذه المفاتيح، ولهذا ينصح كل من (Naqvi & Ahmed,) وأحمد؛ وآخرون، واضعي الاختبارات بعدم وضع مفردات يستدل على إجابتها من مفردات أخرى، بل ويؤكد (Kline) ضرورة ألا تكون المشتتات نفسها التي توضع في بعض المفردات دلائل للإجابة عن مفردات أخرى، لأن ذلك يكسب الطلبة ذوي حكمة الاختبار ميزة أفضل من غيرهم، ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يتخير البديل الصحيح في المفردتين التاليتين:

- الأكلس هو.. (ضخم البطن، أعوج الرجل، كثير الشعر، زائد الأصابع).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ الشخص الذي له قدم أعوج يسمى (الأبكم، الأصلع، الأكلس، الأصم).

يستطيع الطالب بمعرفته معنى (الأبكم، والأصلع، والأصم) أن يدرك أن الإجابة الصحيحة للمفردة الثانية هي (الأكلس)، ومن ثم فإنه يجيب بسهولة عن المفردتين.

ب) تجنب الوقوع في الأخطاء وتداركها:

أكد كثيراً من العلماء على ضرورة مراعاة تجنب الأخطاء عند الإجابة عن الاختبارات التحصيلية، وذلك للحصول على درجات أعلى في هذه الاختبارات، وكذلك فإنه إذا اكتشف الطالب وقوعه في خطأ ما أثناء أدائه في الاختبار، فإنه قد يزداد توتراً وقلقاً مما قد يفقده القدرة على مواصلة التركيز في الموقف الاختباري، وبذلك قد يفقد المزيد من الدرجات، ولكي يتجنب الوقوع في الخطأ أثناء الاختبار أو يتدارك هذا الخطأ فإن عليه أن يتبع ما يلي:

١- تدوين المعلومات التي يخشى نسيانها بمجرد تسلم ورقة الإجابة:

يجب على الطالب بمجرد تسلمه ورقة الإجابة أن يقوم بتدوين المعلومات التي يخشى نسيانها مثل: المعادلات والأرقام والأشكال.. .، وذلك في مسودة خاصة في نهاية ورقة الإجابة كلما كان ذلك ممكنا، ولعل ذلك يؤدي إلى خفض حدة الاختبار التي قد تكون لديه.

٢- الكتابة بخط واضح ومقروء:

نظراً لأن المصحح الذي يواجه كميات ضخمة من أوراق الإجابات، التي يراد تصحيحها، يحتاج إلى قراءة الإجابات بشكل واضح كي يستطيع الحكم على مدى صحتها، فإنه ينبغي على الطالب أن يكتب إجاباته بخط واضح وذلك لأن وضوح الخط يؤثر إيجابياً على المصحح سواء أكان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا التأثير شعورياً أو لا شعورياً ، وكذلك فإن عدم وضوح الخط قد يؤدي إلى أن تلعب ذاتية المصحح دوراً في بخس الدرجة التي يستحقها الطالب.

٣- التركيز في إجابة سؤال واحد فقط وعدم تشتيت الذهن بالتفكير في باقي الأسئلة:

فبعد إطلاع الطالب في بداية الاختبار على جميع الأسئلة التي توجد في الاختبار ينبغي ألا يحاول التفكير في إجابة أكثر من سؤال، لأن ذلك سوف يشتت ذهنه ويحول دون تركيزه في أثناء إجابته لذا ينبغي فور قراءة الطالب لأسئلة الاختبار وتقديره للزمن اللازم للإجابة عن كل سؤال منها أن يتريث قليلاً ليركز ذهنه في إجابة السؤال الذي بين يديه.

٤- اتباع التعليمات المكتوبة والشفهية جيداً:

تعد قراءة التعليمات واستيعابها واتباعها من الأمور المهمة لكي يستطيع الطالب الإجابة عن أسئلة الاختبار دون أن يفقد أي درجة بسبب عدم فهمه لكيفية الإجابة عن الأسئلة، وقد تتمثل هذه التعليمات في كمية الوقت المسموح به لاستكمال الإجابة، وطريقة تكوين الإجابات، وعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها.... ،، وقد تحتوي بعض الأسئلة على مثال توضيحي لما يجب أن يتبعه الطالب في الإجابة عن هذه الأسئلة مما يساعده في فهم التعليمات الواردة بوضوح، كما أن هناك بعض التعليمات الشفهية التي قد يلقيها معد الاختبار أو المراقب أو أي شخص آخر، ويعد الالتزام بها أمراً ضرورياً أيضاً، ويؤكد أبو حطب؛ وآخرون،(١٩٩٩) أن فهم الطالب التعليمات يلعب دوراً مهماً، على وجه الخصوص، عندما يكون الاختبار جديداً، وتكون تعليماته معقدة، وهذا ما دعا (Aiken,) إلى الإشارة بضرورة ألا يتردد الطالب في الاستفسار عن أي غموض في هذه التعليمات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- تسجيل الإجابات في الأوراق المعدة للإجابة في موضعها الصحيح:

يذكر مجممي (٢٠٠٦) أنه إذا كانت معرفة الطالب للإجابة الصحيحة شيئاً مهماً فإن تسجيل هذه الإجابات في موضعها الصحيح في الأوراق المعدة للإجابة (Answer sheet) يعد أمراً ضرورياً أيضاً لذا يؤكد كلاً من (Boyd,) و روسنبرج وآخرون (Rosenberg, etal,) على ضرورة أن يتأكد الطالب من أن رقم المفردة التي يجيب عنها في ورقة الإجابة مطابقاً لنفس الرقم في ورقة الأسئلة، وفي حالة ترك أي مفردة يتم ترك المكان المخصص للإجابة عنها فارغاً.

٦- قراءة السؤال كاملاً قبل البدء في الإجابة:

يذكر صميلي (٢٠٠١) أن السبيعي يُعيب على بعض الطلبة تسرعهم في إجابة سؤال ما بمجرد رؤيتهم كلمة أو كلمتين دون قراءة كاملة وفهماً جيداً لهذا السؤال، كما قد يتسرع بعض الطلبة في اختيار بديل ما فور قراءتهم رأس السؤال دون النظر إلى باقي البدائل، ونظراً لأنه قد يوجد بديل آخر أكثر دقة من البديل الذي تم اختياره، فإن إجابتهم بذلك تكون خطأ، لذا ينصح بأن يقوم الطالب بقراءة كل البدائل قبل الاختيار بل وتحديد سبب عدم صحة البدائل الأخرى.

٧- يفضل ترك مساحة خالية في ورقة الإجابة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال كلما كان ذلك ممكناً:

ويورد صميلي (٢٠٠١) أن Loulou يؤكد على ضرورة ترك الطالب مسافة بين الإجابات حتى يستطيع أن يضيف أية معلومات أخرى لتكملة أو تغيير إجابته، ويشير السبيعي، إلى أنه من المستحب ترك مساحة بيضاء على الورق في حالة عدم اكتمال إجابة الطالب عن أي سؤال من الأسئلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨- عدم ترك سؤال من الأسئلة المطلوبة بدون إجابة:

يلجأ بعض الطلبة إلى ترك بعض المفردات بدون إجابة نظراً لأنهم غير قادرون على إجابتها أو لأنهم قلقين بشأن استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين، وبالتالي فإنه من المؤكد أنهم سيفقدون الدرجات المتخصصة لهذه الأسئلة، لذا فإن الطالب لابد أن يجيب عن كل الأسئلة سواء في حالة استخدام معادلة أثر التخمين أم في حالة عدم الاستخدام .

٩- التخطيط الجيد للإجابة عن أسئلة المقال قبل البدء في كتابة الإجابة:

إن التخطيط للإجابة عن أي سؤال يساعد الطلبة في ترتيب نقاط الإجابة عن هذا السؤال بطريقة منطقية، وكذلك التأكد من احتواء الإجابة لكل الأفكار التي يريد الطالب التعبير عنها، وتذكر الأفكار المهمة، وتوليد أفكار أخرى، واستبعاد بعض الأفكار التي ليس لها صلة بالموضوع ، لذا يفضل إنشاء مسودة يتم فيها التخطيط للإجابة قبل البدء في كتابتها.

١٠- الحذر من تغيير الإجابات الأولى إلا إذا تم التأكد من خطئها:

يرى عودة (١٩٨٨) يندر أن يجد أي مدرس ورقة إجابة طالب، في اختبارات الاختيار من متعدد، دون تغيير للإجابة عن عدة فقرات، وقد يكون للتغيير أثر سلبي عندما يكون من الصواب إلى الخطأ، أو إيجابياً عندما يكون من الخطأ إلى الصواب، وقد لا يكون للتغيير أي تأثير عندما يكون من الخطأ إلى الخطأ، ويعتمد هذا التغيير على عوامل متعلقة بالطالب أو بالاختبار نفسه ويؤكد أن الطلبة الضعفاء يقومون بتغيرات عديدة في الاختبارات الموضوعية وغالباً ما تكون هذه التغييرات من الصواب إلى الخطأ، لذا يجب الحذر قبل اتخاذ القرار بتغيير الإجابة الأولى، وألا يتم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا التغيير إلا إذا تم التأكد من خطئها، مع ضرورة إزالة الإجابات التي تم تغييرها إزالة تامة.

١١- مراجعة الإجابات جيداً إذا تبقى المزيد من الوقت:

يفضل أن يقوم الطالب بمراجعة كل سؤال عقب الانتهاء من إجابته، وذلك إذا تبقى جزء من الوقت المخصص لإجابة هذا السؤال، للتأكد من أنه لم يترك أي جزء من السؤال بدون إجابة ليس هذا فحسب بل يفضل – أيضا – أن يستغل ما تبقى لديه من وقت في نهاية الاختبار في إعادة فحص إجاباته، والتأكد من تسجيل كل إجابة في موضعها الصحيح في الأوراق المعدة للإجابة، وإزالة الإجابات التي تم تغييرها إزالة تامة، كما يجب التأكد من مطابقة عدد الأسئلة المطلوب إجابتها بعدد الإجابات المدونة، والتأكد من أنه تم الانتهاء من إجابة كل سؤال على حدة وعلى ذلك يعاب على بعض الطلبة إسراعهم في تسليم ورقة الإجابة فور انتهائهم من الإجابة عن أسئلة الاختبار رغم ما قد يتبقى لديهم من وقت في نهاية الاختبار.

١٢- الإجابة بالأسلوب الذي يفضله المصحح:

إن الإجابة بالطريقة التي يريدها المصحح خاصة لأسئلة المقال تزيد من الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار فقد يفضل بعض المصححين الاستفاضة في الكتابة في حين يفضل آخرون التعبير عن جميع الأفكار بطريقة مختصرة، كما قد يفضل بعض المصححين أن يعرض الطالب فكره ورأيه الشخصي، في حين لا يتوافق ذلك مع مصححين آخرين، كما أن بعض المصححين يكون لهم فكر أو توجه ما نحو بعض القضايا، ولا يفضلون أن يعارض طلابهم ذلك، لذا فعلى الطالب أن يحاول أن يقرأ فكر أستاذه، ويتعرف أسلوبه المفضل في العرض، حتى لا يفقد درجات بسبب تحيز المصحح أثناء تصحيحه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج) تنظيم وقت الاختبار:

يشير دمرجيان (١٩٨٩) إلى أن قدرة الطالب على استغلال وقت الاختبار بفعالية من الأمور الضرورية في الاختبارات التحصيلية، حتى لا يستغرق وقتاً كبيراً في إجابته عن أحد الأسئلة، أو أن يتوقف كثيراً أمام الأسئلة التي تبدو صعبة بالنسبة له، بل ينادي كذلك بضرورة أن يقوم معدا لاختبار بتحديد الزمن الذي يجب أن يستغرقه الطالب في الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة، وذلك بناءً على نوع المفردات المستخدمة في الاختبار وعددها ودرجة صعوبتها والمرحلة العمرية التي يمر بها الطالب ومستوى قدراته، كما يؤكد (Guelk,) أن مهارة إدارة الوقت ليست مهارة مطلوبة للأداء الأفضل في الاختبار فحسب، بل إنها من المتطلبات الأساسية للطالب في كل مراحله التعليمية، وفي كل مراحل حياته ولعل هذا ما دعا (Borger. et al.) إلى مطالبة المعلم بضرورة إكساب طلابه مهارة تنظيم وقت الامتحان من خلال الأنشطة التعليمية والتقييمات الصفية من خلال وضع حدود للوقت المخصص لكل نشاط ومهمة يقوم بها الطالب، وعلى الرغم من وجود بعض الاختبارات التحصيلية التي لا تكون موقوتة بزمن محدد، مثل: بعض الاختبارات الصفية التي تكون من إعداد المعلم إلا أن أغلب الاختبارات التحصيلية المقننة تكون موقوتة بزمن محدد، ولذا فعلى الطالب أن يتزود بمهارات إدارة وقت الاختبار، والتي تشمل ما يلي:

١) قراءة مفردات الاختبار كاملة في بداية الاختبار وقبل البدء في الإجابة:

قبل محاولة الإجابة عن أسئلة الاختبار يجب على الطالب أن يقوم بالاطلاع على الاختبار كاملاً، للتأكد من أنه لا توجد صفحات مفقودة أو صفحات مكررة، ولعله من الخطأ أن يسرع الطالب فور تسلمه لورقة الأسئلة إلى إجابة السؤال الأول، بل يفضل قضاء خمس دقائق، على الأقل، في قراءة ورقة الأسئلة، من أجل التعرف على تعليمات الإجابة، والوقت الكلي المتاح للإجابة عن أسئلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبار، وعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، وتوزيع الدرجات على الأسئلة إن وجد.

٢) تقدير الوقت اللازم للإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار:

يشير صميلي (٢٠٠١) إلى أن السبيعي يؤكد على أن الطلاب يجب أن يبدأوا بتقدير الوقت الذي يمكن إتاحته لكل سؤال من أسئلة الاختبار في مرحلة التخطيط للإجابة مع ضرورة تخصيص وقت كافٍ لمراجعة وفحص الإجابات وإعادة التفكير فيها في نهاية وقت الاختبار، ويجب أن يخصص وقت أكبر للأسئلة التي تكون لها درجات أعلى، ولهذا يعاب على بعض الطلبة استغراقهم، وقتاً في الإجابة عن السؤال المخصص له خمس درجات مساوياً للوقت الذي يستغرقونه في الإجابة عن سؤال مخصص له خمس عشرة.

٣) فحص مدى التقدم في الإجابة بصورة وقتية منتظمة:

ينبغي على الطالب التأكد من أنه يسير وفق الخطة التي وضعها لتنظيم الوقت وذلك بصورة وقتيه منتظمة، لأن ذلك يمده بنوع من التغذية الرجعية التي تساعده في إكمال الإجابة عن الاختبار في الوقت المحدد ، كما ينبغي أن يتأكد من أنه لا يجيب ببطء شديد بل لابد أن يجيب عن نصف عدد الأسئلة، على الأقل قبل انقضاء نصف الوقت المخصص للاختبار، وإذا لم يكن قد فعل هذا فعليه أن يسرع في إجابته عما تبقى من أسئلة.

٤) الإجابة عن الأسئلة التي لها الدرجات الأعلى أولاً:

قد يحدد معدا لاختبار الدرجات التي يخصصها لكل مفردة من المفردات في ورقة الأسئلة أو قد يحددها شفهياً في أثناء الاختبار أو قد يكون حددها مسبقاً لطلابه، وفي هذه الحالة يفضل أن يقوم الطالب بإجابة المفردات التي تكون لها درجات أعلى أولاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥) الإجابة عن الأسئلة الأسهل ثم الانتقال إلى الأسئلة الأكثر صعوبة:

إضافة إلى أن الإجابة عن الأسئلة السهلة أولاً يزيد من ثقة الطالب بنفسه، فإن ذلك قد يؤدي – أيضاً – إلى تذكيره بمعلومات تساعده في الإجابة عن بعض الأسئلة الصعبة، ويجبره ضيق الوقت في نهاية الاختبار إذا شغل معظم الوقت في التفكير في إجابة الأسئلة الصعبة، لذا يفضل عدم التوقف كثيراً عند إجابة الأسئلة الصعبة بل يتم تأجيل الإجابة عنها إلى حين الانتهاء من إجابة الأسئلة السهلة، كما يفضل أن يتم وضع أي علامة مميزة لهذه المفردة في ورقة الأسئلة حتى يسهل الرجوع إليها في نهاية الاختبار وإجابتها قبل انتهاء الوقت.

٦) الانتقال إلى إجابة السؤال التالي إذا انتهى الوقت المخصص للإجابة عن السؤال الحالي:

قد يرسب كثير من الطلبة لأنهم يقضون وقتاً طويلاً في إجابة أفضل سؤال بالنسبة لهم في الوقت الذي لا يبذلون فيه جهداً طيباً أو وقتاً مناسباً في إجابة باقي الأسئلة، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال بعض حسابات الامتحانات التي تشير إلى أن (نصف + نصف عادة أكبر من واحد) حيث إن نصفي إجابة سؤالين ستجلب للطالب عادة درجات أكبر من الإجابة الكاملة عن سؤال واحد لذا لابد من الإجابة عن أي سؤال في الوقت المخصص له – فقط – ثم الانتقال إلى السؤال التالي.

٧) في حالة ضيق الوقت يتم كتابة الأفكار الرئيسة، دون الاهتمام الكبير بالتفاصيل:

يذكر دمرجيان (١٩٨٩) أن رونتري يؤكد على ضرورة أن يسعى الطالب في حالة شعوره بضيق الوقت إلى كتابة كل الأفكار الرئيسة التي سوف يتناولها في إجابته دون أن يقلق كثيراً بشأن تفاصيل الإجابة، ولعل ذلك يكون أفضل من أن يتناول الطالب التفاصيل الخاصة بالفكرة الأولى ويترك تدوين باقي الأفكار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعض مهارات الحكمة الاختبارية الإضافية Test Wiseness Skills :

وتتضمن مهارات مثل : تحديد ما سيغطيه الاختبار ، وصيغ الأسئلة ، وأهمية الاختبار ، بالإضافة إلى تجهيز الأدوات اللازمة للاختبار ، والجلوس في مكان مناسب أثناء تقديمه ، وقراءة التعليمات بعناية ، وإجابة الأسئلة السهلة أولاً حيث يزيد ذلك من ثقته بنفسه ، واستخدام أساليب مناسبة للإجابة ليضمن تحقيق أفضل النتائج .

٨) مهارات الضبط النفسي Psychological Coping Skills :

وتتضمن مهارات مثل: استخدام أساليب الاسترخاء ، والتفكير الإيجابي ، والقدرة على أحكام الذات عند تناول الاختبار والتعبير عن المشاعر والانفعالات من خلال الحديث لزملائه عن مشاعر قلقه تجاه الاختبار لكي يتخلص من هذا القلق ، والحرص على الاسترخاء قبل الاختبار من خلال عدم التفكير بمترتباته . والحرص على المراجعة الإضافية للمادة بعد التمكن منها ، لأنه يرى أن ذلك يجعل الاختبار سهلاً ، ويخفض مستوى القلق لديه ، ويزيد من ثقته بنفسه . والحرص على التعبير عن مشاعر القلق لديه للتخفيف من ضغوطه النفسية ، كما أنه يصغى لزملائه الذين لديهم قلق مشابه ، دون أن يحاول نقدهم أو تقييمهم أو تقديم النصيحة لهم .

بعض الطرق المستخدمة في إعداد الطلبة لأداء الاختبارات التحصيلية:

يذكر دمرجيان (١٩٨٩) أنه لا يوجد اختلاف حول كون أفضل طريقة في إعداد الطالبة لهذه الاختبارات هو حثهم على الاستذكار منذ بداية دراسة المقرر، لأن ذلك يساعدهم في إدراك المفاهيم وتكوين علاقات بينها ، ويجنبهم الحاجة إلى حشو الذهن بكثير من المعلومات ليلة الامتحان، إلا أنه من الضروري استخدام كثير من الفنيات أثناء أداء الاختبار للتأكد من أن الدرجة التي يحصل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عليها الطالب تمثل بالفعل مدى معرفته وإتقانه للمحتوى الذي قام بدراسته (Boyd,) لذا فإن الطلبة يجب أن يتم تعليمهم كلاً من المهارات والمعارف التي تقيسها الاختبارات، وكذلك المهارات الملائمة لأداء هذه الاختبارات، لتحسين أداءهم فيها، وبالتالي رفع درجاتهم.

كما يشير إلى وجود اختلاف كبير بين وجهات نظر المعلمين تجاه مدى ملاءمة الممارسات المتبعة في إعداد الطلبة للاختبارات التحصيلية، ورغم محاولة البحوث وضع معايير لتحديد الممارسات الملائمة وغير الملائمة لهذا الإعداد، إلا أن هذه المحاولات لم تقلل من هذا الاختلاف ولعل الحكم على مدى ملاءمة أي طريقة من طرق إعداد الطلبة لاجتياز الاختبارات التحصيلية يجب أن يتم في ضوء ما أشار إليه ريفيس من أن الإعداد الجيد والمفيد للاختبارات يجب أن يؤدي إلى استراتيجيات تدريس أكثر فعالية، ويؤدي – أيضا – إلى تحسين عملية التعلم، ثم يؤدي في النهاية إلى رفع درجات الطلبة في الاختبارات، وفي ضوء ذلك فإن من الممارسات التي يتبعها المعلمون لتحقيق هذا الغرض ما يعد ملائماً، ومنها ما لا يعد كذلك، ومن هذه الممارسات ما يلي:

١- إكساب الطلبة مهارات حكمة الاختبار:

وهي مهارات تطبق على مستوى واسع من الاختبارات بغض النظر عن المحتوى، وقد أوضح (Wheeler & Haertel,) أن تقديم المساعدة للطلبة كي يكونوا حكماء في إجاباتهم عن أسئلة الاختبارات لا يعني إمدادهم بالإجابات الصحيحة مسبقاً، ولكن مساعدتهم في التركيز في إجابة الأسئلة بدون الشعور بالارتباك أو التوتر، وعلى هذا فإن إكساب الطلبة مهارة حكمة الإجابة عن أسئلة الاختبار يعد من الممارسات الملائمة لإعداد الطلبة لأداء الاختبارات، إذ أن ذلك يساعدهم في إظهار ما يعرفونه، وما يستطيعون عمله أياً كان المحتوى المراد قياسه، وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (Rogers & Bateson, 1991) والتي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أوضحت أنه نتيجة لإكساب الطلبة لمهارة حكمة الاختبار فقد تحسن أداؤهم في اختبارات اللغة الانجليزية والجبر والجغرافيا والتاريخ والأحياء والكيمياء.

٢- التدريب على الاختبار Test Coaching:

يشير إلى أن التدريب على الاختيار ينطوي على التعليم المساند للمجال المفترض قياسه، وهو بذلك تدريب خاص بالمحتوى الذي يؤدي فيه الطلبة الاختبار، وقد يكون ذلك من خلال عرض لمجموعة من الأسئلة أو الاختبارات المعدة مسبقاً لقياس تحصيل الطلاب في نفس المحتوى، ولعل هذه الطريقة في إعداد الطلاب للاختبارات التحصيلية من الأساليب الملائمة في الإعداد لما قد ينتج عنها من زيادة في تعلم المحتوى، إلا أن هذا التدريب لا يتعدى أثره إلى اختبارات أخرى.

٣- التدريس من أجل الاختبار Teaching to the test:

وهو ذلك التدريس الذي يقتصر فيه المعلم على تحقيق عينة الأهداف التعليمية التي سيتم قياسها في الاختبار متلاشياً بذلك باقي الأهداف، وبذلك يتم تدريس أجزاء المحتوى التي تمثلها مفردات الاختبار ولعل من الأسباب التي قد تؤدي إلى إتباع هذا النمط من التدريس وهو وقوع المعلم تحت طائلة المحاسبة والتي نتجت عن الاعتقاد الخاطئ من قبل بعض التربويين أن تكليف المعلم بمسؤولية تحصيل طلابه سيؤدي إلى تعلم أفضل ويؤكد (Gulek,) أن هذا المنط من التدريس يعد من الممارسات غير الملائمة لإعداد الطلبة للاختبارات إذ أنه يهدف إلى رفع درجات الطلبة في الاختبارات دون أن يساهم مساهمة حقيقية فعالة في بناء معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم في مساحة عريضة من المادة.

قلق الاختبار والحكمة الاختبارية:

يرى دمرجيان (١٩٨٩) أنه تجدر الإشارة إلى أن تأثير حكمة الاختبار لا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يقتصر على أداء الطلبة في الاختبارات التحصيليه ، بل أن هذا التأثير يمتد _ أحيانا _ إلى تغيير اتجاهات بعض الطلبة نحو بعض أنواع الاختبارات الأخرى ،فقد أشار " ماك كي ودفرسبايك"، إلى اكتساب مهارات حكمة الاختبار بالإضافة إلى إستخدام صيغ وأشكال مختلفة للاختبارات يؤديان إلى تغيير الاتجاهات السالبة لدى بعض الطلبة نحو اختبارات القدرات المعرفية، كي لا يؤدي هذا الاتجاه السلبي إلى تثبيت التفكير النمطي لديهم مما يعيق قدرتهم على الابتكار والتجديد في تفكيرهم . ليس هذا فحسب ،بل إن كلاً من "بويد" (Boyd)وهوستون "(Houston)أشارا إلى أن امتلاك الفرد لهده المهارات سوف يساعده في اجتياز الإختبارات المتطلبه للإلتحاق بعمل أو وظيفة ما ، كما أكد Dreisbach&Keogh أن تأثير حكمة الاختبار يمتد- ايضآ - إلى بعض اختبارات الاستعداد المدرسي

ومن جهة أخرى فأن حكمة الاختبار لا تعد المتغير الوحيد الذي قد يؤثر على الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيليه ، وإنما هناك كثير من المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على صدق هذه الدرجة،ومن هذه المتغيرات قلق الاختبار، وهو شكل من أشكال القلق الذي يعاني منه التلاميذ في فترات الامتحان . ولعل الوضع الراهن في تقييم الطلبة عن طريق اختبارات التحصيل الدراسي هو أحد الأسباب التي جعلتها من العوامل المسببة لإرتفاع ظاهرة قلق الاختبار لدى الطلاب،إذ أن هذا التقييم لا يسعى إلى التعرف على مواطن القوة والضعف لديهم،ومن ثم مساعدتهم في التغلب على مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة بما يثرى عملية التعليم، ولكنه يستخدم كوسيلة للحكم على نجاح أو فشل الأفراد،وكذلك إبراز الفروق بين الطلاب،وتنمية روح التنافس بينهم من أجل الحصول على مركز نسبي متفوق، (عيد ، ٢٠٠٢)،وكثيراً ما يُرجع بعض الطلبة تدني مستوى تحصيلهم إلى طبيعة الامتحانات،حيث يصف هؤلاء الطلبة أسئلة الامتحان بأنها صعبة أو خادعة أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحتاج إلى تخمين أو تفكير، كما يصفونها أحياناً بالطول الزائد عن الحد المقبول، وقد أكدت معظم الدراسات والبحوث أن قلق الاختبار ينتاب نسبة كبيرة جداً من الطلبة بلغت حوالي ٨٦,٦٪ وهذه النسبة تمثل أغلبية ساحقة ، مما يجعل ظاهرة قلق الاختبار تبدو كظاهرة عامة ،ولا ترتبط بمرحلة تعليمية دون أخرى ،فهي تنتشر بين طلبة المراحل الابتدائية،والثانوية ،والجامعية ، وكذلك مرحلة الدراسات العليا، مما يستوجب ضرورة الاهتمام بعلاج هذه القضية.

ويشير ،عدس،(١٩٩٩) إلى أن زيادة القلق عن الحدود المقبولة يحول دون إمكانية تحويل الطلبة لكامل انتباههم إلى العمل الذي يقومون به ، ويسمى في هذه الحالة بقلق الأداء، وفي هذا الموقف فإن بعض الإنتباه يوجه إلى القلق ذاته، حيث إن الطالب يظل يشعُرُ كم هو قلقٌ ومشتت ، وفي الوقت نفسه فإن جزءاً آخر من الانتباه قد يذهب إلى انتقاد الذات، حيث يصبح الطالب مشغولاً و واعياً بما يتصل بشعور القلق، فيفكر في أنه كان عليه ألا يسلك بهذه الطريقة، ولهذا يمكن القول بأن القلق عامل مهم، يؤثر في الإنجاز خلال الحياة كلها.

