الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية

د/ محمد رزق الله الزهراني
أستاذ مساعد القياس والتقويم بقسم علم النفس
بكلية التربية – جامعة أم القرى

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية والتحقق من خصائصه السيكومترية، والتعرف على درجة استخدام طلاب جامعة أم القرى للحكمة الاختبارية، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الحكمة الاختبارية التي قد تعزى لمتغيرات النوع أو التخصص أو السنة الدراسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد مقياس الحكمة الاختبارية، وتكونت عينة البحث من (٥٩٣) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وأظهرت النتائج اتصاف المقياس بخصائص مناسبة من حيث الصدق والثبات، كما أظهرت النتائج أن درجة استخدام أفراد عينة البحث للحكمة الاختبارية كانت عالية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص، في حين توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

Psychometric Characteristics of the Test-Wiseness Scale among University Students in the Saudi Arabian Environment

Abstract

This research aimed to prepare test-wiseness at university level, verify its psychometric characteristics, identify the extent of the use of test-wiseness among Umm al-Qura university students, and to detect statistically significant differences in test-wiseness among these students according to gender, specialization, or grade. The researcher used the descriptive method, and developed the test-wiseness scale. The study sample consisted of 593 students in Umm al-Qura university. The results showed that the scale has suitable characteristics in terms of validity and reliability, and the extent of the use of test- wiseness among Umm Al-Qura university students was high. There are no statistically significant differences in test-wiseness due to gender or sspecialization, but there are statistically significant differences in test-wiseness due to grade.

مقدمة:

تمثل الاختبارات أحد أشكال المواقف الصعبة التي يمكن أن يمر بها الطالب في حياته الدراسية، فهي في جوهرها عملية تقييم لمعارفه ومهاراته وقدراته، ويمثل النجاح في مواقف الاختبار أمراً مهماً بالنسبة للطلاب؛ إذ يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويسهم في تكوين صورة إيجابية عنهم أمام الذات وأمام الآخرين، ويتطلب اجتياز هذه المواقف بنجاح توفر العديد من العوامل، التي قد لا تقتصر على مستوى الطالب التحصيلي فقط، وإنما تستلزم أيضاً أن يكون لديه مهارات التعامل مع موقف الاختبار، وهي ما يطلق عليه الباحثون مهارات الحكمة الاختبارية.

وترجع بدايات استخدام مفهوم الحكمة الاختبارية إلى عام (١٩٤٦) عندما أشار كرونباخ Cronbach إلى قدرة بعض المفحوصين على تطوير أسلوب منظم في التعامل مع الاختبارات يمكنهم من الحصول على درجات من خلال المحتوى المعرفي الذي تمكنوا من تحصيله، وفي عام (١٩٥١) أكد ثورنديك Thorndike على أن الحكمة الاختبارية وقدرة المفحوص على فهم تعليمات الاختبار تعد من العوامل المؤثرة في درجته على الاختبار، كما أنها تعد أحد مصادر التباين في درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية، وفي عام (١٩٦٥) قام ميلمان Millman بإجراء دراسة حاولت الكشف عن أهم الأبعاد التي يتضمنها هذا المفهوم، وقد مثلت هذه الدراسة نقطة انطلاق للعديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال والتي حاولت تحديد أهم استراتيجيات الحكمة الاختبارية (Nguyen, 2003) .

ويشير كل من ستيوارت وجرين Stewart& Green (١٩٨٣) إلى أهمية الحكمة الاختبارية، حيث يذكران أن بعض الطلاب ممن تنقصهم مهارات الحكمة الاختبارية قد لا يحصلون على درجات في الاختبارات تعبر عن مستوى قدراتهم وتحصيلهم الفعلي.

ويذكر بيكامBachman (٢٠٠٠) أن الحكمة الاختبارية تتضمن مجموعة من المهارات والقدرات المعرفية التي تمكن الطالب من الاستفادة من خصائص الاختبار وطريقة صياغة فقراته في زيادة درجاته على الاختبار، بغض النظر عن إلمامه بمحتوى فقرات الاختبار، أو تمكنه من المادة العلمية.

ومن أمثلة هذه المهارات: التخمين الذكي الذي يعتمد على استخدام المفاتيح والمنبهات التي قد توجد في الاختبار، وتنظيم الوقت أثناء الإجابة على الاختبار، ومحاولة تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء الإجابة على الاختبارات (عبدالوهاب، ٢٠٠٧، ١٩) .

كما يضيف العديد من الباحثين (الخولي، ١٩٨٩، ٢٥٥-٢٥٦؛ عبدالرحيم والسبيعي، ١٩٩٦، ٢٥٠-٢٥١؛ عبيدات وأبوالسميد، ٢٠١٢، ٨١) بعض مهارات التعامل مع الورقة الاختبارية، ومن أهمها: التحلي بالهدوء والثقة في بداية الاختبار، وقراءة الأسئلة بعناية، وتحديد المطلوب من السؤال قبل البدء في الإجابة، والبدء بالإجابة عن الأسئلة السهلة، والإجابة عن الأسئلة الموضوعية قبل الأسئلة المقالية، وتوزيع الوقت على أسئلة الاختبار، وتنظيم ورقة الإجابة، والتحقق من أن الإجابات تتفق مع صيغة كل سؤال، والتأكد من إجابة جميع الأسئلة.

ومن ناحية أخرى فإن الحكمة الاختبارية تساعد الطالب في اشتقاق المعاني للتعرف على الإجابة الصحيحة، من خلال محاولة التوصل إلى الهدف من السؤال، والقيام بتحليل منطقي يحاول من خلاله الاستفادة من معلومات مكتسبة من المفردات أو الأسئلة الأخرى عن طريق الاستدلال الاستنباطي، بالإضافة إلى التحكم في الوقت بشكل جيد أثناء الإجابة على الاختبار (الشحات، ٢٠٠٧، ٧) .

ويشير العديد من الباحثين (أمثال: حماد، ٢٠١٠؛ سليمان، ٢٠١٤) إلى أن وجود درجة عالية للحكمة الاختبارية لدى الطالب قد تساعده في الحصول على درجات على الاختبار أعلى من زملائه ممن لديهم نفس المستوى من المعرفة ولكن لا يتوفر لديهم نفس القدر من الحكمة الاختبارية، كما أنها تسهم في الحد من قلق الاختبار لدى الطالب، وتحسن من اتجاهاته نحو الاختبارات بصفة عامة ونحو المقررات التي تتم فيها هذه الاختبارات.

حيث تمكن مهارات الحكمة الاختبارية الطالب من زيادة درجاته في الاختبار من خلال فهم خصائص الاختبار، والاستفادة من طريقة صياغة فقراته، وإدارة الوقت بشكل مناسب أثناء الإجابة على الاختبار، والاستفادة من استراتيجيات تجنب الأخطاء، واستراتيجيات التخمين، واستراتيجيات الاستنتاج المنطقي، واستراتيجيات الاستفادة من المؤشرات لتمييز الإجابة الصحيحة من خلال فهم وإدراك الهدف من الاختبار (Wenden, 1991; Nitko, 2001) .

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي أسفرت عن أن التدريب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية قد يسهم في تحسين التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب، ومنها دراسات كل من يوسف (٢٠٠٤)، وماذر Mather (٢٠٠٤)، وعبدالوهاب (٢٠٠٧)، والشحات (٢٠٠٧).

في حين قد يفقد كثير من الطلاب بعض الدرجات لأنهم يستسلمون ويصابون باليأس عن الإجابة على بعض الأسئلة قبل أن يستخدموا كل استراتيجيات الحكمة الاختبارية الممكن استخدامها، في حين أن الطلاب ذوي الحكمة الاختبارية يمكنهم أحياناً التوصل إلى الإجابة المطلوبة من خلال التخمين الذكي في اختيار الجواب الصحيح (تريكل وبيترسون،٢٠١١، ٥٤) .

ويتحدد مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطالب في ضوء العديد من العوامل، ومنها: الخبرة السابقة في التعامل مع مواقف الاختبار، والثقة بالنفس في موقف الاختبار، ونوع الاختبار الذي يتعامل معه الطالب ومدى وضوح أو غموض أسئلته، بالإضافة إلى القدرات العقلية للطالب (Rogers& Bateson, 1991) .