من خلال ما تقدم فإن الباحث يرى أن إعداد الطالب بحيث يكون على درجة استعداد تام لمواجهة الموقف الاختباري، قد يؤدي إلى البعد عن قلق الاختبار،وذلك من خلال، إكسابه مهارات التعلم الجيد للمحتوى الذي يقيسه الاختبار ،وإعداده إعداداً مناسباً لاجتياز الموقف الاختباري ،عن طريق إكسابه مهارة حكمة الاختبار،لما لها من تأثير في زيادة تركيز وانتباه الطالب في إجابته عن الأسئلة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: دراسات وبحوث سابقة

أجريت الكثير من الدراسات حول موضوع قلق الاختبار Test Anxiety في جميع أنحاء العالم وقد تنوعت تلك الدراسات في تناولها لهذا الموضوع من حيث طرقها وأساليبها فمن الدراسات من تناولت أنواعه ومنها من تناولت تعريفاته ومسبباته وطرق علاجه وإرتباطه بمتغيرات أخرى.

كما قُدمت العديد من الدراسات حول مهارة حكمة الاختبار، وإمكانية تعلمها، وقد تعددت أهدافها وإجراءاتها، واتبعت في معظمها أسلوب البحث التجريبي المتمثل في مقارنة أداء مجموعة تجريبية بمجموعة ضابطة. كما تنوعت استراتيجيات حكمة الاختبار، واختلفت فترة أو طريقة تدريبها للمجموعات التجريبية، واختلفت العينات من حيث العمر والمستوى أو المعرفة، ولذلك فإن فهم نتائج الدراسة السابقة لا يمكن أن يكون بمعزل عن الإجراءات المتبعة فيها.

وفيما يلي سوف نستعرض بعض الدراسات التي أجريت في مختلف أنحاء العالم سواءاً المحلية أو العربية أو الأجنبية منها والتي تطرقت لموضوع البحث ومتغيراته.

أ) قلق الاختبار

ب) الحكمة الاختبارية

جـ) قلق الاختبار والحكمة الاختبارية

وسوف يستخدم الباحث أسلوب التسلسل التاريخي لتلك الدراسات بمختلف مصادرها، (المحلية والعربية والأجنبية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ) الدراسات التي تناولت قلق الاختبار:

قام (Doctor&Atman,1969) بإجراء دراسة هدفت إلى الإجابة على الأسئلة التالية: ١. هل هناك أثر للانزعاج على الأداء؟ ٢. هل هناك أثر للانفعالية على الأداء؟ والتي تكونت عينتها من ١٩٥ طالباً، ولقد أشارت النتائج إلى أن الانزعاج المرتفع يؤدي إلى أداء منخفض، وكذلك الحال بالنسبة للحالة الانفعالية. واتفقت مع هذه الدراسة نتائج دراسة ليبرت وموريس (Liebert & Morris,). فكان أداؤهم أفضل عند ترتيب الفقرات عشوائياً، ولكن بفرق قليل، وكان الأداء متساوي تقريباً عند الترتيب من السهل إلى الصعب، ومن الصعب إلى السهل. وبالنسبة للأفراد في المستوى الرابع فكان أفضل أداء لهم عند ترتيب الفقرات ترتيب عشوائياً وكان أداؤهم متوسطاً عند الترتيب من الصعب إلى السهل وأدنى ما يمكن عند ترتيب الفقرات من السهل إلى الصعب، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

كما قام أبو صبحة (١٩٧٤)، بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل حيث اختار الباحث عينة من (٣٥٦) من طلبة الثالث إعدادي بمحافظة عمان، وقد طبق الباحث مقياس قلق الاختبار لساراسون، أما التحصيل الأكاديمي فقيس بتقديرات المعلمين لأداء طلبتهم، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب وضعيف (- ٠,١٢) بين قلق الاختبار والتحصيل، نقلاً عن مجممي (٢٠٠٦).

وفي دراسة (Deffenbacher,1977) والتي هدفت إلى معرفة أثر القلق والانزعاج والحالة الانفعالية على الأداء، فلقد تكونت عينة الدراسة من ٨٢ طالباً طبق عليهم اختبار الانزعاج والحالة الانفعالية (Worry Emotionality Inventory) (WEI) . ولقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين الانزعاج والأداء وكذلك بين كل من الانزعاج والحالة الانفعالية، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما قام كولر وهولاهان، (Culler & Holahan,1980)بدراسة حول العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، حيث أجريت الدراسة على عينة تكونت من ٩٦ طالباً وطالبة في إحدى كليات جامعة تكساس، وقام الباحثان بتقسيم الطلبة إلى قسمين، الأول ويضم الطلبة ذوي القلق المرتفع وعددهم ٦٥ طالباً وطالبة والثاني ويضم ٣١ طالباً وطالبة من ذوي القلق المنخفض، وقد قيس القلق بمقياس قلق الاختبار لسارسون وآخرين، أما بالنسبة للتحصيل فقد تم قياسه بواسطة العلامة النهائية في مادة علم النفس، وقد أوضحت الدراسة أن تحصيل الطلبة ذوي القلق المرتفع متدن، على عكس الطلبة ذوي القلق المنخفض، في حين لم يكن لمتغير الجنس أثر، كما دلت الدراسة أن الطلبة الذين يملكون مهارة جيدة في الدراسة والتحضير يكون قلقهم أقل في مواقف الامتحانات، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

في حين أن سويتش، (Sewitch,1984)قام بدراسة أجريت على (١٣٩) طالباً جامعياً، تمت فيها مقارنة أداء الطلاب المنخفضين في قلق الاختبار في موقف اختبار حقيقي، توصلت إلى أن العلاقة بين درجة الفرد على مقياس قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي علاقة سالبة، و أظهرت النتائج أن درجات طلاب المجموعة المرتفعة في قلق الاختبار كانت أقل بشكل ملحوظ عن تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضي قلق الاختبار، نقلاً عن صميلي (٢٠٠١).

وفي دراسة أجراها أبو زينة؛ و الزغل، (١٩٨٤) حول أثر قلق الاختبار على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مبحث الرياضيات، تكونت العينة من (٥١٦) طالباً من طلاب المدارس الحكومية و (٣١٣) طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث في مدينة إربد، كما استخدم مقياس سوني لقياس قلق الاختبار ، أما التحصيل الأكاديمي فقد تم قياسه باختبار تحصيلي في الرياضيات من إعداد الباحثين. وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتحصيل الأكاديمي، حيث أشارت النتائج إلى أن تحصيل الطلبة ذوي القلق المرتفع أقل من تحصيل الطلبة ذوي القلق المنخفض، نقلاً عن صميلي (٢٠٠١).

وأجرى هنسلي، (Hunsley,1985)دراسة بهدف التعرف على تأثير قلق الاختبار على أداء طلاب الجامعة في موقف الاختبار الفعلي، وكذلك تقويم الطلاب المعرفي لهذا الأداء، تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً من طلاب الجامعة، وقد افترض هنسلي أن قلق الاختبار يرتبط باتساق مع توقعات الطلاب للتقديرات المنخفضة، والمستويات العالية من القلق قبل الاختبار، وإدراك عدم استعداد الفرد الكافي للاختبار، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قلق الاختبار يرتبط بالأداء السيئ في الاختبار سواء في بداية أو نهاية الفصل الدراسي، وأن العلاقة بين القلق والأداء سلبية، كما أنها غير مرتبطة بصعوبة الاختبار، وأن الطلاب الذي يعانون من القلق العالي في الاختبار حصلوا على تقديرات منخفضة مقارنة بالطلاب ذوي القلق المنخفض، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

في حين أن الكحيمي، (١٩٨٥) قامت بدارسة لمعرفة العلاقة بين مستوى القلق ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، لعينة مكونة من ٢٠٠ طالبة من عشر مدارس تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل الدراسي، ووجود فروق غير دالة بين مستويات القلق ومتوسط درجات التحصيل.

كما قام هولرويد وآخرون ((Holroyd, etal 1987)، بدراسة هدفت إلى معرفة أثر مستوى القلق على الأداء، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٢ طالبة من مساق مدخل إلى علم النفس من جامعة أوهايو، وقد طبق على أفراد العينة مقياس ساراسون للقلق ١٩٧٢ ولقد أشارت النتائج إلى أن أداء الإناث ذوات القلق المرتفع أقل من أداء الإناث ذوات القلق المتدني، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما أبو زيتون، (١٩٨٨) فقد قام بدراسة لفحص العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إربد، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤١٢ طالباً وطالبة) منهم (٢٥٧ طالباً وطالبة) من الفرع الأدبي و (١٥٥ طالباً وطالبة) من الفرع العلمي، طبق مقياس ساراسون المعرب لقلق الاختبار على أفراد عينة الدراسة قبل أسبوع من امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وقد تم تقسيم الطلبة حسب نتائجهم على المقياس إلى ثلاث فئات: فئة القلق المرتفع، وفئة القلق المتوسط، وفئة القلق المنخفض، وقد دلت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام تعزى إلى مستوى القلق، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق من الاختبار تعزى إلى فرع التعليم (علمي – أدبي)، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في مستوى القلق من الامتحان تعزى للجنس.

وقام جانيس، Janice ، (1992) بدراسة تقويمية عن تأثير كل من قلق الاختبار ومفهوم الذات بصورة مستقلة وبصورة مدمجة على أداء الطلاب في الاختبارات من خلال أربع مواد دراسية مختلفة، على عينة من (٢١٧) طالباً بالمدارس الثانوية في ولاية أوكلاهوما بأمريكا الشمالية، وطبق عليهم مفردات مكون (الاضطراب) من قائمة قلق الاختبار، باستخدام قائمة قلق الاختبار لسبيلبرجر، وتوصل إلى أن أداء الطلاب قد تأثر سلباً في الاختبارات التحصيلية في التخصصات الأكاديمية المختلفة بعامل الاضطراب.

كما قام عباده، (١٩٩٢) بدراسة لقلق الاختبار في موقف ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، واختيرت العينة بطريقة عشوائية وكانت مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة من جامعة البحرين، و توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إرتباطية سالبة ودالة بين قلق الاختبار والقدرة التذكرية والتحصيل الدراسي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ووجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار في الموقف الاختباري الضاغط فيما يتعلق بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة لصالح منخفضي قلق الاختبار، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار في التذكر البصري والارتباطي والتحصيل الدراسي، وأن هناك إمكانية للتنبؤ بقلق الاختبار في الموقف الاختباري الضاغط في ضوء متغيرين هما الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي.

في حين أن دراسة الطواب، (١٩٩٨) أجريت حول قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى الجنسين أجريت على عينة بلغت (٤٠٠ طالبة وطالب) و استخدمت مقياس سبيلبرجر وآخرون لقلق الامتحان، ترجمته وأعدته للبيئة العربية ليلى عبدالحميد عبدالحافظ واختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح)، ولقد أشارت النتائج المتعلقة بالمستوى الدراسي إلى أن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي، وكانت الفروق الموجودة بين متوسط درجات قلق الامتحان في المستوى الأول مقارنة مع متوسط درجات قلق الامتحان في المستوى الرابع و كشفت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات قلق الامتحان والمعدل التراكمي عند كل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية عن معاملات الارتباط التالية (٠,٧٢ ، ٠,٧٠ ، ٠,٦٧) على التوالي، وكلها معاملات ارتباط سالبة، ودالة إحصائياً، وهذا يعني وجود علاقة عكسية بين درجات قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، ، أي كلما زاد مستوى قلق الامتحان قل مستوى التحصيل الأكاديمي والعكس صحيح.

كما قام الطريري، (١٩٩٢) بدراسة استهدفت معرفة طبيعة "قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية" لدى عينة مكونة من ١٤٨ طالبة من جامعة الملك سعود بالرياض، وباستخدام مقياس قلق الاختبار الذي قام بإعداده الباحث، تبين أن هناك ارتباطاً سلبياً بين قلق الاختبار والمعدل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التراكمي، وأن هناك فروقاً بين الطالبات في المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار، وفي الوقت نفسه لا توجد فروق بين ذوات التخصصات الدراسية المختلفة في قلق الاختبار.

أما دراسة علي،(١٩٩٥) حول بعض المتغيرات النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بجامعة قناة السويس، على عينة مكونة من ١١٨ طالباً، و ١١٩ طالبة من طلاب الجامعة، توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في قلق الاختبار، نقلاً عن صميلي (٢٠٠١).

كما قام جانيس، (Janice,1996)بدراسة قلق الاختبار لدى عينة من (١٠٣) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية من الموهوبين أكاديمياً، واستخدم مقياس قلق الاختبار في بعديه: الاضطراب والانفعال والذي أعده ليبرت وموريس، وأوضحت النتائج أن الطلاب بصفة عامة الذين يعانون من قلق الاختبار المرتفع كان أداؤهم الأكاديمي منخفضاً.

في حين قام الزراد،(١٩٩٨) بدارسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان، لدى عينة تكونت من ٣٥٠ من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي في ليبيا، وباستخدام اختبار سبيلبرجر لقياس قلق الامتحان والذي أعده للعربية فريد أبو زينه، وإيمان الزغل، واختبار حالة وسمة القلق من إعداد سبيلبرجر، وآخرون وتعريب عبدالرقيب البحيري، وقد تم التوصل إلى أن نسب انتشار قلق الامتحان الشديدة والشديدة جداً تمتد بين (١٨,٩٤٪ - ٣٥,٤١٪) وهذه النسب تعتبر مرتفعة بالمقارنة بالنسب الأجنبية التي تشير إلى أن متوسط النسب المئوية لقلق الامتحان لدى طالبات الثانوي والجامعة يمتد بين (١١- ١٦٪)، كما أشارت النتائج بشكل عام إلى أن طالبات القسم العلمي يعانين من قلق امتحان أكثر مما تعانيه زميلاتهن في الأقسام الأدبية إلا أن الفروق كانت واضحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بشكل أكبر لدى طالبات الصف الثاني القسم العلمي، والصف الثاني الأدبي، في حين لم تكن تلك الفروق دالة بين طالبات الصف الثاني والثالث العلمي من جهة وطالبات الصف الثالث أدبي من جهة أخرى.

أما دراسة العجمي، (١٩٩٩) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء (الأقسام الأدبية) وكذلك معرفة درجة قلق الاختبار لديهن ، حيث بلغت عينة الدراسة ٥٠٠ طالبة، و تم استخدام اختبار قلق الامتحان إعداد عبدالرحيم بخيت عبدالرحيم (١٩٨٩)،أما بالنسبة لمقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على التقدير العام للطالبات والذي يعتمد على نتيجة الاختبار الفصلي والنهائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) يعانين من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، حيث كانت نسبة القلق المتوسط – والذي يعني الحصول على درجة من (٢١- ٦٠) على اختبار القلق المستخدم في الدراسة لدى العينة الثانية كانت ٦٨,٨٪ في حين أن ثلث أفراد العينة مرتفع أو لا يوجد لديهن قلق منخفض، وأن طالبات الفرقة الأولى والثانية والثالثة بالكلية من قلق الاختبار بدرجة متوسط بينما تعاني طالبات الفرقة الرابعة بالكلية من قلق الاختبار بدرجة عالية، كما توجد علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات الكلية.

كما قام الصانع، (٢٠٠٢) بدراسة عن فروق القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي بالصف الأول الثانوي. بلغت عينتها النهائية ٢٩٨ طالب، والتي استخدمت مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لـ صلاح مراد ومحمد مصطفى (١٩٨٢)، عن مقياس جايلمينو (١٩٧٧)، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان لـ سبيلبرجر تعريب ليلى عبدالحميد(١٩٨٤)، ومقياس مستوى الطموح لـ عبدالله الصانع و محمد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حسنين محمد ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب (مرتفعي – منخفضي) التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب (مرتفعي – منخفضي) التحصيل الدراسي في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، كما توجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الطلاب (مرتفعي – منخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

وفي دراسة مجممي، (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية، قام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز اعداد الحامد، (١٩٩٦)، ومقياس قلق الإختبار اعداد الطريري، (١٩٩٢) على عينة مكونة من ٣٤٥ طالباً من كلية المعلمين في جازان، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية، وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً، بين دافعية الإنجاز، وقلق الاختبار، كما لا توجد فروق في مستوى قلق الاختبار، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، ولا توجد فروق في مستوى قلق الاختبار، بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي، كما لا توجد فروق في مستوى قلق الاختبار بين فرقة الدراسات للطلاب المبتدئين، وفرقة الدراسات للطلاب المتقدمين.

ب) الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية:

في دراسة قامت بها كريت، (Kreit١٩٦٧,) حول مدى إمكانية تعليم مهارات الحكمة الاختبارية لتلاميذ الصف الثالث عن طريق تعرضهم (مرانهم) على عدة اختبارات للذكاء ، وباستخدام المنهج التجريبي بين البحث الآتي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هناك زيادة في مهارات تناول الاختبار أحرزت من قبل المجموعة التجريبية وخاصة بين التطبيق الأول والثاني ولكنه ثبت بعد ذلك ،وتوصلت أيضاً لعدم وجود علاقة بين الذكاء وتعلم مهارات الحكمة الاختبارية . كما أن أثر اكتساب المهارات استمر لمدة خمسة شهور فقط ؛ أي أن اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية من وجهة نظر هذا البحث مؤقت، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

وفي دراسة آخرى أجرى ولستروم ؛ و بورسما ، (Boersma & Wahlstrom,1968) بحثاً هدف إلى التعرف على : هل استراتيجية تناول الامتحان يمكن تعلمها من خلال تعليمات توجيهية داخل حجرة الدراسة ؟ وتكونت العينة من ١١٧ طالباً من أربعة فصول بالصف السادس من مدرستي البرتا ودامنتون ، وقسمت هذه العينة إلى ٦ مجموعات اختيرت عشوائياً منها التجريبية والضابطة والمهدئة (لكل مجموعتين) . واستخدم لذلك اختبار الاستدلال اللفظي وبتحليل التباين الأحادي – أشارت النتائج إلى إمكانية تعليم مبادئ الحكمة الاختبارية داخل حجرة الدراسة . وأدى ذلك أيضاً إلى زيادة وتحسن في درجات الاختبارات سواءً كانت عقلية أو تحصيلية، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

في دراسة قام بها كوهلر وآخرين، (Koehler, etal,1970) والتي هدفت إلى دراسة أثر المستوى الصفي على الحنكة وأثر الجنس على الحنكة والتفاعل ما بين الجنس والمستوى الصفي حيث أجريت على عينة مكونة من ١٠٧٠ طالباً من طلبة الصف الخامس وحتى الحادي عشر، ولقد أشارت ... إلى وجود أثر للجنس ولصالح الذكور كما أشارت إلى وجود أثر للمستوى الصفي حيث وجد بأنه كلما كان المستوى الصفي ازدادت الحنكة، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

وفي بحث لبورد ؛ و ونتي، (١٩٧٢، Board & Whitney) أجرى على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٦٠ طالب جامعي في مقرر حول السياسات الأمريكية أعد اختباراً للحكمة الاختبارية يشتمل على مفتاح الاستجابات الطويلة والقصيرة ومفتاح الدلائل النحوية، وكل مهارة من تلك المهارات أعد لها ١٥ بنداً وطبقت بنود كل مهارة على ٨٠ طالباً من خمسة مستويات وتوصل البحث إلى أن الطلاب الذين يعانون من ضعف في الحكمة الاختبارية كان أدائهم منخفض أيضاً مقارنة بأداء أقرانهم الذين يملكون المهارة بشكل أفضل، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

وفي دراسة دايموند وايفانز، (Diamond & Evans,1972)والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحنكة ونسب الذكاء والتي كان عدد أفراد عينتها ٩٥ طالباً من الصف السادس الابتدائي. فلقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نسب الذكاء والدرجات على الأبعاد الفرعية الثلاثة التالية وهي الاقتران ما بين المتن والبديل مثال أن يتكرر اسم أو جملة في كلا المتن والبديل الصحيح، واستخدام محددات معينة مثل (كل، أبداً ... الخ) في أحد المموهات (البدائل) أن يكون في المتن مؤشر نحوي للإجابة، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

وامتدت الأبحاث التي تناولت تأثير اكتساب الطلبة لحكمة الاختبار على الأداء في الاختبارات إلى المرحلة الابتدائية، مثل :دراسة كالينباخ، (١٩٧٣) ،والتي أثبتت تفوق المجموعة التجريبية (التي تعرضت لعدد من الجلسات التدريبية في مهارة حكمة الاختبار لمدة أربعة أسابيع)على المجموعة الضابطة في اختيار ستانفورد القراءة، وقد أثبتت هذه الدراسة بقاء أثر هذا التدريب حيث تمت إعادة تطبيق هذا الاختبار بعد أربعة شهور أخرى وقد تفوقت المجموعة التجريبية أيضاً، نقلاً عن دوكم(١٩٩٦).

وفي بحث لكرهان ؛ و كوهلر، (Crehan; @ Koehler,١٩٧٤)أجرى بهدف فحص الحكمة الاختبارية في علاقتها بفروق الصف وتفاعل النوع مع الصف والاستقرار (الثبات)، وتكونت عينة البحث من ٥٣٩ طالب من خلال خمسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صفوف دراسية من المدارس العامة غرب نيويورك ، وقد أعيد البحث مرة أخرى بعد عامين واستخدم أربع مهارات للحكمة الاختبارية هي :

- انتقاء البديل الاستجابي ذات الصلة بالأصل (جذر السؤال)
- حذف البديل المعروف أنه غير صحيح ثم الاختيار من البدائل المتبقية .
- حذف البدائل الأقل صواباً (عمومية) .
- حذف البدائل التي تشتمل على محددات نوعية .

وأشارت النتائج إلى تزايد في الحكمة الاختبارية لأربع مهارات من خمس وعدم تفاعل النوع من الصف – كما أن الحكمة الاختبارية تميزت بالاستقرار في مستويات الصفوف الخمسة ووجود فروق بين البنين والبنات في الصفوف من (٦- ٨) فقط، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

وفي دراسة رولي، (Rowley,1974)والتي هدفت إلى معرفة أثر الحنكة والقلق على الأداء؟ فلقد تكونت عينتها من ١٩٨ طالباً من الصف التاسع وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ما بين القلق والأداء على اختبار الرياضيات حيث كانت قيمة معامل الارتباط بينهما ٠,٢٣. كما أشارت إلى وجود علاقة ما بين الحنكة والأداء حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٢٤ أما على اختبار المفردات فكانت معاملات ارتباط القلق مع الأداء ٠,٣١ ومع الحنكة ٠,٤٣ ، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

أما دراسة كوهلر، (Koehler,1979) فلقد هدفت إلى معرفة أثر المستوى الصفي والحنكة على الأداء. ولقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود تفاعل ما بين الجنس والمستوى الصفي. ولكن وجد بأن الحنكة في الإجابة تزداد بازدياد المستوى الصفي إلى مستوى الصف الثامن وتميل العلاقة بينهما إلى الاستقرار بعد ذلك الصف. كما وجد بأن هناك أثر للجنس على الحنكة في الصفوف السادس والسابع حيث كان الذكور أفضل من الإناث فيما يتعلق بالحنكة، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعن العلاقة بين حكمة الاختبار والذكاء قام،راجيو(Raggio,1975) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر المعرفة بمهارات أخذ الاختبار في علامات كل من الأطفال السود المحرومين، والأطفال البيض على اختبار وكسلر للذكاء اختار الباحث لذلك (٣٢) طفلاً أسوداً ، و (٣٢) طفلاً أبيضاً وطبق عليهم اختبار التمكن من أخذ الاختبار، وبناء على نتائج هذا الاختبار قسمت كل مجموعة إلى متمكن وغير متمكن من مهارات أخذ الاختبار. ثم طبق الباحث اختبار وكسلر للذكاء على جميع أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق غير دال إحصائياً بين المتمكنين وغير المتمكنين من الأطفال البيض لصالح مجموعة المتمكنين، أما بالنسبة للأطفال السود، أظهرت النتائج وجود فرق كبير ذي دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) في علامات الذكاء على اختبار وكسلر، لصالح مجموعة الأطفال السود المتمكنين من مهارات أخذ الاختبار.

استهدفت دراسة مكجولتن(Mcgolthin,1974) معرفة أثر تعليم مهارات حكمة الاختبار على أداء الأطفال في سن الرابعة من أعمارهم على اختبار وكسلر للذكاء، اختارت الباحثة (٤٠) طفلاً من أحد مراكز الرعاية، وقسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قامت الباحثة بتعليم المجموعة التجريبية مهارات حكمة الاختبار، وطبقت بعد ذلك اختبار وكسلر للذكاء على كل أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط علامات المجموعتين على اختبار وكسلر للذكاء ولصالح المجموعة التجريبية، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

كما تناول دايموند،(Dimond & et al ,١٩٧٢) الحكمة الاختبارية لدى عينة من أطفال المدينة بلغ عددها ٧٦ تلميذاً (٤٠ من الصف الخامس ، ٣٦ من الصف السادس) وقد اختيروا عشوائياً ،وطبقت عليهم أداة قياس خمس مهارات للحكمة الاختبارية بالإضافة لاختبار عقلي وبينت النتائج أن أطفال الصف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخامس والسادس لديهم القدرة على التعبير عن الحكمة الاختبارية . كما أن تلاميذ الصف السادس لديهم القدرة على استخدام المحددات النوعية مثل دائماً وأبداً ... بينما أطفال الصف الخامس لم يتمكنوا من استخدام تلك المهارة.

اهتمت بعض الدراسات مثل دراسة (مكمورس وآخرون، Mc Moris, et, al، 1977) ودراسة بورد؛ ووتني، (Board & whitney,1977) في الكشف عن بعض مظاهر حكمة الاختبار حسب تصنيف ميللمان وآخرون، وبالتحديد العلاقة بين طول البدائل والإجابة الصحيحة، وقد توصلوا إلى نتائج متضاربة، لم تحظ الدراسات من هذا النوع بكثير من الاهتمام نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

وقد بحثت دراسة كلشتين وآخرون ، (Kalechstien, etal,1986) في أثر تعليم الطلبة السود استراتيجيات حكمة الاختبار الواردة في تصنيف ميللمان وآخرون، في علاماتهم على اختبار ستانفورد في القراءة، كانت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الابتدائي، وقد تم إعطاء المجموعة التجريبية محاضرات لمدة خمسة أسابيع بمعدل (٣٠) دقيقة مرتين أسبوعياً وقد أظهرت النتائج إمكانية تعليم مهارة حكمة الاختبار للطلبة السود، وأن هناك فرقاً دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في التحصيل على اختبار ستانفورد في القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي دُربت على مهارة حكمة الاختبار.

كما أوضحت دراسة دريسياخ؛ وكوف،(١٩٨٢) أن اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لاختبار لمهارة حكمة الاختبار قد زاد من أدائهم في اختبار الاستعداد المدرسي عن أقرانهم في المجموعة الضابطة نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

وقد أجرى دريسباخ؛ وكوخ، (Dreisbach & Keogh,1982)دراسة أظهرت مزيداً من التنوع في الإجراءات، فقد أجرى الباحثان دراسة على الطلبة الأمريكان من أصل مكسيكي في رياض الأطفال، حيث تم اختيار عينة من (١٣١) طفلاً. قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بناء على نتائجهم على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار تحصيلي باللغة الإنجليزية، دُربت المجموعة التجريبية تدريباً صفياً على مهارات حكمة الاختبار، وبعد إتمام التدريب بأسبوع، طُبق اختبار الاستعداد المدرسي، وقد أظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية يُعزى إلى أثر التدريب على مهارات حكمة الاختبار، وأظهرت هذه التجربة الحاجة إلى إعداد الأطفال للاختبارات وتدريبهم على مهارة حكمة الاختبار، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

وفي دراسة قام بها بور، (Bower,1982)هدفت إلى الكشف عن إمكانية استخدام طالب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات حكمة الاختبار، حيث تم اختيار عينة عشوائية من (١١٠) طالباً ثانوياً، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أعطيت المجموعة التجريبية أربعة محاضرات صفية لتعليم استراتيجيات حكمة الاختبار، بمعدل (٥٠) دقيقة لكل محاضرة، وأظهر النتائج فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية على اختبار حكمة الاختبار، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

كما انفرد إيفانز، (Evans,1984)في طريقة تدريبه للطلبة على استراتيجيات حكمة الاختبار، فقد بحثت دراسته في إمكانية تعليم حكمة الاختبار من خلال الفة المفحوص ببناني الاختبار، وكانت العينة مؤلفة من (٧٣) مهنياً يعملون في وحدات للإسعاف الفوري، قسمت هذه العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أعطيت المجموعة التجريبية تدريباً على مهارات حكمة الاختبار لمدة ستة أسابيع. وقد أظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية على فقرات الاختبار التحصيلي التي تتضمن المفاتيح الواردة في التجربة.