وتتعدد المصادر التي يمكن للطالب من خلالها اكتساب بعض مهارات الحكمة الاختبارية، ومن بينها ما يتعرض لها من مواقف تتعلق بالاختبارات أثناء المراحل الدراسية المختلفة، مما يكسبه قدراً من الخبرة في مواجهة مثل هذه المواقف، بالإضافة إلى ما يوجهه المعلمون والمرشدون الطلابيون وأولياء الأمور إلى الطلاب من إرشادات ونصائح بشأن كيفية التعامل مع الاختبارات، وما يستمع إليه الطلاب من زملائهم وخاصة الأكبر سناً فيما يتعلق بالخبرات التي مروا بها أثناء الاختبارات.

كما يشير بعض الباحثين (عودة، ٢٠٠٥؛ نصار، ٢٠٠٦؛ دباس، ٢٠١١)إلى أنه يمكن إكساب الطلاب مهارات الحكمة الاختبارية من خلال مساعدته في استذكار دروسه، وتهيئته نفسياً لمواقف الاختبار، وتزويده بفكرة مسبقة عن أنواع الأسئلة المختلفة، وتدريبه على كيفية الإجابة عنها، والتأكيد على ضرورة قراءة تعليمات الاختبار جيداً واتباعها، ومساعدته في خفض مستوى القلق لديه، من أجل تحسين مستوى أدائه على الاختبارات.

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن تدريب الطلاب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية يسهم في خفض قلق الاختبار لديهم، مثل دراستي كل من عبدالوهاب (٢٠٠٧)، والشحات (٢٠٠٧).

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول بأن الحكمة الاختبارية عبارة عن قدرات معرفية يمتلكها الطالب، ويقوم بتوظيفها في موقف الاختبار، من أجل الحصول على أفضل درجة ممكنة، مستفيداً في ذلك من خصائص الاختبار وطريقة صياغة أسئلته، ولكن تجدر الإشارة إلى أن الحكمة الاختبارية لا تغني عن الاستذكار والاستعداد الجيد للاختبارات، وأنها ليست كفيلة

بمفردها لنجاح الطالب، ولكن اكتساب الطالب للحكمة الاختبارية يمكنه من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من معارفه ومعلوماته في الإجابة على الاختبارات.

وإذا كانت درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية قد تتأثر – إلى حد ما – بمستوى الحكمة الاختبارية لديهم، فإنه يجب توجيه المزيد من الاهتمام بتحديد أهم مهارات الحكمة الاختبارية التي يمكن أن يستخدمها الطلاب، وقياس مدى استخدامهم لها، ومن هنا نبعت فكرة البحث الحالي الذي يهدف إلى إعداد مقياس للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية والتحقق من خصائصه السيكومترية، ودراسة الفروق في الحكمة الاختبارية التي قد تعزى إلى بعض المتغيرات كالجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تؤدي نتائج اختبارات التحصيل الدراسي دوراً مهماً في تقويم نتائج العملية التعليمية، فهي الأكثر استخداماً في قياس مستوى التحصيل لدى الطلاب، كما يسهم تحليل نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالبرامج التعليمية المختلفة، فضلاً عن تأثير نتائج هذه الاختبارات على حياة الطلاب أنفسهم، ومستقبلهم الدراسي والمهني، وتحديد موقفهم النسبي بين أقرانهم، ونظرة الآخرين لهم، والتحاقهم بوظيفة معينة مستقبلاً.

ولكن بالرغم من أهمية الاختبارات في العملية التعليمية واعتبارها الطريقة الأساسية في تقويم أداء الطلاب وتحصيلهم، إلا أن الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في هذه الاختبارات قد لا ترجع إلى مستوى تحصيلهم فقط، فالفروق في درجات الطلاب في هذه الاختبارات قد تعزى إلى عوامل أخرى بخلاف مدى استيعابهم وتمكنهم من المادة العلمية، ومن هذه العوامل تلك المهارات التي يستخدمها الطلاب في التعامل مع الاختبار، والتي يطلق عليها مهارات الحكمة الاختبارية، مما يستلزم توجيه المزيد من الاهتمام بدراسة هذه المهارات.

وقد استشعر الباحث مشكلة البحث الحالي من خلال عمله كعضو هيئة تدريس في إحدى الجامعات السعودية ومشاركته في تقويم الطلاب، حيث لاحظ الباحث وجود شكاوى متكررة من بعض الطلاب تفيد بعدم قدرتهم على الحصول على درجات مرتفعة على الاختبارات التحصيلية بالرغم من أنهم يبذلون جهداً كبيراً في الاستعداد للاختبارات، فلا يحصلون على درجات تتناسب مع ما بذلوه من جهد، بينما يحصل طلاب آخرون لديهم نفس القدرات المعرفية وبذلوا نفس الجهد – وربما أقل – في الاستعداد للاختبارات على درجات مرتفعة. وقد يرجع هذا الفرق في الدرجات على الاختبارات التحصيلية إلى اختلاف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعامل مع الاختبارات، وهي ما يطلق عليه الحكمة الاختبارية.

كما لاحظ الباحث من خلال استعراضه للدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بقياس الحكمة الاختبارية باعتبارها متغيراً يؤثر في أداء الطالب في الاختبارات، وجود قدر كبير من الاهتمام بها في الدراسات الأجنبية، في حين لا يوجد نفس القدر من الاهتمام بها في الدراسات العربية، بالرغم من أهمية الحكمة الاختبارية كعامل يعزى إليه اختلاف درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية في حالة تقارب قدراتهم المعرفية ومستوى تحصيلهم، كما أنه – في حدود علم الباحث – توجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بإعداد مقاييس للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية بصفة خاصة، ومن هنا جاء البحث الحالي كمحاولة لإعداد مقياس للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية والتحقق من خصائصه السيكومترية، والتعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في أداء الطلاب على هذا المقياس والتي قد تعزى لبعض المتغيرات.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الاجابة علي الاسئلة التالية :

١- ما دلالات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

٢- ما درجة استخدام طلاب جامعة أم القرى للحكمة الاختبارية؟

٣- إلى أى مدى توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟

٤- إلى أى مدى توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى لمتغير التخصص (التخصصات الإنسانية – التخصصات الطبية – التخصصات الهندسية)؟

٥- إلى أى مدى توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التحقق من مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، والتحقق من خصائصه السيكومترية.

٢- التعرف على درجة استخدام طلاب جامعة أم القرى للحكمة الاختبارية.

٣- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى والتي قد تعزى لمتغير الجنس.
٤- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى والتي قد تعزى لمتغير التخصص.
٥- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى والتي قد تعزى لمتغير السنة الدراسية.

أهمية البحث: تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في الجوانب الآتية:

١- الأهمية النظرية:

- يسهم البحث الحالي في إلقاء الضوء على أحد المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً، وهي الحكمة الاختبارية، والتي تعد من المتطلبات الرئيسة لنجاح الطالب في دراسته، والتي تسهم في التغلب على المشكلات المتعلقة بالاختبارات.
- يسهم البحث الحالي في تزويد الباحثين والمهتمين بالحكمة الاختبارية بمعلومات تتعلق بالمهارات الأكثر استخداماً والأقل استخداماً من قبل طلاب الجامعة في التعامل مع الاختبارات، والتي يمكن البناء عليها في إعداد دراسات وبحوث تتضمن تصميم برامج تدريبية للطلاب لتحسين استخدامهم لهذه المهارات.
- يأتي البحث الحالي متمشياً مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم؛ إذ يعبر استخدام الطالب للحكمة الاختبارية عن قدرات معرفية منطقية توجد لديه، تتعلق بعمليات التفكير العليا.
- يعتبر البحث الحالي من البحوث القليلة – في حدود علم الباحث – التي حاولت إعداد مقاييس للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- يضيف البحث الحالي إلى المكتبة العربية مقياساً للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، يمكن استخدامه في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المتغير.
- يسهم البحث الحالي في استقصاء واقع استخدام طلاب الجامعة للحكمة الاختبارية خلال مواقف الاختبارات، في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

٢- الأهمية التطبيقية:

- في ظل تطور النظرة إلى التعليم والانتقال من الحفظ والتلقين إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون ذاتياً، وكيف يكون لهم دور نشط في عملية التعلم؛ أصبح من الضروري إكساب الطلاب بعض المهارات التي تساعدهم في تحقيق ذلك، مثل: أساليب الدراسة، واستراتيجيات الاستذكار الفعال، ومهارات الحكمة الاختبارية، من أجل تيسير تعلمهم.