أما دراسة بشوب، (Bishop,1985)فقد هدفت إلى معرفة أثر تعليم حكمة الاختبار في تحسين الدرجات على اختبار كاليفورنيا التحصيلي (CAT)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في المرحلة الابتدائية، وأختار الباحث عينة من طلبة الصفين الثالث والسادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تعلمت المجموعة التجريبية مهارة حكمة الاختبار ثم طبق اختبار كاليفورنيا التحصيلي على كل أفراد العينة وأظهرت النتائج فرقاً على اختبارات النحو والرياضيات الفرعية لهذا الاختبار التحصيلي لصالح أفراد المجموعة التجريبية للصف السادس الابتدائي مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة، بينما درجات القراءة لم تشر إلى وجود فرق بين طلبة الصف السادس في المجموعتين، أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث الابتدائي فلم تشر النتائج إلى وجود فرق على الاختبارات الفرعية الثلاثة بين المجموعتين.

كذلك أجرى وايتن، (Weiten,١٩٨٤) بحثاً تناول فيه بعض المهارات للحكمة الاختبارية مثل – التشابه بين البديل وجذر السؤال – المسائل النحوية – طول البدائل الاستجابية الصحيحة – والبدائل الغريبة وعند تطبيق هذه المهارات على ٥٤ طالباً جامعياً في مقرر علم نفس الطفل وصل متوسط القيم إلى ٠,٥٩ في التماثل في الامتحانات ،و ٠,٦٠ في البدائل الطويلة والنحوية ،و ٠,٧١ في البدائل الغريبة، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩) .

كما قام سامسون، (Samson,1985) بدراسة تحليلية لـ ٢٤ دراسة سابقة ثم أعقبها أربعة بحوث أمبريقية حاول من خلالها أن يتعرف على برامج التدريب لمهارات تناول الاختبار وأثر ذلك على أداء الاختبارات التحصيلية في المدارس الابتدائية والثانوية، وقد قام الباحث بذلك العمل على أساس أن هناك تناقض حول فاعلية هذه البرامج . وقد توصلت النتائج إلى أن متوسط الأثر التدريبي بلغ ٠,٣٣ ويشير هذا الرقم إلى أن الطالب العادي في المجموعة التجريبية قد حصل على ٦٣٪ مقابل ٥٠٪ للطالب في المجموعة الضابطة وهذا يوضح أن التدريب على المهارات له أثر ضعيف على إنجاز الأداء الدراسي، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اتجه الباحثون نحو دراسة أثر تعليم استراتيجيات حكمة الاختبار على أداء المفحوصين، فقد هدفت إحدى التجارب في دراسة دولي ؛ ووليمر،(Dolly & Williams,1986)إلى معرفة أثر تعليم حكمة الاختبار على علامات طلبة المرحلة الجامعية الأولى. وتم اختيار عينة من (٥٤) طالباً جامعياً، قسمت هذه العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث أعطيت المجموعة التجريبية محاضرة ومناقشة مع نشرات وتدريبات لمدة ساعة واحدة، غطت استراتيجيات التخمين، وبعد أسبوع من التجربة خضعت المجموعتان لاختبار حكمة الاختبار من إعداد الباحثين، وتكون الاختبار من (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة أربعة بدائل، تحتوي نصف الفقرات على مفاتيح حكمة الاختبار ونصفها الآخر متحرر من المفاتيح، وقد أشارت النتائج إلى فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية على الجزء المتضمن مفاتيح حكمة الاختبار، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

تتفق النتائج التي حصل عليها دولي ووليمز مع دراسة ديامونـد وايقاني،(Dimond & Evans,1972)التي أشارت إلى أن أثر حكمة الاختبار تظهر في الفقرات التي تم التدريب على الاستراتيجيات والمفاتيح الواردة فيها

كما أشار سكروجز؛ ووايت،(١٩٨٦) إلى أن التدريب على مهارات أداء الاختبار له فعالية تختلف بإختلاف طول فترة التدريب وخصائص مؤدي الاختبار ، وتكون فعالية هذا التدريب أكثر لدى تلاميذ المراحل العليا في المراحل الابتدائية منها لدى تلاميذ المراحل الصغرى، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

كما قدم سكروجز؛ وماستروبيبري،(١٩٨٦) دراسة سعى فيها إلى تعليم الطلبة ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية- في الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية- مهارات أداء الاختبار ،مثل الانتباه إلى المثيرات الملائمة (الأسئلة)،ووضع العلامة الدالة على الإجابة الصحيحة في الأوراق المعدة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة بغاية والاستخدام الأفضل لوقت الاختبار، وتجنب الأخطاء ، ولعل هذا ما ساهم في حصول هؤلاء الطلبة على درجات أعلى في اختبار مهارات استذكار الكلمات والذي يعد جزءاً من اختبار ستانفورد التحصيلي، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦) .

كما تناولت دراسة رايتر؛ وليدول، (١٩٨٦) أثر اكتساب طلبة المدرسة المتوسطة لبعض مهارات أداء الاختبار (كاستراتيجيات للتعلم) على تعليمهم القدرة على التعميم القريب والبعيد ، وأوضحت النتائج أن الطلبة في المجموعة التجريبية الذين استخدموا مهارات أداء الاختبارات الخاصة بالتعميمات القريبة والبعيدة ، قد أدوا أداء أفضل فيها من المجموعة الضابطة، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩)

في دراسة قام بها عوده، (١٩٨٧) هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب الطالب الجامعي لمهارة حكمة الاختبار من خلال خبرته بالاختبارات خلال المراحل التعليمية، ومدى إمكانية رفع هذا المستوى بتعليمه استراتيجيات حكمة الاختبار، ولتحقيق هذا الغرض، اختار الباحث عينة مكونة من (٧٤) طالباً جامعياً في شعبتين من شعب مادة القياس والتقويم منهم (٣٦) طالباً في المجموعة التجريبية ، و (٣٨) طالباً في المجموعة الضابطة، أعطيت المجموعة التجريبية محاضرتين (ساعة لكل محاضرة) غطت استراتيجيات التخمين حسب تصنيف فردركسون. وبعد أسبوع أعطيت المجموعتان اختباراً من إعداد الباحث مكوناً من جزأين. يقيس جزء منه مهارة حكمة الاختبار وتكون من (٢٤) فقرة من نوع اختيار من متعدد لكل منها أربعة بدائل، غطت استراتيجيات التخمين، ويقيس الجزء الثاني من الاختبار، التحصيل الأكاديمي وتكون من (٤٠) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن متوسط علامات الطلبة على اختبار حكمة الاختيار قبل تعليمهم استراتيجية التخمين أعلى من التوقع عند مستوى (٠,٠١)، وأن هناك فرقاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دال إحصائياً بين متوسط علامات المجموعتين على اختبار حكمة الاختبار عند مستوى (٠,٠٢) لصالح المجموعة التي تعلمت استراتيجية التخمين لحكمة الاختبار.

وفي دراسة قام بها فجالي، (Fagley,1987)هدفت إلى معرفة أثر حكمة الاختبار على تباين علامات الاختبار، وقد أجريت على عينة عدد أفرادها (٦٢) من طلبة الجامعات، حيث أعطيت المجموعة التجريبية تدريباً على استراتيجيات حكمة الاختبار بشكل عام واستراتيجيات التخمين خاصة. وقد طبق الباحث على أفراد العينة اختباراً من إعداده. تكون من (٢٨) فقرة من نوع اختيار من متعدد وتحتوي على مفاتيح حكمة الاختبار، وقد وجد فاجلي أن ١٦٪ من التباين في علامات الاختبار مرده استخدام الطلبة لمهارة حكمة الاختبار.

واستخدم شانس، (Chance,1992)مهارات الحكمة الاختبارية لتحسين درجات الفهم القرائي لدى (١٦) طالب بالمرحلة المتوسطة ، حيث أظهرت النتائج أن (٨٨٪) من العينة كانت درجاتهم في الاختبار البعدي للفهم القرائي مرتفعة بالإضافة إلى امتلاكهم لاتجاهات إيجابية نحو القراءة ، وزيادة مستوى الدافعية ، والقدرة على تحديد معاني الكلمات وتحليل النصوص، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦) .

وأظهرت نتائج دراسة جينتري؛ وبيري، (Gentry & Perry,1993)على (٩٨) طالباً بالجامعة وجود ارتباط موجب مرتفع بين مهارات الحكمة الاختبارية ومتوسط الأداء العام Grade – Pount Average (GPA) . وتناول مارشال (Marchall, 1997) العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وسلوك تغيير الإجابة Answer Changing Behavior : الخطأ إلى الصحيح ، والصحيح إلى الخطأ ، والخطأ إلى الخطأ : (WR= wrong – to right changes RW = right- to wrong changes : WW= wrong – to wrong

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

changes في أداء اختبارات الاختيار من متعدد لدى (١٥٠) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (٨٥) طالباً ، (٦٥) طالبة وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مهارات الحكمة الاختبارية كما تقاس باختبار "جيبGibb" ، ووجود تأثير دال إحصائياً للحكمة الاختبارية على سلوكيات الطلاب في اختيار الإجابة ، وأن الحكمة الاختبارية تسهم بمقدار (٤,٨٪) إلى (٨,٠٠٪) في سلوكيات الطلاب . وعلى العكس من نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والمعدل العام للطلاب (GPA)، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩)

وكذلك فقد سعت دراسة جيجر، (١٩٩٧) إلى تحديد العلاقة بين تغيير الإجابة عن أسئلة الاختبار ،والعلاقة بين هذين المتغيرين ،والأداء في الاختبارات التحصيلية ،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين تغيير الطالب لإجاباته عن أسئلة الاختيار من متعدد، وأدائه في الاختبارات ، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين مهارة حكمة الاختبار لدى الطالب ،وأدائه في الاختبارات، بينما لم توجد علاقة ارتباطيه بين تغيير الطالب لإجابته عن أسئلة الاختيار من متعدد ،ومهارة حكمة الاختبار لديه.، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦)

وقد تناول مورس، (Morse, 1998) الصعوبة النسبية المتمثلة في اختبار مهارات الحكمة الاختبارية لطلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من ٢٤٣ طالباً جامعياً . وطبق عليهم اختبار "جيب " للحكمة الاختبارية المكون من ٧٠ بنداً ويقيس ٧ مهارات للحكمة الاختبارية . وأشارت النتائج إلى أن استخدام المحددات النوعية كدلالة أعلى أفضل من المهارات الأخرى ، ويترتب على ذلك أن مهارات الحكمة الاختبارية ليست متساوية السهولة من الناحية الوظيفية، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت نتائج دراسة كيرن؛ وآخرون، (Kern & etal,1998 ،)على (١٢٠) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (٦١) طالب ، (٥٩) طالبة عدم وجود ارتباط بين مهارات الحكمة الاختبارية كما تقاس باختبار "جيب" والمعدل العام حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,١٩) وغير دالة إحصائياً ، وكذلك عدم إمكانية التنبؤ من مهارات الحكمة الاختبارية بالمعدل العام للطلاب، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦) .

وقد أشار، مورس، (١٩٩٨) إلى مجموعة البحوث التي هدفت إلى دراسة أثر المفردات التي يمكن أن يطبق عليها إستراتيجية التخمين الذكي كأحد استراتيجيات حكمة الاختبار على الأداء الحقيقي لمؤدي الاختبار من البالغين والأطفال ،وقد انتهجت هذه البحوث نهجاً آخر ،وذلك بإعادة كتابة مجموعة من المفردات المقبولة (طبقا لأسس القياس الجيد) بطريقة أخرى تعكس بعضاً من استراتيجات التخمين الذكي (من خلال وضع مجموعة من المفاتيح أو المنبهات ، مثل :طول البديل الصحيح ،أو وجود بدائل غير مقبولة ،أو كلمات كمحددات خاصة ،أو بدائل يستدل عليها من خلال القواعد النحوية ، أو تشابه بين متن المفردة والبديل الصحيح)،تم تطبيق نسختي الاختبار (الأصلية والمعادة) معاً،وقد جاءت أغلب نتائج هذه البحوث لتؤكد وجود اختلاف بين استجابات الطلبة على هاتين النسختين ،مما يشير إلى تأثير وجود هذه المفاتيح أو تلك المنبهات على الأداء الحقيقي لمؤدي الاختبار، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

كما هدف بحث روجرز؛ و هارلي، (Rogers and Harley,1999) إلى التعرف على تأثير الحكمة الاختبارية على الأداء عندما يتم تخفيض عدد الاختيارات (البدائل) من ٤ إلى ٣ ، واستخدم لذلك عينة مكونة من ١٥٥من تلاميذ الصف السادس في عام ١٩٩١م – ١٩٩٢م في كندا وطبق عليها اختبارات في الرياضيات ومهارات التفكير وشملت الحكمة الاختبارية المهارات الآتية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ - استبعاد الاختيارات الخاطئة Eliminated options known to be incorrect .

ب – حذف بديلين متشابهين في المعنى أو التفسير Eliminate two options that are similar in meaning or interpretation .

ج – اختيار أحد المتناقضين تعرف أن أحدهما غير صحيح Select one of two opposites unless both known to be incorrect .

د – تحديد البدائل التي تشتمل على ٢ أو أكثر من الاختيارات الصحيحة. وإذا كان هناك أكثر من اختيار صحيح أحذف الاختيار الذي له قيمة أدنى Restrict choice to those options that enconmpass all of two more options to be correct.

هـ - تعرف على استخدام المحددات النوعية Recognize and make use of specific determiners .

ومن بين النتائج التي توصل إليها البحث أن الحكمة الاختبارية يكون تأثيرها أقل في الأسئلة الموضوعية التي لها ٣ بدائل ، بينما يزداد تأثيرها في البدائل الأربعة، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩).

وتناول جودي؛ وآخرين، (Jobie et al,2000)مهارات الحكمة الاختبارية لدى (١٩٧٤) طالب وطالبة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة أثناء أدائهم للاختبارات التحصيلية المعيارية Standardized Achievement Tests طبق عليهم استبيان الحكمة الاختبارية يقيس مهارات إيجابية وأخرى سلبية وقد أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على مهارات الحكمة الاختبارية الإيجابية لصالح الطلاب. وبالنسبة للمهارات السلبية وجد تأثير لكل من الجنس والمرحلة الدراسية وذلك لصالح الطلاب في المراحل الدراسية الأعلى ، بينما لم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوجد تأثير لكل المرحلة الدراسية والتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس على النوعين من المهارات . وباختيار عينة مكونة من (١٢٦) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات وفقاً لدرجاتهم على اختبار كاليفورنيا للتحصيل الدراسي California Achievement Test (CAT) (٣٨ منخفضي التحصيلا ، ٤٤ متوسطي التحصيل ، ٤٤ مرتفعي التحصيل) وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاثة في مهارات الحكمة الاختبارية لصالح المرتفعين في المهارات الإيجابية (القراءة الجيدة ، وإدارة الوقت ، ومعالجة المعلومات ، وتلخيص المعلومات ، والاستعداد للاختبار) بينما وجدت فروق لصالح منخفضي التحصيل في المهارات السلبية، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩) .

وتحقيق ريتير؛ ومايستاز، (Ritter & Maestas,2001)من فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء على عينة مكونة من (٥٦) طالباً بالمرحلة المتوسطة ، تم توزيعهم على مجموعتين (٢٨ بالمجموعة التجريبية، ٢٨ بالمجموعة الضابطة) وقد أظهرت النتائج تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في جميع الاختبارات ، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، نقلاً عن دمرجيان (١٩٨٩) .

وبحث أبو عليا؛ و الوهر، (٢٠٠١) درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة "ما وراء المعرفة " المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها ، وعلاقتها بكل من الكلية التي ينتمون لها ومستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي . وتكونت العينة من (٣٧٤) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس المعرفة ما وراء المعرفة ، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها . وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي ترجع إلى المستوى الدراسي والمعدل التراكمي وذلك لصالح طلبة السنة الثالثة ، والمعدل التراكمي المرتفع .

وتناول الردادي،(٢٠٠١) الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتحصيله الدراسي لدى طلاب جامعة طيبة ، وتكونت العينة من (٣٧٠) طالباً وطالبة طبق عليهم استبيان مهارات الحكمة الاختبارية ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين النسب المئوية لاستخدام الطلاب والطالبات لمهارات الحكمة الاختبارية ، وكذلك اختلاف هذه المهارات باختلاف كل من : نوع الطالب ، والتخصص ، والمستوى التحصيلي .

وتعد دراسة يوسف،(٢٠٠٤) أول دراسة مصرية تتناول موضوع حكمة الاختبار ،وقد اتفقت نتائج دراسته على طلبة كلية التربية بجامعة المينا مع نتائج دراسة "سلاكتر؛ و وكوهلر،(١٩٧٠) حيث أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريبها على مهارة حكمة الاختبار ،وذلك في مقياسي حكمة الاختبار والتحصيل الدراسي وكان مستوى حجم التأثير كبيراً في كلا المقياسين حيث جاءت قيمتا حجم التأثير لمتغيري حكمة الاختبار والتحصيل متساوية، كما أوضحت النتائج أنه من الصعب الاعتماد على خبرة الطالب وألفته بالاختبارات في تعلم أو اكتساب مهارة حكمة الاختبار بالمستوى المقبول ،كما أكدت الدراسة أن الواقع التربوي لا يحتمل تأجيل تعليم مهارة حكمة الاختبار إلى المرحلة الجامعية، نقلاً عن مجممي (٢٠٠٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جـ) دراسات تناولت العلاقة بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار:

هدفت دراسة قام بها سمبرر، (Sumprer,1983)إلى معرفة ميل الطلبة لتعلم استراتيجات أخذ الاختبار، حسب مستويات قلق الاختبار لديهم، وبعد تطبيق مقياس القلق على عينة الدراسة وجد أن الطلبة الذين حصلوا على علامات عالية على مقياس قلق الاختبار ، أبدوا مزيد من الاهتمام والعناية بتعليم استراتيجيات أخذ الاختبار، بينما الطلبة الذين حصلوا على علامات متدنية على مقياس قلق الاختبار، لم يبدوا مثل هذا الاهتمام والعناية بتعليم استراتيجيات حكمة الاختبار.

وفي دراسة بولمان؛ وكينلي، (١٩٨٤) قام بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين إحداهما من ذوى قلق الاختبار المرتفع ،والأخرى من ذوى قلق الاختبار المنخفض ، تم تقسيم كل مجموعة من المجموعتين السابقتين إلى مجموعتين فرعيتين طبقاً لمهاراتهم في أداء الاختبار ،وقد وجد الباحثان أن معظم الطلبة الذين لديهم قلق مرتفع لا يمتلكون مهارات فعالة في أداء الاختبارات ، وكانت درجات هؤلاء الطلبة رديئة في الاختبارات الأكاديمية ،ووجدا- ايضاً- أن الطلبة الذين لا يمتلكون مهارات فعالة في أداء الاختبارات لا يؤدون أداءً جيداً في الاختبارات الأكاديمية ،سواء كانوا من ذوى القلق المرتفع أو من ذوى القلق المنخفض، أبو عليا؛ و الوهر، (٢٠٠١).

وفي دراسة قام بها كالشتاين، (Kalechstein,1986)هدفت إلى معرفة أثر تعليم الطلبة حكمة الاختبار على التحصيل ومستوى قلق الاختبار لديهم. واختار الباحث لذلك عينة من طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أعطيت المجموعة التجريبية خمس حصص، مدة كل حصة (٤٥) دقيقة في التعليم والتدريب على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجيات حكمة الاختبار، وأظهرت النتائج فرقاً دالاً إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥). لصالح المجموعة التجريبية على علامات التحصيل في القراءة، و في مستويات قلق الاختبار، لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض مستوى قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

قام مُون، (Mowen,1986)بدارسة لمعرفة أثر تعليم الطلبة مهارات حكمة الاختبار على مستويات قلق الاختبار لديهم، واختار الباحث لذلك عينة مكونة من (٢٤٧) من طلبة الصف الخامس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أعطيت المجموعة التجريبية ثمان محاضرات، ومن كل محاضرة ثلاثون دقيقة، للتدريب على استراتيجيات حكمة الاختبار، وتم تطبيق مقياس قلق الاختبار للأطفال على العينة وأشارت النتائج الإحصائية لهذه الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار وحكمة الاختبار، وأن الطلبة في المجموعة التجريبية تمتعوا بمستوى منخفض من قلق الاختبار مقارنة بالمجموعة الضابطة، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦).

وفي دراسة براون، (١٩٩١) التي هدفت إلى معرفة أثر التدخل المعرفي الموجه نحو إكساب الطلبة مهارات أداء الاختبار على قلق الاختبار لديهم، أوضحت النتائج فعالية هذا التدخل المعرفي في تخفيض قلق الاختبار لديهم، أوضحت النتائج فعالية هذا التدخل المعرفي في تخفيض قلق الاختبار لدى هؤلاء الطلبة، نقلاً عن دوكم (١٩٩٦)..

كما استهدفت دراسة زهران، (٢٠٠٠) معرفة أثر برنامج إرشادي قائم على إكساب الطلاب مهارات أداء الاختبار على قلق الاختبار لديهم ،وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التجريبية في الدرجة الكلية لقلق الاختبار، وفي درجات المقاييس الفرعية الستة (رهبة الامتحان ،وارتباك الامتحان ،وتوتر الامتحان ، وتوتر أداء الامتحان ، وانزعاج الامتحان ، ونقص مهارات الامتحان ،واضطراب الامتحان).

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال مراجعتنا للبحوث والدراسات السابقة لموضوعي قلق الاختبار والحكمة الاختبارية نجد مايلي:

فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت قلق الاختبار،

١) ركزت أغلب الدراسات على قلق الاختبار وعلاقته أو تأثيره في التحصيل الدراسي (كوهلر،وهولهان، ١٩٨٠، سويتش، ١٩٨٤،أبو زينه، والزغل، ١٩٨٤، الكحيمي، ١٩٨٥، أبو زيتون، ١٩٨٨، جانيس، ١٩٩٦، العجمي، ١٩٩٩).

٢) تناولت الدراسات الأخرى علاقة قلق الاختبار بمتغيرات أخرى كالقابلية للتعلم الذاتي،ومستوى الطموح،وعادات الإستذكار،والرضا عن الدراسة،والتذكر.

٣) تطرقت بعض الدراسات إلى علاقة قلق الاختبار بالمتغيرات النفسية، ومفهوم الذات، وكذلك الذكاء، والمستوى الدراسي، والجنس،

٤) تناولت بعض الدراسات علاقة قلق الاختبار بطبيعة محتوى مادة الامتحان، والمستوى الدراسي، ووقت إجراء الامتحان.

٥) تناولت دراسات أخرى علاقة قلق الامتحان بمجموعة من المتغيرات الأكاديمية، كالمستوى الدراسي حيث أشارت أغلب الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي كدراسة الطريري (١٩٩٢)، ودراسة الضامن (٢٠٠١)، وكذلك متغير التخصص حيث أشارت الدراسات إلى عدم وجود فروق بين المجموعات تعزى للتخصص مثل دراسة الطريري (١٩٩٢)، أما علاقة قلق الاختبار بالمستوى الدراسي فقد أكدت أغلب الدراسات على وجود فروق بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجموعات في قلق الاختبار يعزى للمستوى الدراسي مثل دراسة الطريري (١٩٩٢) ودراسة الطواب (١٩٩٢).

٦) أجريت أغلب الدراسات على عينات في المرحلة الجامعية حيث بلغت ٨ دراسات، تليها الدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية كعينه للدراسة وبلغت ٦ دراسات، فيما انفردت دراسة واحدة لطلاب المرحلة ألمتوسطه (أبو زينه والزغل، ١٩٨٤).

٧) تباينت أحجام العينات المستخدمة في الدراسات من حيث العدد حيث بلغت أقل عينه ٥٢ فردا وبلغت أكبر عينه ٨٢٩ فردا، فيما بلغ متوسط العينات ٢٨٣ فردا.

٨) أجريت معظم الدراسات على عينات شملت الذكور والإناث معا، فيما تقاربت عدد الدراسات التي أجريت على الذكور لوحدهم والإناث لوحدهم.

٩) المقاييس المستخدمة في معظم الدراسات العربية والأجنبية استخدمت مقياس سبيلبيرجر لقلق الامتحان ولم يتم استخدام مقياس عربي إلا في دراستين هما العجمي،(١٩٩٩) والتي استخدمت مقياس قلق الامتحانات إعداد عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٩)، ودراسة الطريري،(١٩٩٢)التي استخدمت مقياس قلق الاختبار الذي أعده الباحث نفسه في المملكة العربية السعودية وهو أحد المقاييس المستخدمة في هذا البحث.

١٠) أشارت الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين قلق الاختبارات والتحصيل كما في دراسة أبو صبحة، (١٩٧٤م)، ودراسة سويتش،(١٩٨٤م)، ودراسة الكحيمي،(١٩٨٥م)، ودراسة جانيس،(١٩٩٢م) التي أشارت إلى أن أداء الطلاب يتأثر سلبا في الاختبارات في التخصصات الأكاديمية المختلفة بعامل الاضطراب (القلق).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما فيما يتعلق بدراسات الحكمة الاختبارية فمن خلال مراجعتنا للبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بها نجد مايلي

١) ركزت أغلب الدراسات على موضوع الحكمة الاختبارية وعلاقته بكل من المستوى الصفي مثل دراسة كوهلر وآخرون (١٩٧٠).

٢) تناولت دراسات أخرى علاقة الحكمة الاختبارية بالذكاء كدراسة (دايموند وايفانز، (١٩٧٢)، راجيو(١٩٧٤).

٣) تناولت دراسات أثر تعلم استراتيجيات الحكمة الاختبارية كدراسة، بور،(١٩٨٢)، إيفاني،(١٩٨٤)، بشوب،(١٩٨٤)، أحمد عودة،(١٩٨٧)، فجالي،(١٩٨٧).

٤) تؤكد العديد من الدراسات على وجود تأثير إيجابي للتدريب على مهارات الحكمة الاختبارية في تحسين المستويات التحصيلية وزيادة الوعي بالمعرفة حول الاختبارات (Stough,1992) وخفض حدة المشكلات الانفعالية المرتبطة بالاختبارات لدى الطلاب وجعلهم يحققون مستويات أدائية مرتفعة (Charles & Donald , 1993) وخفض قلق الاختبار (Onwuegbuzie & Daley, 1996) وتحسين الاتجاهات نحو تناول الاختبار ومهارات إدارة الوقت ، وللاستعداد للاختبار، والتعامل مع الضغوط والتوتر والانفعالات والقلق أثناء الموقف الاختباري (Chittooran & Miles , 2001) ، وكذلك تعديل وتغيير اتجاهات الطلاب فيما يتعلق بالخبرات مع الاختبار ، ووجهات النظر حول الاختبارات ، والاستخدام المستقبلي للاختبارات(Beghetto , 2005).

٥) تباينت طرق البحث في هذه الدراسات كلٌ بحسب طبيعة بحثه فمنهم من اتبع المنهج الوصفي ومنهم من اتبع المنهج التجريبي ومنهم غير ذلك.

٦) أجريت أغلب الدراسات على عينات من مراحل التعليم العام (ابتدائي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متوسط، ثانوي) فيما إنفردت دراستين فقط بالمرحلة الجامعية.

٧) تباينت أحجام العينات المستخدمة في هذه الدراسات من حيث العدد حيث بلغت أقل عينه ١٦ فردا وبلغت أكبر عينه ١٩٧٤ فردا، فيما بلغ متوسط العينات ٢١٦ فردا.

٨) أجريت معظم الدراسات على عينات شملت الذكور والإناث معا، فيما تقاربت عدد الدراسات التي أجريت على الذكور لوحدهم والإناث لوحدهم.

٩) اتضح التباين في الدراسات حول ارتباط الحكمة الاختبارية بالمرحلة الدراسية حيث نجد أن اكتساب الحكمة الاختبارية مؤقت كما أشارت دراسة كريت، (١٩٦٧م). وأنه يمكن اكتساب (تعلم) الحكمة الاختبارية داخل الصف الدراسي كما أشارت دراسة ولستروم وبرسما،(١٩٦٨م)،بينما نجد أن التعبير عن الحكمة الاختبارية يزداد بازدياد الصف الدراسي كما أشارت دراسة دايموند وآخرين،(١٩٧٦م)، ودراسة كوهلر وآخرين،(١٩٧٤م)، وقد تختلف الحكمة الاختبارية باختلاف التخصص كما أشارت دراسة ردادي،(٢٠٠١م)،

ويبدو جلياً من خلال ملاحظتنا للبحوث السابقة التي تجمع بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية التي تم عرضها ما يلي :

(١) بدأ البحث حول متغير الحكمة الاختبارية من خمسينيات القرن العشرين واستمرت الدراسات والبحوث حوله حتى الآن ، وهذا يبين أهمية دراسة هذا المتغير من قبل المختصين .

(٢) أن الطالب الذي لديه حكمة اختبارية مرتفعة يحصل على درجات أعلى من طالب آخر متساوي معه في نفس القدرة لكن تنقصة تلك المهارة .