- تعد دراسة الحكمة الاختبارية من الموضوعات ذات التطبيقات التربوية المهمة، فالحكمة الاختبارية تعد عاملاً مهماً من عوامل نجاح الطلاب في الاختبارات، من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكنة من قدراتهم وإمكاناتهم، وتوظيفها في المواقف الاختبارية.
- قد تسهم نتائج البحث الحالي وما يقدمه من توصيات في توفير بيئات تعلم مناسبة، تسهم في إكساب الطلاب مهارات التعامل مع الاختبارات، ومن ثم تسهم في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي.
- يسهم قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلاب في تقديم مجموعة من التوصيات والإرشادات التي تساعدهم في رفع كفاءتهم في مواقف الاختبار، وتخفيض مستوى قلق الاختبار لديهم، وتحسين اتجاهاتهم نحو الدراسة.
- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج التدريبية لتنمية مهارات التعامل مع الاختبارات لدى الطلاب، مما يسهم في تحسين أدائهم في الاختبارات التحصيلية من جهة، ويقلل من تباين الدرجات الناتج عن تأثير الحكمة الاختبارية على نتيجة الطلاب في الاختبارات التحصيلية من جانب آخر.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على إعداد مقياس للحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية والتحقق من خصائصه السيكومترية.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في كليات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.

الحدود البشرية: يقتصر هذا البحث على عينة من طلاب مرحلة البكالوريوس في كليات جامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث:

الحكمة الاختبارية: Test-Wisness

تعرف الحكمة الاختبارية في البحث الحالي بأنها: مجموعة من المهارات والقدرات المعرفية التي توجد لدى الطالب، ويقوم بتوظيفها في مواقف الاختبار، للاستفادة من طريقة صياغة أسئلة الاختبار في الحصول على أعلى درجات ممكنة، وتصنف إلى استراتيجيات

تطبق قبل البدء في الإجابة، واستراتيجيات تطبق أثناء الإجابة، واستراتيجيات تطبق بعد الانتهاء من الإجابة.

وتقاس الحكمة الاختبارية في البحث الحالي بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة البحث على المقياس المستخدم لهذا الغرض في البحث الحالي.

الإطار النظري:

نتناول فيما يلي كلاً من: مفهوم الحكمة الاختبارية، وأهميتها، ومبادئها، والعوامل المؤثرة فيها، ومهاراتها:

مفهوم الحكمة الاختبارية:

يصعب تقديم مفهوم دقيق يشمل جميع مهارات الحكمة الاختبارية، ولذلك فقد تعددت تعريفات الباحثين للحكمة الاختبارية بتعدد توجهاتهم البحثية، ومن أهم هذه التعريفات ما يأتي:

يعرف سارنكي (Sarnacki, 1979, 252) الحكمة الاختبارية بأنها: "قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الطالب للحصول على درجات مرتفعة على الاختبار، دون ارتباطها بمحتوى المجال المقاس".

ويعرفها إفانز (Evans, 1984, 141) بأنها: "قدرة معرفية يستخدمها الطلاب من أجل الحصول على أعلى درجة ممكنة، دون وجود معرفة تامة لديهم بمحتوى الموضوع الذي تقيسه مفردات الاختبار".

ويعرفها روجرز وبيتسون (Rogers& Bateson, 1991, 160) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يستخدمها المفحوص للاستفادة من سمات الاختبار وشكله من أجل تحسين درجته على الاختبار، بغض النظر عن محتوى الاختبار نفسه".

ويعرفها روجرز وهارلي (Rogers& Harley, 1999) بأنها: "مهارة تساعد الطالب في تحقيق الاستفادة من خصائص فقرات الاختبار، وإدارته بطريقة تساعد في الحصول على درجات مرتفعة دون معرفته لمحتوى الاختبار".

ويعرفها زهران (٢٠٠٠) بأنها: "قدرة الطالب على التوصل إلى الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار، باستخدام المعلومات المتوفرة في الاختبار ذاته، والسلوك والأداء السليم في موقف الاختبار".

ويعرفها عودة (٢٠٠٥، ٣٢) بأنها: "نشاط عقلي يقوم به الطالب، من أجل زيادة درجاته في الاختبار بشكل أكبر مما تعكسه معرفته بمحتوى الاختبار".