(٣) تباينت نتائج البحوث حول علاقة الذكاء بمهارات الحكمة الاختبارية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٤) يمكن تدريس أو تعليم مهارات الحكمة الاختبارية لتلاميذ المدارس وطلاب الجامعات.

(٥) في كثير من الأحوال يضمن المعلمون اختباراتهم علامات ودلائل (اصطناعية) تيسر للممتحن الإجابة .

(٦) تناقضت نتائج الدراسات حول أثر النوع في هذه المهارات .

(٧) أن حكمة الاختبار مهارة يمكن تعلمها لمجموعات عمرية مختلفة، مثل، رياض الأطفال و المرحلة الإبتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية.

(٨) تنوعت الإستراتيجيات المستخدمة في تعلم حكمة الاختبار اعتمد بعضها على الألفة بباني الاختبار، بينما اعتمد معظمها على الإستراتيجيات الواردة في تصنيف ميللمان وآخرون.

(٩) أن تعلم الطلبة مهارات حكمة الاختبار يؤدي إلى حصولهم على علامات تحصيلية أعلى في المواد الدراسية المختلفة بالمقارنة مع المجموعات الضابطة، ويؤدي أيضاً إلى تقليل مستوى قلق الاختبار للمجموعات التجريبية بالمقارنة بالمجموعات الضابطة.

(١٠) أكدت أغلب الدراسات أن علاقة الحكمة الاختبارية مع قلق الاختبار علاقة سلبية، مثل دراسة (باجتل سميث، Bajtelsmit, 1975)، وكذلك أشارت دراسة كل من (بولمان، ١٩٨٤)، ودراسة (كالشتاين، ١٩٨٤)، ودراسة (مون، ١٩٨٦) إلى وجود علاقة ارتباط سالبة بين قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية، وعلى الرغم من هذا الافتراض النظري نجد أن دراسة، (ميلمان وستيجادي Millman and Setijadi, 1966) أشارت إلى عدم وجود علاقة سلبية بين هذين المتغيرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(١١) أن مهارة حكمة الإختبار ترتبط بعلاقة إيجابية مع كل من مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي كما في دراسة (هونج، ٢٠٠٦) ودراسة (الردادي، ٢٠٠١) ودراسة (راجو، ١٩٧٤)، بينما ترتبط بعلاقة سلبية مع قلق الاختبار كما في الدراسات السابقة.

(١٢) لوحظ قلة وندرت الدراسات العربية التي تناولت موضوع الحكمة الاختبارية وربطها بمتغيرات أخرى مثل قلق الاختبار.

ثالثاً: فروض البحث:

من خلال تساؤلات البحث و من خلال ما تقدم من عرض عن قلق الاختبار والحكمة الاختبارية و مراجعة الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي :

- **الفرض الأول**: توجد درجة لمستوى قلق الاختبار وأبعاده لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.
- **الفرض الثاني:** توجد درجة لمستوى الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.
- **الفرض الثالث:** يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.
- **الفرض الرابع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسط درجات قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.
- **الفرض الخامس:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسط درجات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلمي والقسم الشرعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.

- **الفرض السادس:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في متوسط درجة قلق الاختبار وأبعاده بين عينة من طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث التعليمية.
- **الفرض السابع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسط درجة الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين عينة من طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث
(إجراءات البحث)

- منهج البحث
- مجتمع وعينة البحث
- أدوات البحث
- الأساليب الإحصائية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج البحث :

لتحقيق أهداف هذا البحث، ومن خلال النظر إلى المشكلة وطبيعة التساؤلات والإطلاع على البحوث السابقة ومراجعة العديد من المناهج البحثية تم اختيار المنهج الوصفي حيث يعتبر هو الأسلوب الأنسب في دراسة مجالات الظواهر الإنسانية والطبيعية المختلفة. حيث أنه يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، وهذا النوع من البحوث الوصفية يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، كما أكد ذلك (العساف، ٢٠٠٣: ص٨٩؛ عبيدات، ١٩٩٦ : ص٢٤٧).

ولا يقتصر المنهج الوصفي على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات فقط، بل يتعدى إلى تصنيف المعلومات والبيانات وتنظيمها والتعبير عنها كميا وكيفيا بحيث يؤدي إلى فهم علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر، و مساعدة الباحث على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات تساعد وتساهم في فهم الواقع وتطويره (عبيدات وآخرون، ١٩٩٦).

مجتمع وعينة البحث :

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية- الصفوف الثلاثة- (الأول ، الثاني ، الثالث)، وجميع تخصصاتها القسم (العلمي والشرعي) بمحافظة الليث التعليمية والبالغ عددهم (١٥٣٧) طالبا جدول (٢)، وتكونت عينة البحث من (٦١٥) طالباً من مجتمع البحث جدول (٣) وبنسبة ٤٠٪ من المجتمع، بواقع (٢٦٧) طالبا بالصف الأول الثانوي، وعدد (٢٢٤) طالبا بالصف الثاني الثانوي (علمي، شرعي)، وعدد (١٢٤) طالبا بالصف الثالث الثانوي (علمي، شرعي)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة حيث تمتاز هذه الطريقة بالمساواة بين احتمالات الاختيار للطلاب من كل مدرسة من مدارس مجتمع البحث، وذلك حتى نتجنب التحيز في عملية الاختيار للمدارس أو الطلاب وتكون العينة شاملة لجميع المستويات الثقافية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والاجتماعية والاقتصادية. وقد تمكن الباحث من حصر أعداد المدارس والطلاب من خلال الاطلاع على الكراس الإحصائي السنوي الذي تصدره شعبة الإحصاء بالإدارة العامة لتعليم البنين بمحافظة الليث التعليمية.

جدول (٢):التوزيع لمجتمع البحث وفقاً للمستوى الدراسى والتخصص.

الصف الدراسي	القسم	عدد أفراد المجتمع	نسبة التمثيل في المجتمع العام
الأول الثانوي	عام	٦٦٧	٪ ٤٣,٤
الثاني الثانوي	علوم طبيعية	٢٩٥	٪ ١٩,٢
	علوم شرعية	١٩٥	٪ ١٢,٧
الثالث الثانوي	علوم طبيعية	٢١٠	٪ ١٣,٧
	علوم شرعية	١٧٠	٪ ١١
المجـــــــــــــموع		١٥٣٧	٪١٠٠

جدول (٣): توزيع عينة البحث حسب الصف الدراسى

م	الصف	التكرار	النسبة ٪
١	الأول الثانوي	٢٦٧	٤٣,٤
٢	الثاني الثانوي	٢٢٤	٣٦,٤
٣	الثالث الثانوي	١٢٤	٢٠,٢
المجموع		٦١٥	١٠٠

يوضح الجدول رقم (٣) توزيع عينة البحث حسب الصف الدراسي، حيث جاءت النسبة الأكبر لطلاب الصف الأول الثانوي بنسبة (٤٣,٤٪)، تلاهم طلاب الصف الثاني الثانوي بنسبة (٣٦,٤٪)، وأخيرا طلاب الصف الثالث الثانوي بنسبة (٢٠,٢٪).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٤): توزيع عينة البحث حسب التخصص

م	التخصص	التكرار	النسبة ٪
١	علوم طبيعية	١٧٣	٤٩,٧
٢	علوم شرعية	١٧٥	٥٠,٣
	المجموع	٣٤٨	١٠٠

يوضح الجدول (٤) توزيع عينة البحث حسب القسم، حيث جاء ت النسبة الأكبر لطلاب قسم العلوم الشرعية بنسبة (٥٠,٣٪)، تلاهم طلاب قسم العلوم الطبيعية بنسبة (٤٩,٧٪).

أدوات البحث :

أولاً: مقياس قلق الاختبار :

وهو من إعداد الطريري (١٩٩٢م) الذي هدف من خلاله إلى تصميم وتقنين أداة لقياس قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة الذكور في المملكة العربية السعودية، ويتضمن قلق الاختبار في هذا المقياس ثلاثة أبعاد هي : البعد الفسيولوجي وبعد الأفكار والآراء الطارئة، وبعد أهمية الاختبار، حيث يتكون المقياس من ٣٢ عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة وذلك كالتالي :

- البعد الأول : المتعلق بالمظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق، وعدد العبارات المكونة له (٩) عبارات. وأرقام هذه العبارات في المقياس هي: (٩، ١١، ١٢، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٣٢).
- البعد الثاني : والذي يتناول الأفكار والآراء الطارئة والمتداخلة في أداء الفرد للاختبار. وعدد العبارات المكونة له (١١) عبارة ، وأرقام هذه العبارات في المقياس هي : (٢، ٥، ٦، ١٠، ١٧، ١٤، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- البعد الثالث : والذي يُعنى بأهمية الاختبار واستعداد الفرد له . وعدد العبارات المكونة له ١٢ عبارة ، وأرقام هذه العبارات في المقياس هي : (١ ، ٣، ٤، ٧، ٨، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٣١، ٣٠) .

تصحيح المقياس :

يعتمد المقياس على مقاييس تقدير ليكرت للإجابة بين البدائل المتدرجة من ١ إلى ٥ حيث يختار المفحوص البديل الذي يراه مناسباً له (أبداً ، نادراً ، أحياناً ، غالباً ، دائماً) ماعدا العبارتين السالبتين (١ ، ٢٩) حيث تعطيان عكس ذلك الترتيب

ثبات وصدق المقياس :

تم التحقق من ثبات وصدق الأداة من خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية التي قام بها صاحب المقياس ، حيث تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقتي معامل ألفا والتجزئة النصفية (جتمان) فبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٩٠ ، أما بطريقة جتمان فقد بلغ ٠,٨٧ ، كما تم حساب الصدق التلازمي بين هذه الأداة وقائمة سبيلبرجر لقلق الاختبار فوجد أن معامل الارتباط بين الأداتين ٠,٧٤ . وهذه النتائج تؤكد أن الأداة ذات ثبات عال ، وبما أن الأداة تتكون من ثلاثة أبعاد ، فقد قام صاحب المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات البنود المكونة للبعد والدرجة الكلية على ذلك البعد ، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين بنود الأبعاد ودرجاتها الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) كما تم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية واتضح أن جميع معاملات الارتباط لكل البنود دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضاً وكذلك بين كل بعد مستقل والدرجة الكلية للمقياس ، واتضح أن كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) وتؤكد هذه النتائج مرة أخرى مدى ارتباط الأبعاد ببعضها ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكوينها الأداة بصورتها الكاملة ، والتي وضعت لقياس هذه الظاهرة النفسية المسماة بقلق الاختبار ، ففي حين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها مع بعضها أقل من ارتباطها بالدرجة الكلية برغم دلالتها عند مستوى (٠,٠١) فإن ذلك يؤكد خصوصية الأبعاد وتميزها في تناول مكونات خاصة من قلق الاختبار.

هذا وقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات والصدق من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (١١٠) طالبا من الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية بواقع (٣٠) طالبا من الصف الأول الثانوي، (٤٠) طالبا من الصف الثاني الثانوي، (٤٠) طالبا من الصف الثالث الثانوي، لإستخراج النتائج التاليه:

أولاً : الصدق:

لتحديد صدق المقياس تم إتباع ما يلي:

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المقياس اعتمد الباحث على صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على عدد خمسة من المحكمين المختصين،ويشار إلى أسمائهم في ملحق (٩)، وقد أجمع المحكمين بنسبة (١٠٠٪) على الاكتفاء بالأبعاد الثلاثة للمقياس حيث أنها تشمل الهدف المراد قياسه وكذلك بنسبة (١٠٠٪) على انتماء المفردات لأبعاد مقياس قلق الاختبار، وعليه فإن المفردات التي لم تحظ بموافقة (٦٠٪) فأكثر من المحكمين تستبعد أو تعدل بحسب نسب اتفاق المحكمين، ومن هنا نستطيع أن نقول أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق ويوضح ملحق (١٠) عرض لنسب اتفاق المحكمين على مقياس قلق الاختبار.

.- الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك على العينة الاستطلاعية ن= (١١٠)، على النحو التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٥):معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق الاختبار

الأبعاد	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الفسيولوجي	٩	**٠,٦٦٥	٠,٠٠٠	٢١	**٠,٦٨٨	٠,٠٠٠
	١١	**٠,٥٨٦	٠,٠٠٠	٢٣	**٠,٦٦٧	٠,٠٠٠
	١٢	**٠,٥٩٠	٠,٠٠٠	٢٦	**٠,٤٦٨	٠,٠٠٠
	١٩	**٠,٧٠٤	٠,٠٠٠	٣٢	**٠,٥٣٠	٠,٠٠٠
الأفكار والآراء الطارئة	٢	**٠,٤٦٤	٠,٠٠٠	٢٢	**٠,٥١٩	٠٠٠٠
	٥	**٠,٦٣٩	٠,٠٠٠	٢٤	**٠,٦٨٩	٠,٠٠٠
	٦	**٠,٤٥٦	٠,٠٠٠	٢٥	**٠,٥٠٥	٠,٠٠٠
	١٠	**٠,٥٢٢	٠,٠٠٠	٢٧	**٠,٥٤٣	٠,٠٠٠
	١٤	**٠,٣١٠	٠,٠٠١	٢٨	**٠,٦٢٤	٠,٠٠٠
	١٧	**٠,٥٦٥	٠,٠٠٠	٢٩	٠,٠٦٣	٠,٥١٥
أهمية الاختبار	١	*٠,٢١١	٠,٠٢٧	١٥	**٠,٦١٢	٠,٠٠٠
	٣	**٠,٦٠١	٠,٠٠٠	١٦	**٠,٤٥٨	٠,٠٠٠
	٤	**٠,٥٨١	٠,٠٠٠	١٨	**٠,٤٠٧	٠,٠٠٠
	٧	**٠,٤٦٥	٠,٠٠٠	٢٠	**٠,٦٠١	٠,٠٠٠
	٨	**٠,٣٣٦	٠,٠٠٠	٣٠	**٠,٢٤٥	٠,٠٠٤
	١٣	**٠,٥٩٣	٠,٠٠٠	٣١	**٠,٤٦٩	٠,٠٠٠

❖دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في المدى مابين (٠,٣١٠ ، ٠,٧٠٤) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠,٠١) ما عدا الفقرتين رقم (١ ، ٢٩) فهي غير دالة عند مستوى (٠,٠١)،وقد تم تعديل صياغة العبارتين ومراجعتها وتصحيحها ، وبالتالي فإن ذلك يشير إلى أن مقياس قلق الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

المعامل / البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الفسيولوجي	**٠,٨٧٥	٠,٠٠٠
الأفكار والآراء الطارئة	**٠,٩١٥	٠,٠٠٠
أهمية الاختبار	**٠,٩٠٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس في المدى مابين (٠,٨٧٥ ، ٠,٩٠٩) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠,٠١). مما يشير إلى أن مقياس قلق الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الاختبار

البعد	الفسيولوجي	الأفكار والآراء الطارئة	أهمية الاختبار
الفسيولوجي	١	**٠,٧٠٣	**٠,٦٨٣
الأفكار والآراء الطارئة	**٠,٧٠٣	١	**٠,٧٥٦
أهمية الاختبار	**٠,٦٨٣	**٠,٧٥٦	١

❖❖دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد قلق الاختبار في المدى مابين (٠,٦٨٣ – ٠,٧٥٦).وهي جميعاً دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن أبعاد المقياس مترابطة فيما بينها لتحقيق الهدف الرئيسي من المقياس وبالتالي تتمتع بصدق عالي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً : الثبات:

تم حساب قيم معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعادلة تصحيح جتمان والتجزئة النصفية (سبيرمان- براون).

جدول (٨): قيم معامل ثبات أبعاد مقياس قلق الاختبار لعينة البحث الاستطلاعية (ن = ١١٠)

المعامل / البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ	جتمان	التجزئة النصفية(سيرمان - برون)
الأول	٨	٠,٧٦٠	٠,٦٧٤	٠,٦٧٦
الثاني	١٢	٠,٧١٢	٠,٥٥٠	٠,٥٥٠
الثالث	١٢	٠,٦٧٦	٠,٦٣١	٠,٦٣٢
الدرجة الكلية للمقياس	٣٢	٠,٨٨١	٠,٧٩٥	٠,٧٩٥

يوضح الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل من البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية مرتفعة، وهي قيمة ثبات مقبولة، علماً بأن قيمة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس تساوي (٠,٨٨١)، في حين بلغت قيمة معامل جتمان (٠,٦٧٤ ، ٠,٥٥٠ ، ٠,٦٣١) للأبعاد الثلاثة على التوالي، كما بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس(٠,٧٩٥) . كما بلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (سبيرمان- براون) (٠,٦٧٦ ، ٠,٥٥٠ ، ٠,٦٣٢) للأبعاد الثلاثة على التوالي،وقد بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس(٠,٧٩٥) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات..

ثانياً : إستبانة الحكمة الاختبارية Test Wiseness :

وهي من إعداد سليمان و ردادي (٢٠٠١) و مكونة من ٣٠ بنداً (مفردة) ، وتقيس ٦ استراتيجيات من مهارات الحكمة الاختبارية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد مر تكوين هذه الاستبانة بمرحلتين الأولى قام بها سليمان في بداية التصميم والتقنين في البيئة المصرية ، والثانية قام بها سليمان و ردادي لإعادة التقنين في البيئة السعودية (بالمدينة المنورة) .

وفي المرحلة الأولى : تم اتباع الآتي :

(١) الإطلاع على بحث ميلمان وآخرون (١٩٦٥م) ودراسة المهارة المكونة الاختبارية وتعريفاتها.

(٢) الإطلاع على رسالة الدكتوراه الخاصة بعبد الحميد (١٩٨٧م) ودراسة مقياس الحكمة الاختبارية الذي أعده لذلك .

(٣) الإطلاع على ما كتبه : زهران (٢٠٠٠م) عن الحكمة الاختبارية والمهارات المكونة لها والبرنامج الإرشادي الذي وضعه خصصياً لذلك .

(٤) طرح سؤالين مفتوحين على عينة محددة بلغت (٧) خريجين من كلية التربية جامعة الزقازيق وهم من الأوائل الذين تم تعيينهم معيدين حديثين بالكلية ، تم تحليل إجاباتهم عن السؤالين والسؤالين هما :

س١ / صف لنا كيف تتعامل أثناء تواجدك في أي موقف امتحاني منذ استلامك لورقة الأسئلة وتسليمك ورقة الإجابة ، لكي تحصل على درجة تحصيلية مرتفعة بصرف النظر عن معرفتك لمحتوى المادة الدراسية : الوصف وترك بقية الصفحة بيضاء للكتابة .

س ٢ / إذا فرض أن هناك طالبين (س) ، (ص) يمتلكان قدراً متساوياً من المعلومات الخاصة بمقرر دراسي معين وعندما عقد لهما امتحان في هذا المقرر حصل الطالب (س) على درجة أعلى من الطالب (ص) . فمن وجهة نظري الخاصة أن السبب في ذلك يرجع إلى : ترك باقي الصفحة بيضاء للكتابة ".

وفي ضوء الخطوات السابقة أمكن الحصول على (٣٠) مفردة تقيس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارات الحكمة الاختبارية ، وبتصنيف هذه المفردات في فئات تم التوصل إلى الجوانب الآتية:

(١) إستراتيجية الزمن ... ويمثلها البنود ٨، ٩ ، ١٠، ١١، ١٢ .

(٢) إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة ..... ويمثلها البنود ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ .

(٣) إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة .... ويمثلها البنود ١، ٥ ، ١٣، ١٤ ، ١٥ ، ١٦، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ .

(٤) إستراتيجية التخمين ..... ويمثلها البنود : ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣، ٢٤ .

(٥) إستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء (الممتحن) ... ويمثلها البنود ٢٨، ٢٩، ٣٠ .

(٦) إستراتيجية المراجعة ... ويمثلها البنود : ١٩، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ .

بعد الخطوة السابقة ، تم عرض البنود على (١٠) أساتذة وأساتذة مساعدين من أقسام علم النفس التربوي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق لأخذ رأيهم في :

أ - مدى أهمية كل مفردة بالنسبة للطالب أثناء تواجده في الموقف الامتحاني وكان نتيجة ذلك أن امتدت نسب الاتفاق على الأهمية للمفردات بين ٨٠٪ ، ١٠٠٪ عدا (٢٣) بلغ أهميتها ٥٥٪ ، (٢٤) بلغ أهميتها ٤٣٪ .

ب – مدى انتماء كل مفردة لما تقيسه الأداء من مهارات الحكمة الاختبارية ، وجاءت النتيجة بأن جميع البنود تقيس الحكمة الاختبارية بنسب امتدت بين ٨٠٪ - ١٠٠٪.

ج – مدى إيجابية المفردة أو سلبيتها لما تقيسه ، وكان نتيجة ذلك أن جميع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المفردات إيجابية بنسبة ١٠٠٪ ، عدا المفردتين (٢٣ ، ٢٤) اختلف المحكمين حولها ، حيث قال ٦٠٪ بإيجابية المفردة ٢٣ ، ٣٠٪ قالوا بإيجابية المفردة ٢٤ .

وكانت تصحح المفردات الإيجابية حسب : دائماً (٥) غالباً (٤) ، أحياناً (٣)، نادراً(٢) ، أبداً (١) . والمفردة السالبة الوحيدة وهي (٢٤) عكس ذلك تماماً .

واعتبر سليمان أن الإجراءات التحليلية والتحكيمية السابقة دليلاً للصدق الظاهري وصدق المحتوى ، واكتفى بذلك دون حساب أو تقدير الصدق التجريبي ؛ نظراً لعدم وجود استخبار آخر يناسب العينة .

ومن الملاحظ أن التعليمات الخاصة بالإجابة على الاستبانة لم يطلب فيها من الطالب في هذه المرحلة أية بيانات لا الاسم ولا خلافه ، وإنما طلب فقط وضع علامة (√) في الخانة التي يوافق عنوانها مدى استخدامه الفعلي لهذه المهارة وليس كما يجب أن يكون أو كما يتمناه :

أما عن ثبات الاستبيان في المرحلة الأولى فقد تم تطبيقها على (٩٥) طالباً وطالبة بالدبلوم العام نظام العام الواحد (تفرغ) والدبلوم المهني بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وبعد أسبوع تم التطبيق على (٨٠) طالب وطالبة من أفراد العينة الأولى (ملحوظة في التطبيق الأول تم كتابة أرقام على أوراق الأسئلة وطلب من الطلبة حفظها في التطبيق الثاني طلب منهم كتابتها على ورقة الأسئلة مرة أخرى) . وكان نتيجة ذلك أن معامل الثبات بطريقة الإعادة بلغ (٠,٧٧) لإستراتيجية الزمن ، (٠,٧٩) إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة (٠,٨٣) لإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة (٠,٧٤) لإستراتيجية التخمين (٠,٦٠) لمراعاة القصد للممتحن (٠,٨١) لإستراتيجية المراجعة ، وجميع هذه العاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وفي المرحلة الثانية : وفيها تم التأكيد من مدى صلاحية استبانة الحكمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبارية على طلبة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة وذلك عن طريق تقدير الصدق وحساب الثبات للمفردات .

أ – صدق الاستبانة :

تم عرض الاستبانة على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، وأخذ رأيهم في المفردات باستخدام التعليمات من منظوركم الشخصي نأمل في إعطاء تقدير لكل مهارة من المهارات التالية بحيث يمتد هذا التقدير من (٥- ١) لتبين من خلاله مدى أهمية تلك المهارة في تحسين درجة الطالب أو الطالبة . وكان نتيجة ذلك أن جميع المهارات هامة وضرورية ، واعتبر الباحثان أن هذا دليلاً على صدق الاستبانة من حيث المحتوى والشكل الظاهري .

وبعد استرجاع الاستبانه من المحكمين تباينت مستوى الأهمية من عباره إلى أخرى مقارنة بالأهمية في البيئة المصرية حيث كانت على سبيل المثال العبارة رقم١ أهميتها ٤٤٪ فقط في البيئة السعودية بينما كانت في البيئة المصرية ٨٣٪ كذلك كانت أهمية كل من العبارتين (٢٣) ، (٢٤) مساوية لـ ٢٦٪ بينما كانت في البيئة المصرية ٥٥٪ ، ٤٣ ٪ على الترتيب، وما عدا ذلك كانت أهمية المفردات فوق ٥٠٪ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .

ب – ثبات الاستبانة :

لحساب ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٥) طالباً من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة عن نفس أفراد عينة التطبيق الأول . وعند التصحيح في المرتين كانت تعطي التقديرات الآتية : دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، أبداً (صفر) لجميع المفردات عدا المفردتين (٢٣) ، (٢٤) فقد تم تصحيحها عكس ذلك تماماً وبحساب القوة التأثيرية (٢ : ٢٢٩) لكل مفردة في التطبيق الأول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتطبيق الثاني وحساب دلالة فرق النسبة المئوية لكل مفردة لم يصل أي فرق بين النسبتين ولأي مفردة من مفردات الاستبانة إلى مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يشير إلى أن هناك استقرار لنتائج المفردات ، أي أن جميع نتائج المفردات ثابتة . (ملحوظة هذه الطريقة تبين أن هناك ثبات من عدمه لكنها لا تكشف عن قيمة هذا الثبات) .

هذا وقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات والصدق وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (١١٠) طالبا من الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية بواقع (٣٠) طالبا من الصف الأول الثانوي، (٤٠) طالبا من الصف الثاني الثانوي، (٤٠) طالبا من الصف الثالث الثانوي، لإستخراج النتائج التاليه:

أولاً : الصدق

لتحديد صدق المقياس تم إتباع ما يلي:

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الإستبانة تم أخذ صدق المحكمين، حيث تم عرض الإستبانة على عدد خمسة من المحكمين المختصين، وقد أجمع المحكمين بنسبة (١٠٠٪) على الاكتفاء بالإستراتيجيات الست للإستبانه حيث أنها تشمل الهدف المراد قياسه وكذلك بنسبة (١٠٠٪) على انتماء المفردات لإستراتيجيات إستبانة الحكمة الاختبارية، وعليه فقد تم استبعاد أو تعديل المفردات التي لم تحظ بموافقة (٦٠٪) فأكثر من المحكمين، ومن هنا نستطيع أن نقول أن الإستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق ويوضح ملحق رقم (١١) عرض لنسب اتفاق المحكمين على إستبانة الحكمة الاختبارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون على العينة الاستطلاعية ن= (١١٠)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٩): درجة ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في استبيان الحكمة الاختبارية

الاستراتيجيات	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الزمن	٨	**٠,٥٦٥	٠,٠٠٠	١١	**٠,٦٨٩	٠,٠٠٠
	٩	**٠,٦٨١	٠,٠٠٠	١٢	**٠,٦٩٠	٠,٠٠٠
	١٠	**٠,٤٦٨	٠,٠٠٠			
التعامل مع ورقة الأسئلة	٢	**٠,٦٣٩	٠,٠٠٠	٥	**٠,٦٨٦	٠,٠٠٠
	٣	**٠,٧٤٨	٠,٠٠٠	٦	**٠,٥١٣	٠,٠٠٠
	٤	**٠,٦٠٩	٠,٠٠٠			
التعامل مع ورقة الإجابة	١	**٣٢٦	٠,٠٠١	١٦	**٠,٦٠٣	٠,٠٠٠
	٥	**٠,٢٧٨	٠,٠٠٣	١٧	**٠,٦٩٣	٠,٠٠٠
	١٣	**٠,٤٥٣	٠,٠٠٠	١٨	**٠,٦٠١	٠,٠٠٠
	١٤	**٠,٦٠١	٠,٠٠٠	٢٠	**٠,٦١٦	٠,٠٠٠
	١٥	**٠,٦٠٢	٠,٠٠٠			
التخمين	٢١	**٠,٧٤٠	٠,٠٠٠	٢٣	**٠,٦٥٥	٠,٠٠٠
	٢٢	**٠,٨٠٧	٠,٠٠٠	٢٤	**٠,٦٢٤	٠,٠٠٠
مراعاة القصد لمصمم الأداء	٢٨	**٠,٧١٨	٠,٠٠٠			
	٢٩	**٠,٨٦٩	٠,٠٠٠			
	٣٠	**٠,٧٥٢	٠,٠٠٠			
المراجعة	١٩	**٠,٦٤١	٠,٠٠٠	٢٦	**٠,٧٧١	٠,٠٠٠
	٢٥	**٠,٦٧١	٠,٠٠٠	٢٧	**٠,٧٨٣	٠,٠٠٠

❖دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖دالة عند مستوى ٠,٠١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في المدى مابين (٠,٢٧٨ ، ٠,٨٦٩) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠,٠١). مما يشير إلى أن استبانة الحكمة الاختبارية تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبيان الحكمة الاختبارية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الحكمة الاختبارية

المعامل / الإستراتيجية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
استراتيجية الزمن	**٠,٧٩٧
استراتيجية التخمين	**٠,٧٥١
استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة	**٠,٨٧٤
استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	**٠,٦١٨
استراتيجية المراجعة	**٠,٦٤٢
استراتيجية مراعاة القصد والهدف	**٠,٧١٢

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس في المدى مابين (٠,٦١٨ ، ٠,٨٧٤) وهي جميعاً دالة عند مستوى (٠,٠١). مما يشير إلى استبيان الحكمة الاختبارية يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١١) معاملات الارتباط بين استراتيجيات استبانة الحكمة الاختيارية

الإستراتيجية	الزمن	التخمين	التعامل مع ورقة الإجابة	التعامل مع ورقة الأسئلة	المراجعة	مراعاة القصد والهدف
الزمن	١	٠,٦٠٢**	٠,٦٩١**	٠,٣٤٧**	٠,٣٤٩**	٠,٤٤٦**
التخمين	٠,٦٠٢**	١	٠,٦٦٤**	٠,٢١١*	٠,٣٢٨**	٠,٤٠٨**
التعامل مع ورقة الإجابة	٠,٦٩١**	٠,٦٦٤**	١	٠,٣٧٩**	٠,٤٣٩**	٠,٤٩٢**
التعامل مع ورقة الأسئلة	٠,٣٤٧**	٠,٢١١*	٠,٣٧٩**	١	٠,٤٧٩**	٠,٤٤٩**
المراجعة	٠,٣٤٩**	٠,٣٢٨**	٠,٤٣٩**	٠,٤٧٩**	١	٠,٤٧١**
مراعاة القصد والهدف	٠,٤٤٦**	٠,٤٠٨**	٠,٤٩٢**	٠,٤٤٩**	٠,٤٧١**	١

**دالة عند مستوى ٠,٠١

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية في المدى مابين (٠,٢١١ – ٠,٦٩١).وهي جميعاً دالة إما عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ مما يشير إلى أن استراتيجيات الاستبانة مترابطة فيما بينها لتحقيق الهدف الرئيسي منها وبالتالي تتمتع بصدق عالي.