ويعرفها دودين (٢٠٠٥، ١٠٥) بأنها: "مجموعة من المهارات أو القدرات المعرفية التي تمكن الطالب من الاستغلال الفعال لخصائص الاختبار وظروفه وطبيعة أسئلته للحصول على أعلى درجة ممكنة، بصرف النظر عن محتوى هذا الاختبار، أو المستوى المعرفي للطالب في المقرر الذي يتناوله الاختبار".

ويعرفها عبدالوهاب (٢٠٠٧، ١٨) بأنها: "قدرة الطالب على استخدام بعض المهارات أثناء أدائه للاختبار، لكي يعبر بشكل أفضل عن معرفته بالمحتوى الذي تم دراسته، وذلك من أجل الحصول على درجة أعلى في الاختبارات التحصيلية".

وتعرفها حماد (٢٠١٠، ٦) بأنها: "قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من المهارات المتعلقة بالاستفادة من خصائص موقف الاختبار، وتسهم في تحسين درجة المفحوص على الاختبار".

ونلاحظ من التعريفات السابقة أنها اتفقت على أن الحكمة الاختبارية عامل مستقل عن معرفة الطالب بالمحتوى الذي يتم اختباره فيه، وأنها تساعد الطالب في الحصول على درجات أعلى في الاختبار، ومن ثم فهي أحد مصادر تباين درجات الطلاب في الاختبارات.

كما نلاحظ أن الحكمة الاختبارية عبارة عن قدرة معرفية لدى الطالب، تظهر نتائجها في صورة سلوكية من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء تناوله للاختبار، حيث يحاول الطالب الاستفادة من خصائص الاختبار، أو نوع الفقرات، أو إجراءات الاختبار، أو طريقة صياغة مفرداته، من أجل الحصول على درجة أكبر على الاختبار بغض النظر عن إلمامه بمحتوى فقرات الاختبار أو تمكنه من المادة الدراسية التي يتناولها.

وفي ضوء ما سبق تعرف الحكمة الاختبارية في البحث الحالي بأنها: مجموعة من المهارات والقدرات المعرفية التي توجد لدى الطالب، ويقوم بتوظيفها في مواقف الاختبار، للاستفادة من طريقة صياغة أسئلة الاختبار في الحصول على أعلى درجات ممكنة، وتصنف إلى استراتيجيات تطبق قبل البدء في الإجابة، واستراتيجيات تطبق أثناء الإجابة، واستراتيجيات تطبق بعد الانتهاء من الإجابة.

١- أهمية الحكمة الاختبارية:

مع ازدياد استخدام الاختبارات والاعتماد عليها بدرجة كبيرة في تقييم المستوى التحصيلي للطلاب؛ زادت الحاجة إلى اكساب الطلاب لبعض المهارات التي تمكنهم من تناول الاختبارات بطريقة فعالة، فيصبح أداؤهم على الاختبار بشكل أفضل، وتنخفض درجة قلق الاختبار لديهم، وتنمو لديهم اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات ونحو الدراسة عموماً، ومن أهم هذه المهارات الحكمة الاختبارية.

كما يؤكد بعض الباحثين (النصار، ٢٠٠٥، ٤٩١؛ أبوهاشم، ٢٠٠٨، ٢١٢) إلى أنه في ظل تغير النظرة إلى التعليم والانتقال من الطرق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والاسترجاع إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يبحثون عن المعلومات، فقد أصبح من الضروري إكساب الطلاب العديد من المهارات مثل مهارات الدراسة الاستذكار ومهارات الحكمة الاختبارية، من أجل مسايرة هذه التطورات، وتيسير تعلم الطلاب، ومساعدتهم على أداء مهامهم الدراسية، وتحقيق أقصى استفادة ممكنة مما لديهم من قدرات وإمكانات.

كما تتزايد أهمية دراسة الحكمة الاختبارية بسبب تأثيرها على درجات الطلاب في الاختبارات من ناحية، ومن أجل التحكم في تقنين الاختبارات والتحقق من صلاحيتها للاستخدام من ناحية أخرى. (ردادي، ٢٠٠١، ٣)

ولذلك يشير كل من عودة (١٩٨٩؛ ٢٠٠٥) والمالكي (٢٠١٠) إلى أهمية تهيئة الطلاب للاختبارات وإكسابهم مهارات الحكمة الاختبارية من خلال تدريبهم على مواجهة مواقف الاختبارات، وتدريبهم على اتباع تعليمات الاختبار وقراءتها بعناية، وتوزيع الوقت على أسئلة الاختبار، من أجل تخفيف حدة القلق لديهم.