ثانياً : الثبات

تم حساب قيم معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل تصحيح جتمان والتجزئة النصفية (سبيرمان- براون)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٢): قيم معامل ثبات أبعاد إستبانة الحكمة الاختبارية لعينة البحث الاستطلاعية (ن = ١١٠)

المعامـــــــل / الإستراتيجية	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ	جتمان	التجزئة النصفية(سيرمان - براون)
استراتيجية الزمن	٥	٠,٥٩٥	٠,٥٠٦	٠,٥١٣
استراتيجية التخمين	٥	٠,٦٢٧	٠,٥٥٠	٠,٥٩٠
استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة	٩	٠,٦٨٢	٠,٥٦٤	٠,٥٦٩
استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	٤	٠,٦٦٦	٠,٦٠٦	٠,٦١٣
استراتيجية المراجعة	٣	٠,٦٨٠	٠,٥٥٠	٠,٦٢٠
استراتيجية مراعاة القصد والهدف	٤	٠,٦٨٦	٠,٦٦٤	٠,٦٦٩
الدرجة الكلية	٣٠	٠,٨٨٣	٠,٧٦٤	٠,٧٦٤

يوضح الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد الست على التوالي والدرجة الكلية للإستبيان كانت مرتفعة، علماً بأن معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (٠,٨٨٣)، وهي قيمة ثبات مقبولة في حين بلغت قيمة معامل تصحيح جتمان (٠,٥٠٦، ٠,٥٥٠، ٠,٥٦٤، ٠,٦٠٦، ٠,٥٥٠، ٠,٦٦٤) للإستراتيجيات الست على التوالي، كما بلغت قيمته للدرجة الكلية (٠,٧٦٤) . كما بلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (سبيرمان- براون) (٠,٥١٣، ٠,٥٩٠، ٠,٥٦٩، ٠,٦١٣، ٠,٦٢٠، ٠,٦٦٩) للإستراتيجيات الست على التوالي، وقد بلغت قيمته للدرجة الكلية (٠,٧٦٤) ، مما يشير إلى أن استبيان الحكمة الاختبارية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خطوات تطبيق البحث:

تم تطبيق مقاييس البحث على عينة استطلاعية بلغ عددها (١١٠) طالباً من الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية بواقع (٣٠) طالبا من الصف الأول، (٤٠) طالبا من الصف الثاني، (٤٠) طالبا من الصف الثالث لكل مقياس وذلك لحساب الصدق والثبات لكل مقياس والتأكد من صلاحية تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

كما تم تطبيق الجانب الميداني في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٠هـ - ١٤٣١ هـ وذلك من خلال تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة البحث في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية،وكان عدد أفراد العينة (٦١٥) طالباً موزعة على النحو التالي : (٢٦٧) طالباً من الصف الأول الثانوي و (٢٢٤) طالباً من الصف الثاني الثانوي بقسميه العلمي والشرعي و (١٢٤) طالباً من الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والشرعي.

الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث:

بعد الإنتهاء من تطبيق الجانب الميداني من هذا البحث، وبعد مراجعة الباحث للمقاييس المسترجعة تبين أن هنالك (٦١٥) استبانه مكتملة البيانات، ومن ثم فهي صالحة لإجراء التحليل الإحصائي عليها وتم إتباع الطريقة التالية.

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية.

٢- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٣- اختبار (ت) t.test .

٤- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

٥- اختبار شيفيه للمقارنة البعدية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

(عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها)

- نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

يتناول هذا الفصل من البحث عرض ومناقشة النتائج التي توصل إليها البحث حول علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية.

وقد تم عرض ومناقشة النتائج حسب ما تنص عليه فروض البحث كما يلي:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على ما يلي: توجد درجة لمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥- ١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥ =٠,٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (١٣) الحدود الدنيا والعليا (مقياس قلق الاختبار)

درجة الموافقة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
أبدا.	من ١ إلى أقل من ١,٨
نادرا.	من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦
أحيانا.	من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤٠
غالبا.	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
دائما.	من ٤,٢٠ إلى ٥

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بما يلي: استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وقد رتبت تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وذلك لعبارات كل بعد وعبارات المقياس ككل ثم أبعاد المقياس وفيما يلي النتائج التالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ) أبعاد المقياس:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية لإجابات عينة البحث المتعلقة بالأبعاد حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

م	البعد	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	البعد الأول: المظاهر الفسيولوجية.	٢,٨٣	أحيانا
٢	البعد الثاني: الأفكار الطارئة.	٣,٠٤	أحيانا
٣	البعد الثالث: أهمية الاختبار.	٣,٠٦	أحيانا
المقياس ككل		٢,٩٨	أحيانا

ب) عبارات البعد الثالث:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة (بالبعد الثالث) أهمية الاختبار

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٨	١	اهتم معظم الوقت من أجل الاختبار	٣,٥٥	١,٧٢	أحيانا
٣٠	٢	اهتم لأي نوع من الاختبارات	٣,٤٧	٢,٤٦	أحيانا
٤	٣	يزيد قلقي من الانتظار لدخول غرفة الاختبار	٣,٤٠	١,٣٣	أحيانا
١٨	٤	الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل	٣,٣١	٢,٠٠	أحيانا
١٥	٥	أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار	٣,٢٣	١,٤١	أحيانا
١٣	٦	أنزعج من المذاكرة للاختبار النهائي	٣,١٧	١,٣٩	أحيانا
٣	٧	أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات	٣,١٠	١,٣٦	أحيانا
١	٨	أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات	٣,٠٦	١,٣٤	أحيانا
٢٠	٩	كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا	٢,٩٥	٢,٥٦	أحيانا
٧	١٠	كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار	٢,٦٤	١,٣٩	أحيانا
٣١	١١	أتعرض لارتباك في المعدة قبل الاختبارات المهمة	٢,٥٦	١,٥٢	نادرا
١٦	١٢	أحلم أثناء النوم بالاختبار	٢,٣٣	١,٤٤	نادرا
المتوسط العام للبعد الثالث			٣,٠٦		أحيانا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بأهمية الاختبار، وقد امتدت المتوسطات من (٢,٣٣) إلى (٣,٥٥).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بأهمية الاختبار كان بدرجة (أحيانا) في عدد (١٠) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- اهتم معظم الوقت من أجل الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٥٥) ، وانحراف معياري(١,٧٢) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٢- اهتم لأي نوع من الاختبارات بمتوسط حسابي (٣,٤٧) ، وانحراف معياري(٢,٤٦) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٣- يزيد قلقي من الانتظار لدخول غرفة الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٤٠) ، وانحراف معياري(١,٣٣).

٤- الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل بمتوسط حسابي (٣,٣١)، وانحراف معياري(٢,٠٠) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٥- أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٢٣) ، وانحراف معياري(١,٤١).

٦- أنزعج من المذاكرة للاختبار النهائي بمتوسط حسابي (٣,١٧) ، وانحراف معياري(١,٣٩).

٧- أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات بمتوسط حسابي (٣,١٠) ، وانحراف معياري(١,٣٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٨- أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات بمتوسط حسابي (٣,٠٦) ، وانحراف معياري(١,٣٤).

٩- كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا بمتوسط حسابي (٢,٦٥) ، وانحراف معياري(٢,٥٦) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

١٠- كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ، وانحراف معياري(١,٣٩).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بأهمية الاختبار كان بدرجة (نادرا) في عدد (٢) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- أتعرض لارتباك في المعدة قبل الاختبارات المهمة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) ، وانحراف معياري(١,٥٢) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٢- أحلم أثناء النوم بالاختبار بمتوسط حسابي (٢,٣٣) ، وانحراف معياري(١,٤٤).

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالبعد الثالث) أهمية الاختبار كان بدرجة (أحيانا) حيث بلغ (٣,٠٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جـ) عبارات البعد الثاني:

جدول (١٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة (بالبعد الثانى) الأفكار الطارئة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١٧	١	أهتم بالاختبارات أكثر من غيري	٣,٣٩	١,٣٨	أحيانا
٥	٢	أقلق خلال الاختبار لدرجة أنني أنسى المعلومات	٣,٣٢	١,٣٧	أحيانا
٢٢	٣	يؤثر على نتيجتي عدم التفكير في الإجابة جيدا	٣,١٩	١,٣٣	أحيانا
٢٧	٤	أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعدا جيدا	٣,١٠	١,٤٤	أحيانا
٢	٥	أشعر بالانزعاج أثناء الاختبار	٣,٠٤	١,٢٢	أحيانا
٢٩	٦	أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار	٢,٩٩	١,٣٣	أحيانا
٢٥	٧	أفكر خلال الاختبارات في النتائج المترتبة على الفشل	٢,٩٧	١,٦٢	أحيانا
١٠	٨	لا أستطيع التفكير جيدا أثناء الاختبار	٢,٩٥	١,٣٤	أحيانا
٦	٩	يجعل ضيق وقت الاختبار درجتي أسوأ من الآخرين	٢,٩١	١,٩٧	أحيانا
٢٤	١٠	أرتبك كثيرا أثناء الاختبارات	٢,٩٠	١,٣٩	أحيانا
٢٨	١١	تؤثر على نتائجي مشاعري أثناء الاختبار	٢,٨٦	١,٣٦	أحيانا
١٤	١٢	أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار	٢,٨٠	١,٤٢	أحيانا
المتوسط العام للبعد الثاني			**٣,٠٤**		أحيانا

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بالأفكار الطارئة، وقد امتدت المتوسطات من (٢,٨٠) إلى (٣,٣٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بالأفكار الطارئة كان بدرجة (أحيانا) في عدد (١٢) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- أهتم بالاختبارات أكثر من غيري بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ، وانحراف معياري(١,٣٨).

٢- أقلق خلال الاختبار لدرجة أنني أنسى المعلومات بمتوسط (٣,٣٢) ، وانحراف معياري(١,٣٧).

٣- يؤثر على نتيجتي عدم التفكير في الإجابة جيدا بمتوسط حسابي (٣,١٩) ، وانحراف معياري(١,٣٣).

٤- أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعدا جيدا بمتوسط حسابي (٣,١٠) ، وانحراف معياري(١,٤٤).

٥- أشعر بالانزعاج أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٠٤) ، وانحراف معياري(١,٢٢).

٦- أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٩٩) ، وانحراف معياري(١,٣٣).

٧- أفكر خلال الاختبارات في النتائج المترتبة على الفشل بمتوسط (٢,٩٧) ، وانحراف معياري(١,٦٢).

٨- لا أستطيع التفكير جيدا أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٩٥) ، وانحراف معياري(١,٣٤).

٩- يجعل ضيق وقت الاختبار درجتي أسوأ من الآخرين بمتوسط (٢,٩١) ، وانحراف معياري(١,٩٧) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

١٠- أرتبك كثيرا أثناء الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، وانحراف معياري(١,٣٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١١- تؤثر على نتائجي مشاعري أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٨٦) ، وانحراف معياري(١,٣٦).

١٢- أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار بمتوسط (٢,٨٠) ، وانحراف معياري(١,٤٢).

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث (للبعد الثاني) المتعلق بالأفكار الطارئة كان بدرجة (أحيانا) حيث بلغ (٣,٠٤).

د) عبارات البعد الأول:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة (بالبعد الأول) المظاهر الفسيولوجية

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١٩	١	تزيد نبضات قلبي أثناء الاختبار	٣,٢٠	١,٤٥	أحيانا
٢٦	٢	أشعر بالكآبة بعد الاختبارات	٢,٩٣	٢,٥٤	أحيانا
٩	٣	أشعر بالتعب الشديد عندما أنتهي من الاختبار	٢,٨٤	١,٤٣	أحيانا
٢٣	٤	يتصبب العرق مني خلال الاختبارات	٢,٧١	٣,٦٣	أحيانا
٢١	٥	تبدأ يداي بالارتعاش قبل الاختبار	٢,٦٨	١,٤٦	أحيانا
١٢	٦	لا أستطيع النوم ليلة الاختبار	٢,٦٤	١,٤٢	أحيانا
٣٢	٧	أتقيأ قبل الاختبار	٢,٢٤	١,٥٠	نادرا
١١	٨	من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار	٢,٠٥	١,٥١	نادرا
المتوسط العام للبعد الأول			**٢,٨٣**		**أحيانا**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة (بالبعد الأول) المظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق، وقد امتدت المتوسطات من (٣,٢٠) إلى (٢,٠٥).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة (بالبعد الأول) المظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق كان بدرجة (أحيانا) في عدد (٦) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- تزيد نبضات قلبي أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٢٠) ، وانحراف معياري(١,٤٥).

٢- أشعر بالكآبة بعد الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٩٣) ، وانحراف معياري(٢,٥٤) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٣- أشعر بالتعب الشديد عندما أنتهي من الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٨٤) ، وانحراف معياري(١,٤٣).

٤- بتصبب العرق مني خلال الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٧١) ، وانحراف معياري(٣,٦٣) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٥- تبدأ يداي بالارتعاش قبل الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٦٨) ، وانحراف معياري(١,٤٦).

٦- لا أستطيع النوم ليلة الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ، وانحراف معياري(١,٤٢).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة (بالبعد الأول) المظاهر الفسيولوجية الناتجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عن القلق كان بدرجة (نادرا) في عدد (٢) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- أتقيأ قبل الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٢٤) ، وانحراف معياري(١,٥٠).

٢- من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار بمتوسط (٢,٠٥) ، وانحراف معياري(١,٥١) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث (للبعد الأول) المتعلق بالمظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق كان بدرجة (أحيانا) حيث بلغ (٢,٨٣).

هـ) عبارات المقياس ككل:

جدول(١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	١	اهتم معظم الوقت من أجل الاختبار	٣,٥٥	١,٧٢
٣٠	٢	اهتم لأي نوع من الاختبارات	٣,٤٧	٢,٤٦
٤	٣	يزيد قلقي من الانتظار لدخول غرفة الاختبار	٣,٤٠	١,٣٣
١٧	٤	أهتم بالاختبارات أكثر من غيري	٣,٣٩	١,٣٨
٥	٥	أقلق خلال الاختبار لدرجة أنني أنسى المعلومات	٣,٣٢	١,٣٧
١٨	٦	الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل	٣,٣١	٢,٠٠
١٥	٧	أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار	٣,٢٣	١,٤١
١٩	٨	تزيد نبضات قلبي أثناء الاختبار	٣,٢٠	١,٤٥
٢٢	٩	يؤثر على نتيجتي عدم التفكير في الإجابة جيدا	٣,١٩	١,٣٣
١٣	١٠	أنزعج من المذاكرة للاختبار النهائي	٣,١٧	١,٣٩
٣	١١	أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات	٣,١٠	١,٣٦
٢٧	١٢	أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعدا جيدا	٣,١٠	١,٤٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٣	أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات	٣,٠٦	١,٣٤
٢	١٤	أشعر بالانزعاج أثناء الاختبار	٣,٠٤	١,٢٢
٢٩	١٥	أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار	٢,٩٩	١,٣٣
٢٥	١٦	أفكر خلال الاختبارات في النتائج المترتبة على الفشل	٢,٩٧	١,٦٢
١٠	١٧	لا أستطيع التفكير جيدا أثناء الاختبار	٢,٩٥	١,٣٤
٢٠	١٨	كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا	٢,٩٥	٢,٥٦
٢٦	١٩	أشعر بالكآبة بعد الاختبارات	٢,٩٣	٢,٥٤
٦	٢٠	يجعل ضيق وقت الاختبار درجتي أسوأ من الآخرين	٢,٩١	١,٩٧
٢٤	٢١	أرتبك كثيرا أثناء الاختبارات	٢,٩٠	١,٣٩
٢٨	٢٢	تؤثر على نتائجي مشاعري أثناء الاختبار	٢,٨٦	١,٣٦
٩	٢٣	أشعر بالتعب الشديد عندما أنتهي من الاختبار	٢,٨٤	١,٤٣
١٤	٢٤	أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار	٢,٨٠	١,٤٢
٢٣	٢٥	يتصبب العرق مني خلال الاختبارات	٢,٧١	٣,٦٣
٢١	٢٦	تبدأ يداي بالارتعاش قبل الاختبار	٢,٦٨	١,٤٦
٧	٢٧	كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار	٢,٦٤	١,٣٩
١٢	٢٨	لا أستطيع النوم ليلة الاختبار	٢,٦٤	١,٤٢
٣١	٢٩	أتعرض لارتباك في المعدة قبل الاختبارات المهمة	٢,٥٦	١,٥٢
١٦	٣٠	أحلم أثناء النوم بالاختبار	٢,٣٣	١,٤٤
٣٢	٣١	أتقيأ قبل الاختبار	٢,٢٤	١,٥٠
١١	٣٢	من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار	٢,٠٥	١,٥١
المتوسط العام للمقياس			**٢,٩٥**	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وقد امتدت المتوسطات من (٢,٠٥) إلى (٣,٥٥).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (غالبا) في عدد (٣) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- اهتم معظم الوقت من أجل الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٥٥)، وانحراف معياري (١,٧٢) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٢- اهتم لأي نوع من الاختبارات بمتوسط حسابي (٣,٤٧) ، وانحراف معياري (٢,٤٦) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٣- يزيد قلقي من الانتظار لدخول غرفة الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٤٠) ، وانحراف معياري (١,٣٣).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (أحيانا) في عدد (٢٥) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- أهتم بالاختبارات أكثر من غيري بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ، وانحراف معياري (١,٣٨).

٢- أقلق خلال الاختبار لدرجة أنني أنسى المعلومات بمتوسط حسابي (٣,٣٢) ، وانحراف معياري (١,٣٧).

٣- الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل بمتوسط حسابي (٣,٣١) ، وانحراف معياري (٢,٠٠) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٢٣) ، وانحراف معياري (١,٤١).

٥- تزيد نبضات قلبي أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٢٠) ، وانحراف معياري (١,٤٥).

٦- يؤثر على نتيجتي عدم التفكير في الإجابة جيدا بمتوسط حسابي (٣,١٩) ، وانحراف معياري (١,٣٣).

٧- أنزعج من المذاكرة للاختبار النهائي بمتوسط حسابي (٣,١٧) ، وانحراف معياري (١,٣٩).

٨- أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات بمتوسط حسابي (٣,١٠) ، وانحراف معياري (١,٣٦).

٩- أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعدا جيدا بمتوسط حسابي (٣,١٠) ، وانحراف معياري (١,٤٤).

١٠- أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات بمتوسط حسابي (٣,٠٦) ، وانحراف معياري (١,٣٤).

١١- أشعر بالانزعاج أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٣,٠٤) ، وانحراف معياري (١,٢٢).

١٢- أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٩٩) ، وانحراف معياري (١,٣٣).

١٣- أفكر خلال الاختبارات في النتائج المترتبة على الفشل بمتوسط حسابي (٢,٩٧) ، وانحراف معياري (١,٦٢) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

١٤- لا أستطيع التفكير جيدا أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٩٥) ، وانحراف معياري (١,٣٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٥- كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا بمتوسط حسابي (٢,٩٥) ، وانحراف معياري (٢,٥٦) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

١٦- أشعر بالكآبة بعد الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٩٣) ، وانحراف معياري (٢,٥٤) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

١٧- يجعل ضيق وقت الاختبار درجتي أسوأ من الآخرين بمتوسط حسابي (٢,٩١) ، وانحراف معياري (١,٩٧) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

١٨- أرتبك كثيرا أثناء الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، وانحراف معياري (١,٣٩).

١٩- تؤثر على نتائجي مشاعري أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٨٦) ، وانحراف معياري (١,٣٦).

٢٠- أشعر بالتعب الشديد عندما أنتهي من الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٨٤) ، وانحراف معياري (١,٤٣).

٢١- أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٨٠) ، وانحراف معياري (١,٤٢).

٢٢- يتصبب العرق مني خلال الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٧١) ، وانحراف معياري (٣,٦٣) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٢٣- تبدأ يداي بالارتعاش قبل الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٦٨) ، وانحراف معياري (١,٤٦).

٢٤- كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ، وانحراف معياري (١,٣٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٥- لا أستطيع النوم ليلة الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٦٤) ، وانحراف معياري (١,٤٢).

ويوضح الجدول أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (نادرا) في عدد (٤) من العبارات التي شملها مقياس قلق الاختبار وهي:

١- أتعرض لارتباك في المعدة قبل الاختبارات المهمة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) ، وانحراف معياري (١,٥٢) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٢- أحلم أثناء النوم بالاختبار بمتوسط حسابي (٢,٣٣) ، وانحراف معياري (١,٤٤).

٣- أتقيأ قبل الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٢٤) ، وانحراف معياري (١,٥٠) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٤- من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار بمتوسط حسابي (٢,٠٥) ، وانحراف معياري (١,٥١)، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب..

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (أحيانا) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٩٥).

كما يدل تحليل بيانات البحث أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (أحيانا) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٩٨).

مما سبق فقد تحقق الفرض الأول الذي ينص على أنه توجد درجة لمستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى الباحث أن شعور الطلاب بقلق الاختبار في بعض الأحيان منطقي حيث أن طلاب المرحلة الثانوية قد مروا بتجارب اختبارية عديدة خلال المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ومن ثم تنخفض درجة الشعور بالقلق من الاختبارات لدى معظم هؤلاء الطلاب.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: توجد درجة لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥- ١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥ =٠,٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (١٩): الحدود الدنيا والعليا (لإستبانة الحكمة الاختبارية)

درجة الموافقة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
قليلة جدا.	من ١ إلى أقل من ١,٨
قليلة.	من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦
متوسطة.	من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤٠
كبيرة.	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
كبيرة جدا.	من ٤,٢٠ إلى ٥

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وقد رتبت تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وذلك لعبارات كل استراتيجية وعبارات المقياس ككل ثم استراتيجيات المقياس وفيما يلي النتائج التالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ) استراتيجيات المقياس:

جدول (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

م	الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	الزمن.	٣,٢١	متوسطة
٢	التعامل مع ورقة الأسئلة.	٣,٥٥	كبيرة
٣	التعامل مع ورقة الإجابة.	٣,٣١	متوسطة
٤	التخمين.	٣,٤٠	**كبيرة**
٥	مراعاة القصد لمصمم الأداء.	٣,٢٥	**متوسطة**
٦	المراجعة.	٣,٧٤	**كبيرة**
المقياس ككل		٣,٤١	**كبيرة**

ب) عبارات الإستراتيجية السادسة:

جدول رقم (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ، المتعلقة بإستراتيجية المراجعة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢٥	١	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة	٣,٨٥	٣,٠٩	**كبيرة**
٢٦	٢	أقوم بمراجعة الإجابة	٣,٨٤	٢,١٢	**كبيرة**
١٩	٣	أعيد قراءة السؤال من وقت لأخر أثناء إجابتي له	٣,٧٦	١,٢٥	**كبيرة**
٢٧	٤	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها	٣,٤٩	٢,٠٥	**كبيرة**
المتوسط العام لإستراتيجية المراجعة			٣,٧٤		**كبيرة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية المراجعة، وقد امتدت المتوسطات من (٣,٨٥) إلى (٣,٤٩).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية المراجعة كان بدرجة (كبيرة) في عدد (٤) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة بمتوسط حسابي (٣,٨٥) ، وانحراف معياري(٣,٠٩)ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٢- أقوم بمراجعة الإجابة بمتوسط حسابي (٣,٨٤) ، وانحراف معياري(٢,١٢) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٣- أعيد قراءة السؤال من وقت لأخر أثناء إجابتي له بمتوسط (٣,٧٦) ، وانحراف معياري(١,٢٥)

٤- أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها بمتوسط (٣,٤٩) ، وانحراف معياري(٢,٠٥) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالإستراتيجية السادسة) إستراتيجية المراجعة كان بدرجة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٧٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جـ) عبارات الإستراتيجية الثانية:

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٦	١	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب	٣,٩٤	١,٢٠	كبيرة
٢	٢	أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب	٣,٨٢	٢,٣٥	كبيرة
٣	٣	أقرأ كل الأسئلة أولا	٣,٦٢	١,٣٨	كبيرة
٤	٤	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها	٣,٦٢	١,٢٨	كبيرة
٧	٥	أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة	٢,٧٦	٢,٥٤	متوسطة
المتوسط العام لإستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة			**٣,٥٥**		**كبيرة**

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، وقد امتدت المتوسطات من (٣,٩٤) إلى (٢,٧٦).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة كان بدرجة (كبيرة) في عدد (٤) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري.(١,٢٠).

٢- أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب بمتوسط حسابي(٣,٨٢)، وانحراف معياري (٢,٣٥) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

٣- أقرأ كل الأسئلة أولا بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وانحراف معياري(١,٣٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,٢٨).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة كان بدرجة (متوسطة) في عدد (١) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة بمتوسط حسابي (٢,٧٦)، وانحراف معياري(٢,٥٤) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت الكبير في إجابات الطلاب.

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالإستراتيجية الثانية) إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة كان بدرجة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٥٥).

د) عبارات الإستراتيجية الرابعة:

جدول رقم (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التخمين

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢٣	١	أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية	٣,٦٦	١,٢٩	كبيرة
٢٢	٢	أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية	٣,٣٩	١,٢٩	متوسطة
٢١	٣	أجيب عن الأسئلة التي لا أعرفها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر	٣,٣٣	١,٣٩	متوسطة
٢٤	٤	أكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة	٣,٢١	١,٤٠	متوسطة
المتوسط العام لإستراتيجية التخمين			٣,٤٠		كبيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التخمين، وقد امتدت المتوسطات من (٣,٦٦) إلى (٣,٢١).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التخمين كان بدرجة (كبيرة) في عدد (١) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية بمتوسط حسابي (٣,٦٦) ، وانحراف معياري(١,٢٩).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التخمين كان بدرجة (متوسطة) في عدد (٣) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ، وانحراف معياري(١,٢٩).

٢- أجيب عن الأسئلة التي لا أعرفها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر بمتوسط حسابي (٣,٣٣) ، وانحراف معياري(١,٣٩).

٣- أكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة بمتوسط حسابي (٣,٢١) ، وانحراف معياري(١,٤٠.)

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالإستراتيجية الربعة) إستراتيجية التخمين كان بدرجة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٤٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـ) عبارات الإستراتيجية الثالثة:

جدول رقم (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ، المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥	١	أبدأ إجابتي بالسؤال الأسهل	٤,٠٩	١,٢٣	كبيرة
١٤	٢	أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات	٣,٨٤	١,٥٦	كبيرة
١٥	٣	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال	٣,٤٨	١,٢٩	كبيرة
٢٠	٤	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي	٣,٤٣	١,٧٥	كبيرة
١٨	٥	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح	٣,١٥	١,٤٣	متوسطة
١٣	٦	أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة	٣,١٣	١,٣٠	متوسطة
١٧	٧	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها	٣,٠٧	١,٤١	متوسطة
١٦	٨	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمه تبين ما سأكتبه فيما بعد	٢,٩٠	١,٣١	متوسطة
١	٩	أسطر ورقة الإجابة	٢,٧١	١,٣٥	متوسطة
المتوسط العام لإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة			٣,٣١		متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة، وقد امتدت المتوسطات من (٤,٠٩) إلى (٢,٧١).

ويوضح الجدول السابق أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة كان بدرجة (كبيرة) في عدد (٤) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أبدأ إجابتي بالسؤال الأسهل بمتوسط حسابي (٤,٠٩) ، وانحراف معياري(١,٢٣).

٢- أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات بمتوسط حسابي (٣,٨٤) ، وانحراف معياري(١,٥٦) ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٣- أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال بمتوسط حسابي (٣,٤٨) ، وانحراف معياري(١,٢٩).

٤- أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي بمتوسط حسابي (٣,٤٣) ، وانحراف معياري(١,٧٥)، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة كان بدرجة (متوسطة) في عدد (٥) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح بمتوسط حسابي (٣,١٥) ، وانحراف معياري(١,٤٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة بمتوسط حسابي (٣,١٣) ، وانحراف معياري(١,٣٠).

٣- أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها بمتوسط حسابي (٣,٠٧) ، وانحراف معياري(١,٤١).

٤- أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمه تبين ما سأكتبه فيما بعد بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، وانحراف معياري(١,٣١).

٥- أسطر ورقة الإجابة بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري(١,٣٥).

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالإستراتيجية الثالثة) إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة كان بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٣١).

و) عبارات الإستراتيجية الخامسة:

جدول رقم (٢٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ،المتعلقة بإستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٢٨	١	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن	٣,٥١	١,٢٤	كبيرة
٣٠	٢	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى).	٣,٣٥	١,٣٣	متوسطة
٢٩	٣	أراعي ميول الأستاذ في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم المطولة	٢,٩٠	١,٢٧	متوسطة
المتوسط العام لإستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء			**٣,٢٥**		**متوسطة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء، وقد امتدت المتوسطات من (٣,٥١) إلى (٢,٩٠).

ويوضح الجدول السابق أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء كان بدرجة (كبيرة) في عدد (١) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن بمتوسط حسابي (٣,٥١) ، وانحراف معياري(١,٢٤)

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء كان بدرجة (متوسطة) في عدد (٢) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى) بمتوسط حسابي (٣,٣٥) ، وانحراف معياري(١,٣٣).

٢- أراعي ميول الأستاذ في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم المطولة بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، وانحراف معياري(١,٢٧).

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالإستراتيجية الخامسة) إستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء كان بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٢٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ي) عبارات الاستراتيجية الأولى:

جدول (٢٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية الزمن

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١٠	١	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتا أكثر	٣,٨٠	١,٣٠	كبيرة
٩	٢	أخصص وقتا للمراجعة	٣,٣٤	١,٣٣	متوسطة
١١	٣	لا أسهب في كتابة سؤال سهل	٣,٢٨	١,٢٦	متوسطة
١٢	٤	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال	٢,٩٨	١,٣٥	متوسطة
٨	٥	أخصص زمنا مناسبا لكل سؤال	٢,٦٣	١,٤٩	متوسطة
المتوسط العام لإستراتيجية الزمن			٣,٢١		متوسطة

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية الزمن، وقد امتدت المتوسطات من (٣,٨٠) إلى (٢,٦٣).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية الزمن كان بدرجة (كبيرة) في عدد (١) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتا أكثر بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، وانحراف معياري(١,٣٠).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلقة بإستراتيجية الزمن كان بدرجة (متوسطة) في عدد (٤) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١- أخصص وقتا للمراجعة بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وانحراف معياري(١,٣٣).

٢- لا أسهب في كتابة سؤال سهل بمتوسط حسابي (٣,٢٨) ، وانحراف معياري(١,٢٦).

٣- أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وانحراف معياري(١,٣٥).

٤- أخصص زمنا مناسبا لكل سؤال بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وانحراف معياري(١,٤٩) .

ويدل تحليل بيانات البحث على أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث المتعلق (بالإستراتيجية الأولى) إستراتيجية الزمن كان بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٢١).

ز) عبارات المقياس ككل:

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	١	أبدأ إجابتي بالسؤال الأسهل	٤,٠٩	١,٢٣
٦	٢	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب	٣,٩٤	١,٢٠
٢٥	٣	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة	٣,٨٥	٣,٠٩
١٤	٤	أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات	٣,٨٤	١,٥٦
٢٦	٥	أقوم بمراجعة الإجابة	٣,٨٤	٢,١٢
٢	٦	أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب	٣,٨٢	٢,٣٥
١٠	٧	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتا أكثر	٣,٨٠	١,٣٠
١٩	٨	أعيد قراءة السؤال من وقت لأخر أثناء إجابتي له	٣,٧٦	١,٢٥
٢٣	٩	أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية	٣,٦٦	١,٢٩
٣	١٠	أقرأ كل الأسئلة أولا	٣,٦٢	١,٣٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	١١	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها	٣,٦٢	١,٢٨
٢٨	١٢	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن	٣,٥١	١,٢٤
٢٧	١٣	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها	٣,٤٩	٢,٠٥
١٥	١٤	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال	٣,٤٨	١,٢٩
٢٠	١٥	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي	٣,٤٣	١,٧٥
٢٢	١٦	أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية	٣,٣٩	١,٢٩
٣٠	١٧	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى).	٣,٣٥	١,٣٣
٩	١٨	أخصص وقتا للمراجعة	٣,٣٤	١,٣٣
٢١	١٩	أجيب عن الأسئلة التي لا أعرفها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر	٣,٣٣	١,٣٩
١١	٢٠	لا أسهب في كتابة سؤال سهل	٣,٢٨	١,٢٦
٢٤	٢١	اكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة	٣,٢١	١,٤٠
١٨	٢٢	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح	٣,١٥	١,٤٣
١٣	٢٣	أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة	٣,١٣	١,٣٠
١٧	٢٤	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها	٣,٠٧	١,٤١
١٢	٢٥	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال	٢,٩٨	١,٣٥
١٦	٢٦	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمه تبين ما سأكتبه فيما بعد	٢,٩٠	١,٣١
٢٩	٢٧	أراعي ميول الأستاذ في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم المطولة	٢,٩٠	١,٢٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	ترتيبها	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	٢٨	أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة	٢,٧٦	٢,٥٤
١	٢٩	أسطر ورقة الإجابة	٢,٧١	١,٣٥
٨	٣٠	أخصص زمنا مناسبا لكل سؤال	٢,٦٣	١,٤٩
المتوسط العام للمقياس			**٣,٠٤**	

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث حول درجة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وقد امتدت المتوسطات من (٤,٠٩) إلى (٢,٦٣).

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (كبيرة) في عدد (١٥) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أبدأ إجابتي بالسؤال الأسهل بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وانحراف معياري(١,٢٣).

٢- أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب بمتوسط حسابي (٣,٩٤) ، وانحراف معياري(١,٢٠).

٣- أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة بمتوسط حسابي (٣,٨٥) ، وانحراف معياري(٣,٠٩) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٤- أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات بمتوسط حسابي (٣,٨٤) ، وانحراف معياري(١,٥٦) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- أقوم بمراجعة الإجابة بمتوسط حسابي (٣,٨٤) ، وانحراف معياري(٢,١٢) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٦- أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب بمتوسط حسابي (٣,٨٢) ، وانحراف معياري(٢,٣٥) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

٧- أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتا أكثر بمتوسط حسابي (٣,٨٠) ، وانحراف معياري(١,٣٠).

٨- أعيد قراءة السؤال من وقت لأخر أثناء إجابتي له بمتوسط حسابي (٣,٧٦) ، وانحراف معياري(١,٢٥).

٩- أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية بمتوسط حسابي (٣,٦٦) ، وانحراف معياري(١,٢٩).

١٠- أقرأ كل الأسئلة أولا بمتوسط حسابي (٣,٦٢) ، وانحراف معياري(١,٣٨).

١١- أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها بمتوسط حسابي (٣,٦٢) ، وانحراف معياري(١,٢٨).

١٢- أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن بمتوسط حسابي (٣,٥١) ، وانحراف معياري(١,٢٤).

١٣- أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها بمتوسط حسابي (٣,٤٩) ، وانحراف معياري(٢,٠٥) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

١٤- أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال بمتوسط حسابي (٣,٤٨) ، وانحراف معياري(١,٢٩).

١٥- أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي بمتوسط حسابي (٣,٤٣) ، وانحراف معياري(١,٧٥) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويوضح الجدول أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (متوسطة) في عدد (١٥) من العبارات التي شملها مقياس الحكمة الاختبارية وهي:

١- أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ، وانحراف معياري(١,٢٩).

٢- أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى) بمتوسط حسابي (٣,٣٥) ، وانحراف معياري(١,٣٣).

٣- أخصص وقتا للمراجعة بمتوسط حسابي (٣,٣٤) ، وانحراف معياري(١,٣٣).

٤- أجيب عن الأسئلة التي لا أعرفها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر بمتوسط حسابي (٣,٣٣) ، وانحراف معياري(١,٣٩).

٥- لا أسهب في كتابة سؤال سهل بمتوسط حسابي (٣,٢٨) ، وانحراف معياري(١,٢٦).

٦- اكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة بمتوسط حسابي (٣,٢١) ، وانحراف معياري(١,٤٠).

٧- أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح بمتوسط حسابي (٣,١٥) ، وانحراف معياري(١,٤٣).

٨- أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة بمتوسط حسابي (٣,١٣) ، وانحراف معياري(١,٣٠).

٩- أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها بمتوسط حسابي (٣,٠٧) ، وانحراف معياري(١,٤١).

١٠- أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال بمتوسط حسابي (٢,٩٨) ، وانحراف معياري(١,٣٥).

١١- أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمه تبين ما سأكتبه فيما بعد بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، وانحراف معياري(١,٣١).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢- أراعي ميول الأستاذ في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم المطولة بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ، وانحراف معياري(١,٢٧).

١٣- أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة بمتوسط حسابي (٢,٧٦) ، وانحراف معياري(٢,٥٤) ، ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري هنا كبيرة مما يدل على التشتت في إجابات الطلاب.

١٤- أسطر ورقة الإجابة بمتوسط حسابي (٢,٧١) ، وانحراف معياري(١,٣٥).

١٥- أخصص زمنا مناسبا لكل سؤال بمتوسط حسابي (٢,٦٣) ، وانحراف معياري(١,٤٩).

ويدل تحليل بيانات البحث أن المتوسط العام لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٠٤).

كما يدل تحليل بيانات البحث أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٤١).

مما سبق فقد تحقق الفرض الثاني الذي ينص على أنه توجد درجة لمستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

و يرى الباحث وجود الحكمة الاختبارية بدرجة كبيرة لدى طلاب المرحلة الثانوية أمر يبدو طبيعيا لأن الحكمة الاختبارية لا ترتبط في الغالب بالمرحلة الدراسية. وأن اكتساب الحكمة الاختبارية مؤقت كما أشارت دراسة كريت، (١٩٦٧م). وأنه يمكن اكتساب (تعلم) الحكمة الاختبارية داخل الصف الدراسي كما أشارت دراسة ولستروم وبرسما، (١٩٦٨م). وقد تختلف الحكمة الاختبارية باختلاف التخصص كما أشارت دراسة ردادي، (٢٠٠١م)، وأن التعبير عن الحكمة الاختبارية يزداد بازدياد الصف الدراسي كما أشارت دراسة دايموند وآخرين، (١٩٧٦م)، ودراسة كوهلر وآخرين، (١٩٧٤م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على ما يلي: يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

جدول(٢٨) قيم معاملات الإلتواء والتفرطح بالنسبة لمتغيرات البحث

المتغير		مقياس القلق		الحكمة الاختبارية	
		الإلتواء	التفرطح	الإلتواء	التفرطح
الصف	الأول	٠,٥٠٨	١,٤٣٥	٠,١٩٣-	١,٠٩٦
	الثاني	٠,٠٣٩	٠,٣٣١-	٠,٨٣١	٣,٢٣
	الثالث	٠,٢٠٠-	٠,١٧٥-	٠,٣٠٤	١,٥٦
القسم	علوم طبيعية	٠,١٠٦	٠,٣٦٣-	٠,٥٤٧	٢,٢٣
	علوم شرعية	٠,٢٧٩-	٠,٠٣٤	٠,٧٦٥	٣,١٩١

ولتحقق من صحة الفرض، استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٩): معامل الارتباط بيرسون ودلالته الإحصائية بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث (ن= ٦١٥)

	معامل الارتباط بالبعد الفسيولوجي	معامل الارتباط ببعد الأفكار الطارئة	معامل الارتباط ببعد أهمية الاختبار
إستراتيجية الزمن	٠,٢٣٢-**	٠,١٨٩-**	٠,٢٤٠-**
إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	٠,١٠٣-*	٠,١٠٠-*	٠,١٨٦-**
إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة	٠,٢١٤-**	٠,٢٣٠-**	٠,٢٦٦-**
إستراتيجية التخمين	٠,١٩٢-**	٠,١٤٧-**	٠,٠٢٠٣**
إستراتيجية مراعاة القصد	٠,١١٥-**	٠,١٢٢-**	٠,١٤٩-**
إستراتيجية المراجعة	٠,١١١-**	٠,١٠٥-*	٠,١١٠-**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالنظر إلى النتائج المتضمنه في الجدول السابق يتضح ما يلي:

(أ) على مستوى الدرجة الكلية لكل من مقياس قلق الاختبار والحكمة الاختبارية:

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار والدرجة الكلية للحكمة الاختبارية ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٢٩٨) ، وهو دالة عند مستوى (α=٠,٠٥)،أي أنه يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

(ب) على مستوى الدرجات الفرعية لأبعاد مقياس قلق الاختبار واستراتيجيات الحكمة الاختبارية:

يوضح الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد قلق الاختبار وإستراتيجيات الحكمة الاختبارية كلها سالبة ولها دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥)، أي أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد قلق الاختبار واستراتيجيات الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. أي أنه كلما زادت الحكمة الاختبارية قل قلق الاختبار .

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نجد ما يلي:

١- وجود ارتباط سالب بين كل بعد من أبعاد مقياس قلق الاختبار وبين استراتيجيات الحكمة الاختبارية.

٢- وجود ارتباط سالب بين درجات قلق الاختبار الكلية والدرجات الكلية للحكمة الاختبارية .

وبناءاً على ذلك فإنه يقبل الفرض الصفري أي أنه يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث

ويرى الباحث أن النتيجة التي توصل إليها البحث بالنسبة لوجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستراتيجياتها نتيجة منطقية حيث تتفق مع النتيجة التي أشارت إليها دراسة مون، (١٩٨٦م) والتي بينت وجود علاقة سلبية بين الحكمة وقلق الاختبار، ودراسة كالشتاين،(١٩٨٤م) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين الحكمة وقلق الاختبار، ودراسة سمبرر،(١٩٨٢م) والتي أوضحت وجود علاقة سلبية بين الحكمة وقلق الاختبار.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ =α)في متوسط درجات قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

للتحقق من صحة الفرض: استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

وبحساب قيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (٣٠): متوسط درجات قلق الاختبار واختبار (ت) بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث (ن=٣٤٨)

البعد	التخصص	المتوسط	درجات الحرية	قيمة ت
المظاهر الفسيولوجية	القسم العلمي ن=١٧٣	٢٢,٢٩	٣٤٦	١,١٠٨-
	القسم الشرعي ن=١٧٥	٢٣,٢٢		
الأفكار الطارئة	القسم العلمي ن=١٧٣	٣٦,٩٠	٣٤٤	٣٥٥.-
	القسم الشرعي ن=١٧٥	٣٧,٢٠		
أهمية الاختبار	القسم العلمي ن=١٧٣	٣٦,٠٦	٣٤٦	٠,٠٤٤-
	القسم الشرعي ن=١٧٥	٣٦,٠٣		
المقياس ككل	القسم العلمي ن=١٧٣	٩٦,٨٠	٣٤٤	٠,٣١٨-
	القسم الشرعي ن=١٧٥	٩٧,٤٦		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنظر إلى النتائج المتضمنة في هذا الجدول يتضح:

(أ) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار :

قيمة "ت" المحسوبة قد بلغت (- ٠,٣١٨) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات الكلية لمقياس قلق الاختبار بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

(ب) على مستوى الدرجات الفرعية لأبعاد مقياس قلق الاختبار:

قيمة "ت" المحسوبة قد بلغت (- ١,١٠٨ ، - ٠,٣٥٥ ، - ٠,٠٤٤ ، - ٠,٣١٨) لأبعاد مقياس قلق الاختبار الثلاث على التوالي وأنها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أبعاد مقياس قلق الاختبار بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نجد ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الاختبار في البعد الأول المتعلق بالمظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الاختبار في البعد الثاني المتعلق بالأفكار والآراء الطارئة والمتداخلة في أداء الفرد للاختبار بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الاختبار في البعد الثالث المتعلق بأهمية الاختبار واستعداد الفرد له بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أي أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في متوسط درجات قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطريري، (١٩٩٢م) والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصات الدراسية المختلفة في قلق الاختبار. وتختلف النتيجة التي آلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة أبو زيتون، (١٩٨٨م) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق تعزى لفرع التعليم. ودراسة الزراد، (١٩٨٨م) التي أشارت إلى أن طالبات القسم العلمي يعانين من قلق الاختبار أكثر من طالبات القسم الأدبي.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في متوسط درجات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث؟

للتحقق من صحة الفرض: استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية.

وبحساب قيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣١): متوسط درجات الحكمة الاختبارية واختبار (ت) بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث (ن=٣٤٨)

الإستراتيجية	التخصص	المتوسط	درجات الحرية	قيمة ت
الزمن	القسم العلمي ن=١٧٣	١٥,٥٤	٣٤٦	١,٢٠٧ -
	القسم الشرعي ن=١٧٥	١٦,٠٢		
التعامل مع ورقة الأسئلة	القسم العلمي ن=١٧٣	١٨,٢٧	٣٤٥	١,٩٦
	القسم الشرعي ن=١٧٥	١٧,١٢		
التعامل مع ورقة الإجابة	القسم العلمي ن=١٧٣	٢٩,٣٠	٣٤٦	٠,٣٨٠ -
	القسم الشرعي ن=١٧٥	٢٩,٥٥		
التخمين	القسم العلمي ن=١٧٣	١٤,٠٥	٣٤٦	٠,٩٣٢
	القسم الشرعي ن=١٧٥	١٣,٧١		
مراعاة القصد لمصمم الأداء	القسم العلمي ن=١٧٣	٩,٦٠	٣٤٦	٠,٨٣٢
	القسم الشرعي ن=١٧٥	٩,٤٣		
المراجعة	القسم العلمي ن=١٧٣	١٥,١٦	٣٤٦	٠,١٥٦
	القسم الشرعي ن=١٧٥	١٥,٠٧		
المقياس ككل	القسم العلمي ن=١٧٣	١٠١,٩٢	٣٤٥	٠,٥٩٤
	القسم الشرعي ن=١٧٥	١٠٠,٩٠		

بالنظر إلى النتائج المتضمنة في هذا الجدول يتضح ما يلي:

(أ) على مستوى الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية :

قيمة "ت" المحسوبة قد بلغت(٠,٥٩٤) وأنها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات الكلية للحكمة الاختبارية بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(ب) على مستوى الدرجات الفرعية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية :

قيمة "ت" المحسوبة قد بلغت (- ١,٢٠٧ ، ١,٩٦ ، - ٠,٣٨٠ ، ٠,٩٣٢ ، ٠,٨٣٢ ، ٠,١٥٦) لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية الست على التوالي وأنها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استراتيجيات الحكمة الاختبارية بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات االحكمة في الإستراتيجية الأولى المتعلقة بالزمن بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات االحكمة في الإستراتيجية الثانية المتعلقة بالتعامل مع ورقة الأسئلة بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات االحكمة في الإستراتيجية الثالثة المتعلقة بالتعامل مع ورقة الإجابة بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات االحكمة في الإستراتيجية الرابعة المتعلقة بالتخمين بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات االحكمة في الإستراتيجية الخامسة المتعلقة مراعاة القصد لمصمم الأداء، بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات االحكمة في الإستراتيجية السادسة المتعلقة بالمراجعة بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي.

وبناءاً على ذلك يقبل الفرض أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في متوسط درجات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية

وتختلف النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الحكمة الاختبارية تعزى لتخصص مع دراسة ردادي، (٢٠٠١م) والتي أشارت إلى وجود فروق في الحكمة الاختبارية تعزى للتخصص (القسم).

نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على ما يلي: لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في متوسط درجة قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث؟

للتحقق من صحة الفرض تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين أفراد عينة البحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣٢): تحليل التباين لأثر الصف على وجهات نظر أفراد عينة البحث حول مقياس قلق الاختبار وأبعاده

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	٤٩٩,٠١	٢	٢٤٩,٥٠٥	٤,٢٩	٠,٠١٤ دال
	داخل المجموعات	٣٥٥٤٥,١٤	٦١٢	٥٨,١٧٥		
	المجموع	٣٦٠٤٤,١٥	٦١٤			
البعد الثاني	بين المجموعات	٢٤٥,٨٠	٢	١٢٢,٩٠	١,٦٧	٠,١٨٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٧٣٩,١٨	٦١٢	٧٣,٤٦		
	المجموع	٤٤٩٨٤,٩٧	٦١٤			
البعد الثالث	بين المجموعات	٢٥٨,٨٥	٢	١٢٩,٤٣	١,٧٩	٠,١٦٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤١٨٤,٢٣	٦١٢	٧٢,٣٢		
	المجموع	٤٤٤٤٣,٠٨	٦١٤			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٢١٥٤,٦٩	٢	١٠٧٧,٣٥	٢,٣٤	٠,٠٩٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٠٣٨٥,٤٥	٦١٢	٤٦١,١٦		
	المجموع	٢٨٢٥٤٠,١٤	٦١٤			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً داله إحصائياً بين الصفوف المختلفة في البعد الأول " المظاهر الفسيولوجية " من مقياس قلق الاختبار ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بإستخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣٣) نتائج اختبار شيفيه

الصفوف	المتوسطات	الأول	الثاني	الثالث
الأول.	٢١,٧٥		*	
الثاني.	٢٣,٥٠	*		*
الثالث.	٢١,٤١		*	

بالنظر إلى النتائج المتضمنة في الجدولين السابقين يتضح ما يلي:

قيمة "ف" المحسوبة قد بلغت (٤,٢٩ ، ١,٦٧ ، ١,٧٩) للأبعاد الثلاثه لمقياس قلق الاختبارعلى التوالي ويتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات البعدين الثاني والثالث لمقياس قلق الاختبار بين طلاب الصفوف الثلاثه للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصفوف الثلاثة بالنسبة للبعد الأول لمقياس قلق الاختبار ، وبتطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية اتضح أن الفروق كانت بين طلاب الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي لصالح طلاب الصف الثاني الثانوي.

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في البعد الأول المتعلق بالمظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق وهذا الفرق كان بين طلاب الصف الأول والثاني لصالح طلاب الصف الثاني ، وبين طلاب الصف الثاني والثالث لصالح طلاب الصف الثاني .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في البعد الثاني المتعلق بالأفكار والآراء الطارئة والمتداخلة في أداء الفرد للاختبار

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في البعد الثالث المتعلق بأهمية الاختبار واستعداد الفرد له.

وبناءاً على ذلك يقبل الفرض الصفري للبعدين الثاني والثالث أي أنه لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في متوسط درجة قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) ، ورفضه بالنسبة للبعد الأول .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتختلف النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الاختبار تعزى للصف (المستوى) الدراسي مع دراسة (الطريري، ١٩٩٢م) والتي أشارت إلى أن هناك فروق بين الطالبات في المستويات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بقلق الاختبار.ودراسة (الضامن، ٢٠٠١م) التي أشارت أن هناك ارتفاع في مستوى قلق الاختبار بتقدم الصفوف الدراسية.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السابع على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في متوسط درجة الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث؟

للتحقق من صحة الفرض، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين أفراد عينة البحث

جدول (٣٤): تحليل التباين لأثر الصف على وجهات نظر أفراد عينة البحث حول مقياس الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها

الاستراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإستراتيجية الأولى	بين المجموعات	٥١,٥٨	٢	٢٥,٧٩	١,٥٥	٠,٢١٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠١٧٦,٥٦	٦١٢	١٦,٦٦		
	المجموع	١٠٢٢٨,١٤	٦١٤			
الإستراتيجية الثانية	بين المجموعات	٤,٢٨	٢	٢,١٤	٠,٠٨٧	٠,٩١٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٩٣٢,٩٤	٦١٢	٢٤,٤٨		
	المجموع	١٤٩٣٧,٢٣	٦١٤			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإستراتيجية الثالثة	بين المجموعات	١٣٣,٩٣	٢	٦٦,٩٧	١,٦١	٠,٢٠٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٤٩٣,٦٤	٦١٢	٤١,٧٢		
	المجموع	٢٥٦٢٧,٥٧	٦١٤			
الإستراتيجية الرابعة	بين المجموعات	٧٠,٤٨	٢	٣٥,٢٤	٢,٧٣	٠,٠٦٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨٨٧,٣٥	٦١٢	١٢,٩١		
	المجموع	٧٩٥٧,٨٣	٦١٤			
الإستراتيجية الخامسة	بين المجموعات	٥٢,٨٥	٢	٢٦,٤٢	٤,٦٧	٠,٠١ دالة
	داخل المجموعات	٣٤٥٩,٩١	٦١٢	٥,٦٦		
	المجموع	٣٥١٢,٧٦	٦١٤			
الإستراتيجية السادسة	بين المجموعات	٣٨,٤٦	٢	١٩,٢٣	٠,٧١٣	٠,٤٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٤٧٠,٧٧	٦١٢	٢٦,٩٦		
	المجموع	١٦٥٠٩,٢٣	٦١٤			
الدرجة الكلية للإستبيان		٢٤١,٤٥	٢	١٢٠,٧٣	٠,٣٨٠	٠,٦٨٤ غير دالة
		١٩٣٧٠٣,٦٣	٦١٢	٣١٧,٥٥		
		١٩٣٩٤٥,٠٨	٦١٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق داله إحصائياً بين الصفوف في استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء، ولمعرفة مصدر التباين تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٣٥) نتائج اختبار شيفيه

الصفوف	المتوسطات	الأول	الثاني	الثالث
الأول.	١٠,٠٩		*	
الثاني.	٩,٤٤	*		
الثالث.	٩,٦٦			

بالنظر إلى النتائج المتضمنة في الجدولين السابقين يتضح ما يلي:

قيمة "ف" المحسوبة قد بلغت (١,٥٥ ، ٠,٠٨٧ ، ١,٦١ ، ٢,٧٣ ، ٤,٦٧ ، ٠,٧١٣) لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية الست على التوالي وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، أما الإستراتيجية الخامسة وبتطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الأول الثانوي وطلاب الصف الثاني الثانوي، وكانت الفروق لصالح طلاب الصف الأول الثانوي، أما باقي استراتيجيات الحكمة الاختبارية فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب في الصفوف الثلاثة .

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الإستراتيجية الأولى المتعلقة بالزمن .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الإستراتيجية الثانية المتعلقة بالتعامل مع ورقة الأسئلة .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الإستراتيجية الثالثة المتعلقة بالتعامل مع ورقة الإجابة.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الإستراتيجية الرابعة المتعلقة بالتخمين.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الإستراتيجية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخامسة المتعلقة مراعاة القصد لمصمم الأداء، وبتطبق اختبار شفية اتضح أن الفروق كانت بين طلاب الصف الأول والثاني لصالح طلاب الصف الأول.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الإستراتيجية السادسة المتعلقة بالمراجعة.