كما يمكننا أن نضيف أن اكتساب الطالب لمهارات الحكمة الاختبارية يعد أمراً ضرورياً بالنسبة له من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكنة من قدراته ومهاراته، وتوظيفها بشكل فعال أثناء موقف الاختبار.

ومن ناحية أخرى تسهم الحكمة الاختبارية في تفسير التباين في درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية، فاكتساب الطلاب لهذه المهارات تتيح لهم الفرصة للإجابة عن بعض الأسئلة التي ليس لديهم معرفة بها، ومن ثم تصبح دراسة الحكمة الاحتبارية أمراً مهماً للمهتمين بالعملية التربوية بصفة عامة وللمهتمين بالقياس والتقويم بصفة خاصة.

٢- مبادئ الحكمة الاختبارية:

يشير حماد(٢٠١٠) إلى أن استخدام الحكمة الاختبارية ليس بديلاً عن تحصيل محتوى مادة الاختبار واستدخاله إلى البناء المعرفي للطالب من خلال عملية الاستذكار، ولكنها تساعد الطالب في الاستفادة من خصائص الاختبار باستقلالية عن المحتوى المعرفي له.

ويشير بعض الباحثين (شاب Sapp، ١٩٩٩؛ الشحات، ٢٠٠٧) إلى أن الطلاب الذين يمارسون حكمة الاختبار يتصفون بالعديد من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم، مثل: أن

لديهم قدرة عالية على الاستدلال والاستنباط، وأنهم يشعرون بالارتياح والاسترخاء في مواقف الاختبار، ويشعرون بدرجة أقل من القلق عن أقرانهم، ويستفيدون من وقت الاختبار بأقصى قدر ممكن، ويحصلون على درجات أعلى من المتوقع.

ومن ناحية أخرى يصنف ردادي(٢٠٠١) العناصر التي تتحدد في ضوئها الحكمة الاختبارية لدى الطالب إلى نوعين رئيسين، وهما: عناصر تعتمد على مصمم الاختبار أو الهدف من الاختبار؛ وتتضمن قيام الطالب بتفسير الأسئلة والإجابة عنها بطريقة تتفق مع وجهة نظر مصمم الاختبار، والاستفادة من طريقة مصمم الاختبار في صياغة الأسئلة أو بدائل الاستجابة، وعناصر مستقلة عن مصمم الاختبار أو الهدف من الاختبار؛ وتتضمن قيام الطالب بالاستفادة من خبراته السابقة في التعامل مع الاختبارات، بغض النظر عن طريقة صياغة أسئلة الاختبار.

٣- العوامل المؤثرة في الحكمة الاختبارية:

يوضح سارناكي (١٩٧٩) أن مستوى الحكمة الاختبارية التي يمتلكها الطالب تتحدد في ضوء العديد من العوامل، ومنها: الخبرة السابقة في التعامل مع مواقف الاختبارات، فكلما زادت خبرة الفرد السابقة في التعامل مع الاختبارات كلما زادت ألفته بنوعية الأسئلة وطرق الإجابة عليها وكلما زادت أيضاً ثقة الطالب بنفسه وقدرته على تجاوز موقف الاختبار، كما تتأثر الحكمة الاختبارية أيضاً بالقدرات العقلية للطالب، ونوع الاختبار الذي يتعرض له الطالب، والصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

ويضيف بعض الباحثين (حماد، ٢٠١٠؛ المالكي، ٢٠١٠) العديد من العوامل المؤثرة في الحكمة الاختبارية، منها: تدريب الطلاب على مواجهة مواقف الاختبار، وتدريبهم على حل أسئلة الاختبارات دون توتر أو ارتباك، وتشجيع التنافس بين الطلاب من أجل الحصول على مركز نسبي متقدم.