وبناءاً على ذلك يقبل الفرض الصفري للإستراتيجيات (الأولى، الثانية،والثالثة، الرابعة، والسادسة) أي أنه لا توجد فروق ذات إحصائية في متوسط درجة الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) ، ورفضة بالنسبة للإستراتيجية الخامسة ، أي أنه توجد فروق ذات إحصائية في متوسط متوسط درجة الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي)

وتختلف النتيجة التي أشار إليها البحث الحالي مع دراسة (كوهلر وآخرين، ١٩٧٤م) والتي أشارت إلى وجود أثر للمستوى الصفي على الحكمة الاختبارية، ودراسة (كرهان وآخرين، ١٩٧٤م) والتي أشارت إلى وجود أثر للمستوى الصفي على الحكمة الاختبارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس
(خاتمة البحث)

- ملخص النتائج
- التوصيات
- البحوث المقترحة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص النتائج:

١) أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (أحيانا) لجميع أبعاد المقياس (المظاهر الفسيولوجية، المظاهر المتعلقة بالأفكار الطارئة، أهمية الاختبار).

وبشكل عام نجد أن تحليل بيانات البحث توصل إلى أن مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (أحيانا)

٢) أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (متوسطة) لكل من (إستراتيجية الزمن، إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة، إستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء) وبدرجة (كبيرة) لكل من (إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، إستراتيجية التخمين ،إستراتيجية المراجعة).

وبشكل عام نجد أن تحليل بيانات البحث دل على أن مستوى الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (متوسطة).

٣) أن هناك علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. أي أنه كلما زادت الحكمة الاختبارية قل قلق الاختبار لدى الطلاب.

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الاختبار وأبعاده بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية.

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بين طلاب القسم العلمي والقسم الشرعي للمرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات الكلية لقلق الاختبار بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث تعزى للصف الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الصفوف الثلاثة بالنسبة للبعد الأول (المظاهر الفسيولوجية) ، وكانت الفروق بين طلاب الصف الأول والثاني لصالح طلاب الصف الثاني.

٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات الكلية للحكمة الاختبارية بين طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، وثالث ثانوي) بمحافظة الليث تعزى للصف الدراسي، بينما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الأول و وطلاب الصف الثاني، في إستراتيجية (مراعاة القصد لمصمم الأداء) وكانت الفروق لصالح طلاب الصف الأول

أهم التوصيات:

من خلال النتائج التي أشار إليها البحث الحالي فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- أن يتم الاعتماد على الاختبارات المتطورة (موضوعي، مقالي) والمعدة بشكل صحيح وفق قواعد بناء الاختبار وذلك لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب

٢- أن يتم تزويد الطلاب بتقنيات دراسية متطورة مثل الكتب الالكترونية ومعامل الحاسب الآلي وقاعات مصادر المعلومات لتساعد الطلاب على تحسين مستواهم الدراسي وبالتالي يساعد ذلك في خفض قلق الاختبار لديهم.

٣- أن يتم توفير مناخ تعليمي مناسب وإيجابي وذلك بإيجاد الراحة النفسية للمتعلم من خلال المقعد والأعداد المناسبة في الصف الدراسي، والتعامل الراقي وتوفير الأمان فيما بين المعلم والمتعلم وتعزيز الثقة بالنفس كل ذلك من شأنه أن يكون سبباً في خفض قلق الاختبار عند الطلاب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- أن يتم تجهيز بنية مدرسية ومنزلية فاعلة وذلك من خلال توفير كل ما يحتاج إليه الطالب داخل المبنى المدرسي مثل (الفصول الدراسية المهيئة للجو الدراسي، الأثاث المدرسي، ساحات الألعاب، المعامل والمختبرات، .... وغيرها من مستلزمات البيئة المدرسية) وفي المنزل من خلال (توفير الجو المناسب للإستذكار، وتقديم النصح والمشورة من قبل ولي الأمر) كل هذا يجعل الطالب ذا قلق اختبار منخفض في الموقف الاختباري.

٥- أن يتم العمل على تطوير قدرة الطلاب لفهم وحل المشكلات من خلال إسناد بعض المهام إليهم وتنمية مهارات الحكمة الاختبارية لتساعدهم في تخطي عقبة الاختبارات وذلك من خلال تقديم دورات في فن التعامل مع أسئلة الاختبار والعادات الجيدة للإستذكار وكل ما من شأنه أن يجعل الطالب يتمتع بحكمة اختباريه لأن ذلك يساعد في خفض قلق الاختبار.

٦- أن يتم إعداد الطلاب منذ الطفولة المبكرة من خلال بناء أسس الشعور بالأمن من قبل الوالدين وتقوية الثقة بالذات من خلال الاعتماد على النفس دون الرجوع لأحد في بعض المواقف، ومقابلة ذلك بالثناء والتمجيد من قبل ولي الأمر عندما يكون عمل الطالب صحيح وتقويم الخطأ بأسلوب أمثل.

٧- أن يتم تعويد الطلاب على التخفيف من الانفعالات لديهم من خلال المناقشات والألعاب والروايات القصصية لأن ذلك يؤثر في خفض القلق عند الموقف الاختباري، فيجعل الطالب لديه حضوراً ذهنياً يستطيع من خلاله استخدام حكمته الاختبارية.

٨- أن يتم إرشاد الطلاب إلى الطرق الصحيحة للتعامل مع الاختبارات من خلال تقديم النصح لهم و تبصيرهم بالعادات الجيدة للإستذكار والعمل على خفض قلق الاختبار لديهم وإكسابهم حكمة الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البحوث المقترحة:

من خلال النتائج والتوصيات التي انتهى إليها البحث الحالي فإن الباحث يوصي بإجراء الدراسات والبحوث التالية:

١- إجراء دراسة مقارنة حول علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب / طالبات المرحلة الثانوية بمختلف المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية للاستفادة من النتائج.

٢- إجراء دراسات حول علاقة قلق الاختبار والحكمة الاختبارية بمتغير آخر مثل التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية بمختلف المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٣- إجراء دراسة حول إكساب استراتيجيات الحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب/ طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمختلف المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٤- إجراء دراسة حول أثر المستوى الصفي والذكاء على استراتيجيات حكمة الاختبار لدى عينة من طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية بمختلف المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية

٥- إجراء دراسة حول أثر المستوى الصفي والذكاء على قلق الاختبار لدى عينة من طلاب/ طالبات المرحلة الثانوية بمختلف المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المصادر والمراجع

المصادر :

١- القران الكريم.

٢- السنة النبوية المطهرة.

المراجع العربية:

(١) إبراهيم، عبدالله سليمان، (١٩٩٦) . **بحوث نفسية وتربوية** ،الزقازيق ،مكتبة عرفات.

(٢) أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، (١٩٩٦) . **علم النفس التربوي** . ط ٥ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

(٣) أبو زيتون ، موسى سليمان، (١٩٨٨) . **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بعمان**، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن .

(٤) أبو زينة ، فريد، والزغل ، إيمان حسين، (١٩٨٤) . **أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات** ، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية ، الجامعة الأردنية، العدد:٦ .

(٥) أبو علام ، رجاء محمود، (١٩٨٦). **علم النفس التربوي** ،الكويت، دار القلم.

(٦) أبو عليا ،محمد و الوهر، محمود، (٢٠٠١) . **درجة وعى طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التى ينتمون إليها ، الجامعة الأردنية** ، مجلة دراسات ، العلوم التربوية ، المجلد (٢٨) ، العدد الأول ، ص ص ١- ١٣ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٧) أبو مرق، جمال زكي عبدالله، (١٩٨٨) . **دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى .

(٨) احمد ، سهير كامل،(١٩٩١). قلق الشباب : **دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي** ، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة.

(٩) احمد ، سهير كامل،(١٩٩٨). **دراسات في سيكلوجية الشباب**، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية للكتاب.

(١٠) الأشول ، عادل عزا لدين، (١٩٨٩). **علم نفس النمو**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

(١١) آل عمرو، محمد عبدالله والشافعي، إبراهيم، (٢٠٠٧) . **دراسة لبعض سمات الشخصية المرتبطة بكل من عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي ، وأثر برنامج إرشادي مقترح عليهما لدى طلاب كلية المعلمين بالسعودية** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٧) ، العدد (٥٤) فبراير ، ص ٥ – ٤٧٠.

(١٢) باهي ، مصطفى حسين وشلبي ، أمينه إبراهيم،(١٩٩٩). **الدافعية نظريات وتطبيقات** ، مركز الكتاب للنشر .

(١٣) البنا ، إسعاد عبد العظيم ،(١٩٩٠) .**أثر كل من الشعور بالاغتراب والقلق والتفاعل بينهما على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ١٣ ٠ج٢

(١٤) توق، محي الدين ، وعدس، عبد الرحمن، (١٩٨٤). **مدخل ألى علم النفس** ، عمان، دار الفكر العربي.

(١٥) حسن، محمد محمود الشيخ،(٢٠٠٠) . **استخدام معلمة المرحلة الابتدائية التأسيسية لبعض الأساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ**. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية .جامعة الامارات العربية المتحدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(١٦) الحفني، عبدا لمنعم،(١٩٧٥). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار مأمون للطباعة.

(١٧) حمزة، مختار، (١٩٧٩). **سيكولوجية ذو العاهات والمرضى**، جدة، دار المجمع العلمي.

(١٨) الخصاونة، ايثار محمد عبد الوالي الطه، (١٩٩٤). **أثر برنامج تدريبي لحنكة الإختبار على توزيع علامات الاختبار لأداء الطلبة والخصائص الإحصائية للفقرات في مادتي اللغة العربية والرياضيات للصف السادس والصف التاسع**، رسالة ماجستير غير منشوره، الأردن، .

(١٩) خيري ، السيد محمد ، وآخرون ،(١٩٧٥). **علم النفس التربوي** :أصوله وتطبيقاته ، الرياض، جامعة الرياض.

(٢٠) دافيد وف ، لندا ،(١٩٨٠). **المدخل إلى علم النفس** ،ترجمة سيد الطواب وآخرون ،القاهرة ،دار ماكجر و هيل .

(٢١) دمرجيان ، (١٩٨٩). جاكلين هوسب ، **أثر ترتيب الفقرات والحنكة في الإجابة وقلق الاختبار على الأداء على الاختبار**، رسالة ماجستير ، الأردن.

(٢٢) دودين، حمزة، (٢٠٠٥) . **تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات** ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، ، العدد (١٥٢) مارس مجلة التربية.

(٢٣) دوكم ، أنيسة عبده، (١٩٩٦). **أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة صنعاء .

(٢٤) راجح،أحمد عزت ،(١٩٩٠). **أصول علم النفس**، الأسكندرية: المكتب المصري الحديث،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٢٥) الردادى، زين حسن، (٢٠٠١) . **الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي** ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٣٩) سبتمبر.

(٢٦) رزق، محمد عبد السميع، (٢٠٠١) . **الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار** ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (١٣) ، العدد (٢) يونية ، ص ٨٠ – ١٢٠ .

(٢٧) الرفاعي،نعيم ،(١٩٨٧). **الصحة النفسية**، دمشق،جامعة دمشق.

(٢٨) الزراد، فيصل محمد،(١٩٩٨). **دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان**، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة،.

(٢٩) زهران، محمد حامد، (٢٠٠٠) . **الإرشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية** ، القاهرة ، عالم الكتب .

(٣٠) زهران،حامد عبد السلام،(١٩٨٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهر**،عالم الكتب.

(٣١) الزهراني، زايد بن هندي،(١٩٩٧). **دراسة مقارنة لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين في معاهد النور الثانوية وأقرانهم من المبصرين في مدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة أم القرى.

(٣٢) الزهراني، علي بن عبد القادر،(٢٠٠٠). **العلاقة بين البيئة المدرسية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى .

(٣٣) الزيات، فتحي مصطفى،(١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، ، دار النشر للجامعات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٣٤) سعيد، محمد حسين، (٢٠٠٧). **الإسهام النسبى لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٧) ، العدد (٥٤) فبراير ، ص ص ٢٨٤ – ٣٣٣ .

(٣٥) السمادوني، السيد إبراهيم، (١٩٨١). **المؤشرات الفسيلوجية للمستويات المختلفة من القلق كسمة**، رسالة ماجستسر غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

(٣٦) السيد، عبد الحليم محمود، (١٩٨٨). وآخرون، **المدخل إلى علم النفس**، القاهره، مكتبة غريب.

(٣٧) السيد، عبد الحليم محمود، وآخرون، (١٩٩٠). **علم النفس العام**، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.

(٣٨) السيد، عبدا لحليم محمود، وآخرون، (١٩٨٨). **المدخل إلى علم النفس**، القاهرة، مكتبة غريب .

(٣٩) شعيب، علي محمود، (١٩٨٨). **قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة بعد الثانوية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٢٥ .

(٤٠) الشويعر، طريفة سعود ابراهيم، (١٩٨٧). **الايمان بالقضاء والقدر واثره على القلق النفسي**، جدة ، دار البيان العربي للطباعة والنشر.

(٤١) الصافي ، عبد الله طه ، (٢٠٠٢). **الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٠ ، ١ ، : ٦٩ - ٩٦ .

(٤٢) صميلي، حسن بن إدريس بن عبده، (٢٠٠١). **الحاجات الإرشادية والقلق العام لدى بعض طلاب الصف الثالث الثانوي بقسمي العلوم الشرعية والطبيعية بمنطقة جازان**، رسالة ماجستير غير منشوره، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٤٣) الطريري، عبد الرحمن سليمان، (١٩٩٢). **قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية**، مجلة كلية الآداب، جامعة الأسكندرية، ٣٩: ٤١١- ٤٤٤ .

(٤٤) الطواب، سيد محمد، (١٩٩٨). **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٢٠ ، ٣ /٤: ١٤٩ - ١٨٣.

(٤٥) عاقل ، فاخر، (١٩٨٥). **معجم علم النفس** ، بيروت، دار القلم.

(٤٦) عبادة، أحمد (٢٠٠١) . **المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

(٤٧) عبادة، أحمد عبد اللطيف، (١٩٩٢). **قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين**، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، العدد ٨ .

(٤٨) عبد الخالق، أحمد محمد، (١٩٨٤). **مقياس قلق الامتحان: كراسة التعليمات**، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

(٤٩) عبد الخالق، أحمد محمد و حافظ، أحمد خيري، (١٩٨٨). **حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من طلاب المملكة**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد ٣ .

(٥٠) عبد الخالق، أحمد محمد، (١٩٨٧). **قلق الموت**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

(٥١) عبد الغفار، عبد السلام(١٩٩٤). **مقدمة في الصحة النفسية**، القاهره ، دار النهضة.

(٥٢) عبد القادر، فتحي عبد الحميد، (١٩٨٧) . **دراسة أثر بعض العوامل الخاصه بالاختبار والمفحوصين على الأداء الناتج من اختبارات تحصيلية ذات اختيار من متعدد**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٥٣) عبد المطلب، جابر والخثلان، عبدالرحمن والسويلم، و العوهلى، عمر محمد، (٢٠٠٦). **مهارات الدراسة الجامعية** ، السعودية ، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن .

(٥٤) عبد الموجود، محمد كامل، (١٩٩٦) . **البنية العاملية لسلوك الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، جامعة المنيا ، مجلد (٩) ، العدد (٣) ، ص ص ٣٥٨ – ٣٨٨٠ .

(٥٥) عبيدات، ذوقان وآخرون، (٢٠٠٣م). **البحث العلمي**، دار أسامة للنشر.

(٥٦) العجمي، مها محمد ،(١٩٩٩). **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية)**، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٧٢: ١٥- ٥١ .

(٥٧) عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين، (١٩٩٢). **المدخل الى علم النفس**، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

(٥٨) العساف، صالح بن حمد ، (١٤١٦هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان.

(٥٩) عكاشة ،أحمد ،(١٩٨٩). **الطب النفسي المعاصر**، القاهرة، مكتب الأنجلو المصرية.

(٦٠) عودة، أحمد سليمان، (١٩٩٨) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** . ط٢ ، عمان ، دار الأرمل.

(٦١) عيد، محمد إبراهيم،(٢٠٠٢). **الهوية والقلق والإبداع**، القاهره، دار القاهرة.

(٦٢) عيسوي، عبدا لرحمن، (١٩٧٤). **القياس والتجريب في علم النفس التربوي** ، بيروت ،دار النهضة العربية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٦٣) غالي، محمد احمد، وأبو علام، رجاء محمود، (١٩٧٤). **القلق وأمراض الجسم**، دمشق.

(٦٤) غالي، محمد أحمد، وأبو علام، رجاء محمود، (١٩٧٤). **القلق وأمراض الجسم**، دمشق.

(٦٥) الغامدي، عزة بنت عمر عبدالله، (١٩٩٩). **فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

(٦٦) الغريب، رمزية، (١٩٨٥م). **التقويم والقياس في المدارس الحديثة**، دار النهضة الحديثة.

(٦٧) الفرماوى، حمدى على، (٢٠٠٢) . **أبعاد عادات الاستذكار في حالة تكرار سلوك الغش لدى طلبة الجامعة** ، المجلد (١٢)، المجلة المصرية للدراسات النفسية.

(٦٨) فرويد، سيجموند، (١٩٨٣). **الكف والعرض والقلق**، ترجمة محمد عثمان نجاتي، القاهرة، دار الشروق.

(٦٩) القريطي، عبد المطلب امين، (١٩٩٨). **الصحة النفسية**، القاهره ، دار الفكر العربي.

(٧٠) الكحيمي، وجدان عبد العزيز، (١٩٨٥). **دراسة للعلاقة بين مستوى القلق ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

(٧١) الكفافي، علاء الدين واخرون، (١٩٩٠) .**بناء مقياس للقلق الرياضي**. قطر، حولية كلية التربية ، جامعة قطر.

(٧٢) المبارك، عواطف بنت عبد الله مبارك، (١٩٩٥). **قلق الامتحانات في علاقته بالإنجاز العقلي والأكاديمى لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٧٣) مجممي، علي بن محمد مرعي، (٢٠٠٦). **دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، رسالة ماجستير غير منشوره، مكة المكرمة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

(٧٤) محمود، أحلام حاسن، (١٩٩٠). **قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بموقف الامتحان**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ٥، ٢٥: ١٤٣- ١٦٢.

(٧٥) مرسي، كمال إبراهيم، (١٩٨٧). **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة**، القاهرة، دار النهضة العربية.

(٧٦) المصطفى ، علي بن محمد ، (١٩٨٩). **أثر قلق الاختبار ومفهوم الذات في تغيير إجابة الاختبار من متعدد**، رسالة ماجستير ، الأردن .

(٧٧) المنيزل، عبدالله فلاح، (١٩٩٨) . **عادات الدراسة لدى الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية بجامعة السلطان قابوس** ، الجامعة الأردنية ، ، مجلة دراسات، العلوم التربوية. العدد الثاني المجلد (٢٥)

(٧٨) نجاتي، محمد عثمان، (١٩٨٤). **الدراسات النفسية والنفسانية عند العلماء المسلمين**، دار الشروق.

(٧٩) النشواتي، (١٩٨٧). **علم النفس التربوي**، بيروت ، مؤسسة الرسالة.

(٨٠) النصار، صالح عبد العزيز، (٢٠٠٥) . **المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الطلاب الدراسية** ، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر استشراق مستقبل التعليم العالى والتعليم العام والتعليم التقني (شرم الشيخ ١٧- ٢١ إبريل) .

(٨١) النهاري، عبد العزيز والسريحي ، حسن عواد ، (٢٠٠٢م). **مقدمة في مناهج البحث العلمي** ، دار خلود..

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٨٢) الهواري، ماهر محمد، والنشاوي، محمد محروس،(١٩٨٧). **مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات)**، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج ٢٢: ١٧١- ١٩٦ .

(٨٣) الهيتي، مصطفى عبد السلام،(١٩٨٥). **القلق**، بغداد، مكتبة النهضة.

(٨٤) ياسين، عطوف محمود، (١٩٨٨) **أسس الطب النفسي الحديث**، بيروت ، منشورات بحسون الثقافية.

(٨٥) يعقوب، إبراهيم محمد،(١٩٩٥). **التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى**، مجلة دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٢٢ ، ٦: ٣٢٤٣- ٣٢٦٥ .

المراجع الأجنبية:

(86) Bishop, J.A. (1985) . The effects of instruction in test – wiseness on score improvement on the Calefornia achievement test among selected third and sixth grade students . **Dissertation Abstract Interrational , 45 , 2500 – A** .

(87) culler,R.& Holahan, C.(1980).**Test anxiety and Academic performance**. Journal of Educational Psychology,72,1.

(88) Cushing Katherin (1989) " The effect of formal instruction test taking skills using the Riverside Improving test scores of Students in fourth and fifthe gude **" . Dissertation Abstracts International Vol , 49 No . p .**

(89) Dimond , J . and Evans , W. (1972) . An investigation of the cognitive correlates of test – wiseness **Journal of Educational Measrement , 9 , 145-150 .**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(90) Dolly , J . and Williams , K. (1986) . Using test – takin strategies to maximize multiple – choice test scores . **Educational and psychological Measurement , 3 , 619-625 .**

(91) Dreisbach , M , and Keogh , B . (1982) . Test – Wisemass as a factor in readiness test performance of young Mexican – American Children **Journal of Educational psychology , 74, 224-229.**

(92) Ebel, R. (1965). **Measuring Education Achievement** , New Jersy , prentice – Hall.

(93) Evans, W. (1984) . Testwiseness : An examination of Cue – Using strategies **. Journal of Experimental Education, 52, 141-144 .**

(94) Faqley , N.S. (1987) . Positional responsebias in multiple – choice tests of learning , its relation to testwiseness and quessing strategy . **Journal of educational psychology, 79, 95-97.**

(95) Fredrickson , L. (1984). Teaching test – taking Skills**. Social Studies Review , 23 , 23 – 28 .**

(96) Gordan E . Samson (1985) . " Effects of training in Test – Taking Skills on Pchierement Test performance Quantitative Synthesis " . **The Journal of Education Research Vol 78 No . 5 . 9216-266 .**

(97) Gordon, B . (1982) . Teach them to read the Questions . **Journal of Reading , 126-132** .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(98) Goury, E. and Spielberger, C ; (1971). Anxiety and educational achievement; New York; **john Wiley @ sons**

(99) Hunsley ,J(1985). "Test Anxiety, Academic Performance and cognitive appraisals" **Journal of Educational Psychology**, 77,678-682.

(100) Janice, W.E.(1992). Effects of test anxiety and self-concept on performance: Across curricular areas. **Psychology in The School.29,2:139-148.**

(101) Jeri Benson Harold Urman Dennis Hocerar (1986) " Effects of test – Wiseness Training and Ehnicity on achievement of Third – and Fifth – Grade Students **" Measurment and Evaluation in Counseling and Development Vol 18 No. 4 p (97-104) .**

(102) Kalechstein , Pearl . (1986) . **The effects of test wisemess training upon the reading achievement , test anxiety and locus of control at elementary school children** . Dissertation Abstracts International , 46, 2235- A .

(103) Lemlely . Diane Claire (1988) . " The effect on student standardized of positive , Negative or absence of teacher achievement test scores rerbalization during test taking " **. Dissertation Abstracts International , Vol . 50 , No . 3 , 1989 .**

(104) Levitt,t.t(1980). **Anxiety Cognitive processes and intellingence, The psychology of Anxiety Lawrence Erbium Associates pub, p(11).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(105) Mchiltghin Mary . (1974) . The effects of teaching test – taking skills on the performance of four year olds **. Dissertation Abstracts International , 35 , 2654 – A .**

(106) McMorris , R . Brown , J , Snyder , G . and pruzek, R. (1979). Effects of Violating item construction principles **. Journal of Educational Measurement, 9 , 287 – 295 .**

(107) Mcphail , I . (1981) . Why teach test – Wiseness ? **Journal of Reading , 25, 32-28 .**

(108) Melanie Dreisbach Barbara K . Keogh (1982) " Test twiseness as a Factor in Readiness Test performance of Young Mexican – American Children " **. Journal of Educational Psychology Vol 74 , No . 2 p (224-229) .**

(109) Middletion , J . (1985) . I Just can't take tests . **The Science teacher , 52 , 34-35 .**

(110) Moon.C.K.(1986). **Test anxiety and academic achiev ement**. Paper presented at the second Regional Conference on university teaching last Gruees. Nebraska

(111) Nonal Tollefson , (1987) " A comparison of the Item Difficulty and Item Discrimination of Multiple – choice items using " None of the Above and one correct Response options Education options **" Educational and Psychological Measurement Vol . 47 , No . 2 p (377-383) .**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(112) Raggio, D. J . (1975). The effect of test taking experience silmulation on the scores of black disadvantaged and white non – disadvantaged children on selected subtest on WISC Performance scale . **Dissertation Abstracts International , 35, 5132- A .**

(113) Ritter , S . and Idol – Mestas , L . (1986) . Teaching middle school students to use a test – taking strategy **. Journal of Educational Research, 79, 3350- 357 .**

(114) Sarason, 1.(1980). **Test Anxiety, Theory, Research and Applications Lawrence Erlbaum Associates**, Publishers**, Hillsdale, New jersey.**

(115) Sarnacki, R . (1979). An examination of testwiseness in the cognitive test domain **, Review of Educational Research , 2 , 252-279 .**

(116) Scruggs , T . and Lifson , S . (1986) . Are learning disabled Students **. " Test – Wise ? " an inquiry into reading Comprehension test items Educational and psychological Measurment, 46, 1075-1082 .**

(117) Sewitch, T. S.(1984). Muliti-**method assessment of test anxiety An actual course examination.** D.A.I.46.2-B:660.

(118) Shirley Ritter and Lorna Idol – Maestas (1986) " Teaching Middle School Students to use atest – Taking strategy " **. The Journal at Educational Research Vol 79 N6 , P (350-358)**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(119) Smith , J . (1982) . Converging on correct answers : A peculiarity multiple- choice items **. Journal of Educational Measurement , 19 , 211-220 .**

(120) Spielberger .C.D.et at;(1978). Manual of the state- Trait Anxiety Inventory. **Palo Alto, C A : Consulting Psychologists Press**.

(121) Sumprer . G . (1983) . **An investigation into the effects of a comprehensive treatment for in effective test – takers within classroom setting .** Dissertation Abstract International , 44, 122-A .

(122) Tobias, s.(1985). Tast Anxiety : Interference, Defective Skills, and Cognitive **capacity.Educational psychologist,** 20, pp. 135-142.

(123) Wine, J.D(1980). **Cognitive Attentional Theory of Test Anxiety.** In I.G. Sarason(ed.), Test Anxiety: Theory, Resesarch and Applications. Hillsdale, New jersey Erlbaum.

(124) Wine, J.D.(1971). "Test Anxiety and the Direction of Attention" **psychological Bulletion**, 76 ,92- 104.

(125) Wood , V . Nancy . (1982) **. College Reading and Study skills, winston : Holt Rinehart .**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الإلكترونية:

- الاختبارات التربوية والنفسية http://ibrahim1952.jeeran.com، (٢٠٠٩/١٠/٢٧).
- ويكبيديا العربية : http://ar.wipedea.org (٢٠٠٩/١١/٣م) .
- مدونات مكتوب http://maktoobblog.com (٢٠٠٩/١١/٥م) .
- منتديات ساندروز الثقافية htt://sandroses.com (٢٠١٠/١/٦م) .
- شبكة الفرسان الإسلامية http://forsan.com (٢٠١٠/١/١٥م) .
- منتديات الوزير التعليمية www.alwazer.com (٢٠١٠/٣/٢٠م)
- مركز القطان للبحث والتطوير http://www.qattanfoundation.org، (٥/ ٢٠٠٩/١١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحـــــــــــق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ١

(استمارة تسجيل موضوع

رسالة علمية)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry Of Higher Education
Umm Al-Qura University

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

استمارة تسجيل (عنوان موضوع) رسالة علمية

لطلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى

عنوان موضوع الرسالة "معايير اختيار الطلبة المرشحين للابتعاث في ضوء بعض المتغيرات"

الطالب / الطالبة: ضياء بن عارض بن عوض المالكي ..... الرقم الجامعي ٤٤٥٨٠١٠٤

الدرجة العلمية: ☐ دبلوم عالي ☑ ماجستير ☐ دكتوراه

الكلية: التربية ..... القسم: علم النفس ..... التخصص: اختبارات ومقاييس

أوافق على تسجيل عنوان موضوع الرسالة المشار إليه أعلاه .

ختم القسم

المرشد العلمي

الاسم : أ.د. محمد بن حسن إسماعيل

التوقيع :

التاريخ : ١٤٢٠/٤/٢٥هـ

أتقدم أنا الطالب / الطالبة: ضياء بن عارض بن عوض المالكي ..... ، إلى معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، وأرجو اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسجيل عنوان الموضوع أعلاه ، حسب المتبع في هذا الشأن، مع جزيل الشكر والتقدير .

التوقيع :

التاريخ : ١٤٢٠/٤/٢٥هـ

بعد البحث النصي في قواعد البيانات المتوفرة لدى المعهد ، بشأن عنوان موضوع الرسالة العلمية المشار إلى بياناتها أعلاه ، انتهينا إلى ما يأتي :

☑ تم تسجيل عنوان موضوع الرسالة

☐ لم يتم تسجيل عنوان الرسالة ، للأسباب التالية : .....

الموظف المختص بالمعهد

الختم

الاسم :

التوقيع :

ج: ٤٠٥٥ التاريخ: ١٤٢٠/٤/٢٥ المشفوعات: .....

مطبع جامعة أم القرى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٢

(خطاب إلى قسم علم النفس لطلب
تطبيق أدوات البحث)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى ـ كلية التربية

قسم علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة رئيس قسم علم النفس المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

أقدم لكم معروضي هذا وفيه أطلب من سعادتكم إعطائي خطاب لسعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة الليث لتسهيل الإجراءات لكي يتسنى لي تطبيق مقياسي قلق الاختبار والحكمة الاختبارية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الليث التعليمية لإتمام بحث التخرج لدرجة الماجستير والذي هو بعنوان : **علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلا ب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.** ،،.... ولكم مني خالص الشكر وعظيم الامتنان ....،،

مقدم الطلب : ذياب بن عايض المالكي

رأي المشرف على الدراسة:

١٤٢٤/١١/١٣

مشرف الدراسة : أ.د. محمد المري إسماعيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٣

(خطاب كلية التربية لتسهيل تطبيق

أدوات البحث)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سعادة مدير التربية والتعليم " بنين " محافظة الليث سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد .....

نفيد سعادتكم بان الطالب / ذياب بن عايض المالكي ، أحد طلاب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بقسم علم النفس و يرغب الطالب القيام بتطبيق المقياس الخاصة بدراسته بعنوان : (علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختيارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية محافظة الليث)

آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه لمن يلزم نحو تسهيل مهمة الطالب لكي يتمكن من تطبيق المقياس .شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ،،،

عميد كلية التربية

د. زهير احمد علي الكاظمي

Umm Al Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box: 715
Cable Gameat Umm Al- Qura, Makkah
Faxemely: 02 - 5564560 \ 02 - 5593997
Tel Aziziyah: 02-5501000 Abdiyah: 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب: ٧١٥
برقيا: جامعة أم القرى – مكة
فاكسميلي: ٥٥٦٤٥٦٠ - ٠٢ / ٥٥٩٣٩٨٧ - ٠٢
تليفون سنترال العزيزية: ٥٥٠١٠٠٠ - ٠٢ العابدية: ٥٢٧٠٠٠٠ - ٠٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٤

(خطاب إدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث لتسهيل تطبيق أدوات البحث)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث بنين
وحدة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ١٧/١٣٠
التاريخ: ١٤٣٠/١١/٢٠
المشفوعات:
الموضوع:

(مذكرة داخلية)

من : مدير التربية والتعليم .

إلى : مدير مدرسة .

بشأن : تسهيل مهمة باحث .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

بناءً على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى والمتضمن تطبيق الاستبانة الخاصة بدراسة الطالب / ذياب بن عايض المالكي لنيل درجة الماجستير والتي بعنوان (**علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث**) آمل تسهيل مهمة الباحث .

وتقبلوا تحياتي وتقديري ،،،

مرحبي بن محمد البركاتي

١١/٢٠

ص / لوحدة التخطيط والتطوير .

الليث ٢١٩٦١ ـ هاتف: ٧٤٢١٠٨٣ ـ فاكس: ٧٤٢١٠٠٠ ـ البريد الإلكتروني: allaith@moe.gov.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٥

(مقياس قلق الاختبار
في صورته الأولية المعد للتحكيم)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى – كلية التربية
قسم علم النفس – اختبارات ومقاييس

مقياس قلق الاختبار

للتحكيم

سعادة / ..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد :

يقوم الباحث بإجراء بحث ميداني عن علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية .

حيث أضع بين أيديكم مقياس قلق الاختبار ، وهو أحد المقاييس المستخدمة في هذا البحث ، آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم ومقترحاتكم حيال عبارات المقياس ونمط استجابة المفحوص وفق الجدول المرفق للمقياس .

ونفيدكم بأنه تم مبدئياً اختيار نمط الإجابة ليكون على شكل خماسي يشمل :

(كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)

مقدراً لكم سلفاً كريم تعاونكم ، والله الموافق ،،،

الباحث

ذياب بن عايض المالكي

اسم المحكم : .....
التخصص : .....
الدرجة العلمية : .....

للتواصل والاستفسار جوال : ٠٥٠٦٥٢٦٢١٢ بريد إلكتروني deyab3000@hotmail.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الأول : الأفكار والآراء الطارئة والمتداخلة في أداء الفرد للاختبار.

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحتاج تعديل	غير مناسبة	
١	أثناء الاختبار أشعر بالانزعاج						
٢	خلال الاختبار أقلق لدرجة أنني أنسى المعلومات						
٣	ضيق وقت الاختبار يجعل درجتي أسوأ من الاخرين						
٤	لا أستطيع التفكير جيداً أثناء الاختبار						
٥	أهتم بالاختبارات أكثر من غيري.						
٦	أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار.						
٧	عدم التفكير في الإجابة جيداً يؤثر على نتيجتي						
٨	أرتبك كثيراً أثناء الاختبارات						
٩	خلال الاختبارات أفكر في النتائج المترتبة على الفشل						
١٠	أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعداً جيداً						
١١	مشاعري أثناء الاختبار تؤثر على نتائجي						
١٢	أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الثاني: أهمية الاختبار واستعداد الفرد له.

م	العبارة	الموضوع		الكشف عن العبارة			التعديل المقترح
		موضوعية	غير موضوعية	أساسية	إلى حد ما	بعيدة	
١	أنا اتطلع بكل شوق إلى الاختبارات						
٢	أنا أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات						
٣	الانتظار لدخول غرفة الاختبار من يزيد قلقي						
٤	كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار						
٥	أنا أهتم معظم الوقت من أجل الاختبار						
٦	أنزعج كثيراً من المذاكرة للاختبار النهائي						
٧	أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار.						
٨	أحلم أثناء النوم بالاختبار.						
٩	الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل.						
١٠	كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا.						
١١	أهتم لأي نوع من الاختبارات						
١٢	قبل الاختبارات المهمة أتعرض لارتباك في المعدة						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الثالث : المظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق

م	العبارة	الوضوح: واضحة	الوضوح: غير واضحة	الحكم على العبارة: مناسبة	الحكم على العبارة: تحتاج تعديل	الحكم على العبارة: تحذف	التعديل المقترح
١	عندما أنتهي من الاختبار أشعر بالتعب الشديد						
٢	من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار						
٣	لا أستطيع النوم ليلة الاختبار						
٤	أثناء الاختبار تزيد نبضات قلبي						
٥	قبل الاختبار تبدأ يداي بالارتعاش						
٦	يتصبب العرق مني خلال الاختبارات						
٧	أشعر بالكآبة بعد الاختبارات						
٨	أتقيأ قبل الاختبار						

ملاحظات واقتراحات عامة :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٦

(إستبانة الحكمة الاختبارية
في صورتها الأولية المعد للتحكيم)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى – كلية التربية
قسم علم النفس – اختبارات ومقاييس

مقياس الحكمة الاختبارية

للتحكيم

سعادة /..... **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،، وبعد :

يقوم الباحث بإجراء بحث ميداني عن علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية .

حيث أضع بين أيديكم مقياس الحكمة الاختبارية ، وهو أحد المقاييس المستخدمة في هذا البحث ، آمل من سعادتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم ومقترحاتكم حيال عبارات المقياس ونمط استجابة المفحوص وفق الجدول المرفق للمقياس .

ونفيدكم بأنه تم مبدئياً اختيار نمط الإجابة ليكون على شكل خماسي يشمل :

(كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)

مقدراً لكم سلفاً كريم تعاونكم ، والله الموافق ،،،

الباحث

ذياب بن عايض المالكي

اسم المحكم : .....
التخصص : .....
الدرجة العلمية : .....

للتواصل والاستفسار جوال : ٠٥٠٦٥٢٦٢١٢ بريد إلكتروني deyab3000@hotmail.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: إستراتيجية الزمن

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحتاج تعديل	غير مناسبة	
١	أخصص زمناً مناسباً لكل سؤال						
٢	أخصص وقتاً للمراجعة						
٣	السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر أُؤجل إجابته						
٤	لا أنتبه في كتابة سؤال سهل						
٥	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال						

ثانياً : إستراتيجية التخمين.

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحتاج تعديل	غير مناسبة	
١	الأسئلة التي لا أعرف إجابتها أجيب عنها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر						
٢	السؤال الذي لا أعرف إجابته أخمن الإجابة عليه عندما تكون الأسئلة إجبارية						
٣	أجيب على كل الأسئلة حتى لوكانت إختيارية						
٤	اكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة.

م	العبارة	الوضوح		الخدش العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	نادراً	أحياناً	غالباً	
١	أسطر ورقة الإجابة						
٢	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل						
٣	أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة						
٤	أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات						
٥	أكتب أولاً العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال						
٦	أبدا الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد						
٧	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها						
٨	العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح أضع خطوطاً تحتها						
٩	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعاً: إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة.

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	سليمة	تحتاج	تعدل	
١	أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب						
٢	كل الأسئلة أقرأها أولاً						
٣	أرتب الأسئلة طبقاً لسهولتها						
٤	لتحديد المطلوب أقرأ السؤال بعناية						
٥	أضع خطوطاً تحت الكلمات الهامة في كل سؤال						

خامساً: إستراتيجية المراجعة.

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	سليمة	تحتاج	تعدل	
١	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له						
٢	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة						
٣	أقوم بمراجعة الإجابة						
٤	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: إستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء (الممتحن).

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	سليمة	تحتاج تعديل	تعدل بشدة	
١	المعلومات التي يريدها الممتحن أهتم بها						
٢	أراعي ميول أستاذ المادة في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم الإجابة المطولة)						
٣	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رائي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى)						

ملاحظات واقتراحات عامة :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٧

(مقياس قلق الاختبار

في صورته النهائية)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

www.manaraa.com

م	العبـــــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٢	يؤثر على نتيجتي عدم التفكير في الإجابة جيداً	□	□	□	□	□
٢٣	يتصبب العرق مني خلال الاختبارات	□	□	□	□	□
٢٤	أرتبك كثيراً أثناء الاختبارات	□	□	□	□	□
٢٥	أفكر خلال الاختبارات في النتائج المترتبة على الفشل	□	□	□	□	□
٢٦	أشعر بالكآبة بعد الاختبارات	□	□	□	□	□
٢٧	أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعداً جيداً	□	□	□	□	□
٢٨	تؤثر على نتائجي مشاعري أثناء الاختبار	□	□	□	□	□
٢٩	أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار	□	□	□	□	□
٣٠	أهتم لأي نوع من الاختبارات	□	□	□	□	□
٣١	أتعرض لارتباك في المعدة قبل الاختبارات المهمة	□	□	□	□	□
٣٢	أتقيأ قبل الاختبار	□	□	□	□	□

وزارة التعليم العالي

كلية التربية

جامعة أم القرى

قسم علم النفس

مقياس قلق الاختبار
Test Anxiety

بيانات المفحوص:

الاسم (اختياري) : ..... **المدرسة :** .....

الصف : ..... **القسم :** .....

عزيزي طالب المرحلة الثانوية ..... **المحترم** .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يعتزم الباحث القيام بدراسة تحت عنوان (علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية) **وذلك من خلال استطلاع آراء طلاب المرحلة الثانوية من خلال الاستبانة المرفقة ، وحيث يتوقف البحث على المعلومات التي سيتم الحصول عليها بواسطة الاستبانة ، ولما لآرائكم من أهمية في هذا البحث فإنني آمل منكم التكرم بالإجابة على جميع عبارات هذه الاستبانة بعد قراءتها بتمعن من خلال اختيار الإجابة المتوافقة مع مشاعركم واتجاهاتكم نحو تلك العبارة عندما تقومون بأداء الاختبارات، وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب وفقا للنموذج التالي :**

مثال توضيحي

م	العبـــــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتطلع بكل شوق إلى الاختبارات	□	□	√	□	□

بعد قراءة العبارة جيداً نختار البديل الأكثر مناسبتاً لمشاعرنا واتجاهاتنا نحو العبارة أثناء أداء الاختبار فعندما يكون البديل المناسب هو أحياناً نضع العلامة (√) في خانة البديل المناسب دون وضع أية علامة على أي بديل آخر.

ملاحظة : هذه المعلومات سيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط، دون أي عمل آخر.

شاكرا لكم سلفا كريم تجاوبكم .

الباحث : ذياب بن عايض المالكي

المنارة للاستشارات

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتطلع بكل شوق الى الاختبارات	☐	☐	☐	☐	☐
٢	أشعر بالانزعاج أثناء الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
٣	أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات.	☐	☐	☐	☐	☐
٤	يزيد قلقي من الانتظار لدخول غرفة الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
٥	أقلق خلال الاختبار لدرجة أنني أنسى المعلومات	☐	☐	☐	☐	☐
٦	يجعل ضيق وقت الاختبار درجتي أسوأ من الاخرين	☐	☐	☐	☐	☐
٧	كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
٨	أهتم معظم الوقت من أجل الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
٩	أشعر بالتعب الشديد عندما انتهي من الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
١٠	لا أستطيع التفكير جيداً أثناء الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
١١	من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
١٢	لا أستطيع النوم ليلة الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐
١٣	أتزعج من المذاكرة للاختبار النهائي	☐	☐	☐	☐	☐
١٤	أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار.	☐	☐	☐	☐	☐
١٥	أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار.	☐	☐	☐	☐	☐
١٦	أحلم أثناء النوم بالاختبار.	☐	☐	☐	☐	☐
١٧	أهتم بالاختبارات اكثر من غيري.	☐	☐	☐	☐	☐
١٨	الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل.	☐	☐	☐	☐	☐
١٩	تزيد نبضات قلبي أثناء الاختبار.	☐	☐	☐	☐	☐
٢٠	كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا.	☐	☐	☐	☐	☐
٢١	تبدأ يداي بالارتعاش قبل الاختبار	☐	☐	☐	☐	☐

يتبع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٨

(إستبانة الحكمة الاختبارية

في صورتها النهائية)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

www.manaraa.com

وزارة التعليم العالي

كلية التربية

جامعة أم القرى

قسم علم النفس

مقياس الحكمة الاختبارية

Test Wiseness

بيانات المفحوص:

الاسم (اختياري) : ..... **المدرسة :** .....

الصف : ..... **القسم :** .....

عزيزي طالب المرحلة الثانوية ..... **المحترم** .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يعتزم الباحث القيام بدراسة تحت عنوان (علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختيارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية) **وذلك من خلال استطلاع آراء طلاب المرحلة الثانوية من خلال الإستبانة المرفقة ، وحيث يتوقف البحث على المعلومات التي سيتم الحصول عليها بواسطة الاستبانة ، ولما لآرائكم من أهمية في هذا البحث فإنني آمل منكم التكرم بالإجابة على جميع عبارات هذه الاستبانة بعد قراءتها بتمعن من خلال اختيار الإجابة المتوافقة مع مشاعركم واتجاهاتكم نحو تلك العبارة عندما تقومون بأداء الاختبارات، وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب وفقا للنموذج التالي :**

مثال توضيحي

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	أسطر ورقة الإجابة	□	□	√	□	□

بعد قراءة العبارة جيداً نختار البديل الأكثر مناسبتاً لمشاعرنا واتجاهاتنا نحو العبارة أثناء أداء الاختبار فعندما يكون البديل المناسب هو متوسطة نضع العلامة (√) في خانة البديل المناسب دون وضع أية علامة على أي بديل آخر.

ملاحظة : هذه المعلومات سيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط، دون أي عمل آخر.

شاكرا لكم سلفا كريم تجاوبكم .

الباحث : ذياب بن عايض المالكي

م	العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٢١	أجيب عن الأسئلة التي لا أعرف إجابتها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر	□	□	□	□	□
٢٢	أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية	□	□	□	□	□
٢٣	أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية	□	□	□	□	□
٢٤	اكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة	□	□	□	□	□
٢٥	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة	□	□	□	□	□
٢٦	أقوم بمراجعة الإجابة	□	□	□	□	□
٢٧	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها	□	□	□	□	□
٢٨	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن	□	□	□	□	□
٢٩	أراعي ميول أستاذ المادة في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم الإجابة المطولة)	□	□	□	□	□
٣٠	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رائي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى)	□	□	□	□	□

المنارة للاستشارات

م	العبـــــــــارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	أسطر ورقة الإجابة	☐	☐	☐	☐	☐
٢	أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب	☐	☐	☐	☐	☐
٣	أقرأ كل الأسئلة أولاً	☐	☐	☐	☐	☐
٤	أرتب الأسئلة طبقاً لسهولتها	☐	☐	☐	☐	☐
٥	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل	☐	☐	☐	☐	☐
٦	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب	☐	☐	☐	☐	☐
٧	أضع خطوطاً تحت الكلمات الهامة في كل سؤال	☐	☐	☐	☐	☐
٨	أخصص زمناً مناسباً لكل سؤال	☐	☐	☐	☐	☐
٩	أخصص وقتاً للمراجعة	☐	☐	☐	☐	☐
١٠	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر	☐	☐	☐	☐	☐

م	العبـــــــــارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١١	لا أسهب في كتابة سؤال سهل	☐	☐	☐	☐	☐
١٢	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال	☐	☐	☐	☐	☐
١٣	أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة	☐	☐	☐	☐	☐
١٤	أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات	☐	☐	☐	☐	☐
١٥	أكتب أولاً العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال	☐	☐	☐	☐	☐
١٦	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد	☐	☐	☐	☐	☐
١٧	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها	☐	☐	☐	☐	☐
١٨	أضع خطوطاً تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح	☐	☐	☐	☐	☐
١٩	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له	☐	☐	☐	☐	☐
٢٠	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي	☐	☐	☐	☐	☐

يتبع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ٩

(قائمة بأسماء المحكمين لمقياس قلق الاختبار واستبانه الحكمة الاختبارية)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة بأسماء المحكمين

م	اسم المحكم	جهة العمل	القسم	التخصص
١	الدكتور / أسعد مكاوي	جامعة أم القرى	الإدارة التربوية	إدارة تربوية
٢	الدكتور / عيدروس العيدروس	جامعة أم القرى	علم النفس	علم نفس
٣	الدكتور/ هشام مخيمر	جامعة أم القرى	علم النفس	إرشاد نفسي
٤	الأستاذ الدكتور / محمد حمزة السليماني	جامعة أم القرى	علم النفس	علم نفس
٥	الدكتور/ مغاوري عبد الحميد	جامعة الملك عبد العزيز	الدبلوم التربوي	توجيه وارشاد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ١٠

نسب اتفاق المحكمين حول مقياس قلق الاختبار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الأول : الأفكار والآراء الطارئة والمتداخلة في أداء الفرد للاختبار.

نسب اتفاق المحكمين حول البعد الأول لمقياس قلق الاختبار.

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	أثناء الاختبار أشعر بالانزعاج	٪١٠٠		٪٤٠		٪٦٠	أشعر بالانزعاج أثناء الاختبار
٢	خلال الاختبار أقلق لدرجة أنني أنسى المعلومات	٪١٠٠		٪٢٠		٪٨٠	أقلق خلال الاختبار لدرجة أنني أنسى المعلومات
٣	ضيق وقت الاختبار يجعل درجتي أسوأ من الاخرين	٪١٠٠		٪٤٠		٪٦٠	يجعل ضيق وقت الاختبار درجتي أسوأ من الاخرين
٤	لا أستطيع التفكير جيداً أثناء الاختبار	٪١٠٠		٪١٠٠			
٥	أهتم بالاختبارات أكثر من غيري.	٪١٠٠		٪٨٠	٪٢٠		
٦	أشعر بالارتباك عندما ينظر الأستاذ لي أثناء الاختبار.	٪١٠٠		٪٦٠	٪٢٠	٪٢٠	
٧	عدم التفكير في الإجابة جيداً يؤثر على نتيجتي	٪١٠٠				٪١٠٠	يؤثر على نتيجتي عدم التفكير في الإجابة جيداً
٨	أرتبك كثيراً أثناء الاختبارات	٪١٠٠		٪١٠٠			
٩	خلال الاختبارات أفكر في النتائج المترتبة على الفشل	٪١٠٠		٪٢٠		٪٨٠	أفكر خلال الاختبارات في النتائج المترتبة على الفشل
١٠	أقلق في الاختبار حتى لو كنت مستعداً جيداً	٪١٠٠		٪١٠٠			
١١	مشاعري أثناء الاختبار تؤثر على نتائجي	٪١٠٠		٪٢٠		٪٦٠	تؤثر على نتائجي مشاعري أثناء الاختبار
١٢	أشعر بالثقة والارتياح أثناء الاختبار	٪١٠٠		٪١٠٠			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال النظر إلى نتائج البعد الأول من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٦) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (٦) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

البعد الثاني: أهمية الاختبار واستعداد الفرد له.

نسب اتفاق المحكمين حول البعد الثاني لمقياس قلق الاختبار

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	أنا اتطلع بكل شوق إلى الاختبارات	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	اتطلع بكل شوق إلى الاختبارات
٢	أنا أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات	%١٠٠		%٢٠	%٢٠	%٦٠	أنزعج وأغضب عندما أفكر في الاختبارات
٣	الانتظار لدخول غرفة الاختبار من يزيد قلقي	%١٠٠		%٤٠		%٦٠	يزيد قلقي من الانتظار لدخول غرفة الاختبار
٤	كلما زادت أهمية الاختبار كلما عملت أسوأ في الاختبار	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		
٥	أنا أهتم معظم الوقت من أجل الاختبار	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أهتم معظم الوقت من أجل الاختبار
٦	أنزعج كثيراً من المذاكرة للاختبار النهائي	%١٠٠				%١٠٠	أنزعج من المذاكرة للاختبار النهائي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
٧	أفكر بعد الاختبار فيما بعد الاختبار.	%١٠٠		%٦٠	%٢٠	%٢٠	
٨	أحلم أثناء النوم بالاختبار.	%١٠٠		%١٠٠			
٩	الاختبارات بالنسبة لي نجاح أو فشل.	%١٠٠		%١٠٠			
١٠	كلما أستعد جيدا للاختبار كلما ازددت ارتباكا.	%١٠٠		%٨٠		%٢٠	
١١	أهتم لأي نوع من الاختبارات	%١٠٠		%٦٠	%٢٠	%٢٠	
١٢	قبل الاختبارات المهمة أتعرض لارتباك في المعدة	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أتعرض لارتباك في المعدة قبل الاختبارات المهمة

من خلال النظر إلى نتائج البعد الثاني من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٦) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه، أما في عدد (٦) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد الثالث : المظاهر الفسيولوجية الناتجة عن القلق

نسب اتفاق المحكمين حول البعد الثالث لمقياس قلق الاختبار

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	عندما أنتهي من الاختبار أشعر بالتعب الشديد	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أشعر بالتعب الشديد عندما أنتهي من الاختبار
٢	من السهل إزعاجي وإعاقتي بالأصوات أثناء الاختبار	%١٠٠		%١٠٠			
٣	لا أستطيع النوم ليلة الاختبار	%١٠٠		%٨٠		%٢٠	
٤	أثناء الاختبار تزيد نبضات قلبي	%١٠٠				%١٠٠	تزيد نبضات قلبي أثناء الاختبار
٥	قبل الاختبار تبدأ يداي بالارتعاش	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	تبدأ يداي بالارتعاش قبل الاختبار
٦	يتصبب العرق مني خلال الاختبارات	%١٠٠		%١٠٠			
٧	أشعر بالكآبة بعد الاختبارات	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		
٨	أتقيأ قبل الاختبار	%١٠٠		%٦٠	%٢٠	%٢٠	

من خلال النظر إلى نتائج البعد الثالث من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة ١٠٠٪ على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٥) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها(٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (٣) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق ١١

نسب اتفاق المحكمين حول استبانة الحكمة الاختبارية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: إستراتيجية الزمن.

نسب اتفاق المحكمين حول الإستراتيجية الأولى الإستبانة الحكمة الاختبارية

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	أخصص زمناً مناسباً لكل سؤال	%١٠٠		%١٠٠			
٢	أخصص وقتاً للمراجعة	%١٠٠		%١٠٠			
٣	السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر أُوجل إجابته	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أُوجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر
٤	لا أسهب في كتابة سؤال سهل	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		
٥	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال	%١٠٠		%١٠٠			

من خلال النظر إلى نتائج الإستراتيجية الأولى من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٤) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (١) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً : إستراتيجية التخمين.

نسب اتفاق المحكمين حول الإستراتيجية الثانية الإستبانة الحكمة الاختبارية

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	الأسئلة التي لا أعرف إجابتها أجيب عنها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر	%١٠٠		%٢٠	%٢٠	%٦٠	أجيب عن الأسئلة التي لا أعرف إجابتها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر
٢	السؤال الذي لا أعرف إجابته أخمن الإجابة عليه عندما تكون الأسئلة إجبارية	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية
٣	أجيب على كل الأسئلة حتى لوكانت إختيارية	%١٠٠		%١٠٠			
٤	اكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة	%١٠٠		%١٠٠			

من خلال النظر إلى نتائج الإستراتيجية الثانية من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٢) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (٢) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة.

نسب اتفاق المحكمين حول الإستراتيجية الثالثة الإستبانة الحكمة الاختبارية

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	أسطر ورقة الإجابة	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		
٢	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل	%١٠٠		%١٠٠			
٣	أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة	%١٠٠		%١٠٠			
٤	أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات	%١٠٠		%٨٠		%٢٠	
٥	أكتب أولاً العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال	%١٠٠		%١٠٠			
٦	أبدا الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد	%١٠٠		%٦٠	%٢٠	%٢٠	
٧	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها	%١٠٠		%٨٠		%٢٠	
٨	العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح أضع خطوطاً تحتها	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أضع خطوطاً تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح
٩	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		

من خلال النظر إلى نتائج الإستراتيجية الثالثة من الجدول السابق يتضح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٨) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (١) عباراه كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

رابعاً: إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة.

نسب اتفاق المحكمين حول الإستراتيجية الرابعة الإستبانة الحكمة الاختبارية

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب	%١٠٠		%٦٠	%٢٠	%٢٠	
٢	كل الأسئلة أقرأها أولاً	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أقرأ كل الأسئلة أولاً
٣	أرتب الأسئلة طبقاً لسهولتها	%١٠٠		%٨٠		%٢٠	
٤	لتحديد المطلوب أقرأ السؤال بعناية	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب
٥	أضع خطوطاً تحت الكلمات الهامة في كل سؤال	%١٠٠		%١٠٠			

من خلال النظر إلى نتائج الإستراتيجية الرابع من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٣) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (٢) عبارات كانت نسب اتفاق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحكمين(٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

خامساً: إستراتيجية المراجعة.

نسب اتفاق المحكمين حول الإستراتيجية الخامسة الإستبانة الحكمة الاختبارية

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	أعيد قراءة السؤال من وقت لأخر أثناء إجابتي له	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		
٢	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة	%١٠٠		%٨٠		%٢٠	
٣	أقوم بمراجعة الإجابة	%١٠٠		%١٠٠			
٤	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها	%١٠٠		%٦٠	%٢٠	%٢٠	

من خلال النظر إلى نتائج الإستراتيجية الخامس من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه جميع العبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت جميع العبارات على ما هي عليه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادساً: إستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء (الممتحن)

نسب اتفاق المحكمين حول الإستراتيجية السادسة الإستبانة الحكمة الاختبارية

م	العبارة	الوضوح		الحكم على العبارة			التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	تحذف	تعدل	
١	المعلومات التي يريدها الممتحن أهتم بها	%١٠٠		%٢٠		%٨٠	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن
٢	أراعي ميول أستاذ المادة في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم الإجابة المطولة)	%١٠٠		%٨٠	%٢٠		
٣	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رائي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى)	%١٠٠		%١٠٠			

من خلال النظر إلى نتائج الإستراتيجية السادس من الجدول السابق يتضح إجماع المحكمين وبنسبة (١٠٠٪) على وضوح عباراته، كما أنه في عدد (٢) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين فيها (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لمناسبة العبارة للبعد وبالتالي بقيت على ما هي عليه،أما في عدد (١) عبارات كانت نسب اتفاق المحكمين (٦٠٪) فأكثر بالنسبة لتعديلها وقد تم تعديلها وفق المقترح المقدم من قبل المحكمين كما في الجدول السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com