٤- مهارات الحكمة الاختبارية:

تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات الحكمة الاختبارية، وفقاً لمفهوم كل منهم عنها، فقد صنف سارناكي (١٩٧٩) مهارات الحكمة الاختبارية إلى: استراتيجيات استخدام الاختبار، واستراتيجيات تجنب الخطأ، واستراتيجيات التخمين، واستراتيجيات الاستنتاج المنطقي، واستراتيجيات استخدام المنبهات، وصنفها فريدريكسون Fredrickson (١٩٨٤) إلى: مهارة تهيئة الطلاب للاختبار، ومهارة تجنب الأخطاء، ومهارة استثمار الوقت بفاعلية، ومهارة

التخمين الذكي القائم على الدلائل والمنبهات، وصنفها ويندن Wenden (1991) إلى: استراتيجيات تستخدم قبل البدء في الإجابة على الاختبار، واستراتيجيات تستخدم أثناء الإجابة على الاختبار، واستراتيجيات تستخدم بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار، في حين صنفها نتكو Nitko (٢٠٠١) إلى استراتيجيات استثمار الوقت، واستراتيجيات تجنب الأخطاء، واستراتيجيات التخمين، وصنفتها بيرجر Berger (٢٠٠٣) إلى: تنظيم الوقت، وتجنب الأخطاء، والتخمين، والتفكير الاستدلالي.

ويتبنى البحث الحالي تصنيف ويندن (1991) لمهارات الحكمة الاختبارية، وفيما يلي وصف لأهم مهارات الحكمة الاختبارية وفقاً للمقياس المستخدم في البحث الحالي:

- **الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار:**

تتضمن قيام الطالب بتوظيف مهارات القراءة السريعة لمراجعة ما دونه من ملاحظات أثناء استذكار دروسه، ومحاولة توقع نموذج للاختبار بناءً على شرح الأساتذة وفي ضوء اطلاعه على الاختبارات السابقة، والالتزام بالهدوء والثقة والابتعاد عن التوتر من خلال الحضور إلى مكان الاختبار قبل بدايته بفترة كافية، وإحضار ما يحتاجه من أدوات أثناء الإجابة على الاختبار، وقراءة تعليمات الاختبار جيداً قبل البدء في الإجابة، والالتزام بتوجيهات المراقبين التي يذكرونها في بداية الاختبار، وقراءة جميع أسئلة الاختبار وترتيبها حسب درجة السهولة أو الصعوبة قبل البدء في الإجابة، وتحديد الكلمات المفتاحية في كل سؤال، وتحديد المطلوب بدقة في كل سؤال، وتحديد الأسئلة الإجبارية والاختيارية، والتخطيط لطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، مع توزيع الوقت على أسئلة الاختبار.

- **الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار:**

تتضمن قيام الطالب بالإجابة على الأسئلة السهلة أولاً، وقراءة كل سؤال بدقة قبل الشروع في الإجابة، وتقسيم كل سؤال إلى جزئيات فرعية، وتحديد بعض البدائل الخاطئة من خلال صياغة السؤال والقيام باستبعادها، ومحاولة التقليل من تأثير أي مشتتات قد توجد في موقف الاختبار، والنظر إلى الساعة من وقت لآخر أثناء الإجابة على الاختبار من أجل الالتزام بالوقت الذي تم تحديده لكل سؤال، واستثمار الوقت المخصص للاختبار كاملاً، وتأجيل الأسئلة الصعبة أو التي تتطلب وقتاً كبيراً حتى نهاية الاختبار، ووضع علامة بجوار السؤال المتروك للعودة له في نهاية الاختبار، وطلب الاستيضاح في حالة غموض السؤال، والإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة، والالتزام بالإجابة على المطلوب فقط في كل سؤال، واستخدام كل المعينات المسموح باستخدامها في الاختبار، وكتابة الأفكار الرئيسية أولاً ثم البدأ

في كتابة التفاصيل، وتنظيم طريقة عرض الأفكار أثناء الإجابة، والكتابة بخط واضح، وكتابة الإجابة في عناصر متسلسلة، والإجابة عن كل سؤال في صفحة مستقلة أو أكثر، والإجابة على الأسئلة وفقاً لترتيبها في ورقة الأسئلة، وتجنب الشطب أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.

وفيما يتعلق بالتخمين عند الإجابة على الأسئلة التي لا يعرف الطالب إجابتها يفرق أبولبدة (٢٠٠٠، ٣٣٤) بين التخمين العشوائي الذي لا يتروى فيه الطالب عند الإجابة وإنما يجيب عنها بطريقة عشوائية، وبين التخمين الذكي الذي يستلزم أن يكون لدى الطالب قدرة على التفكير الاستدلالي حتى يستفيد من المنبهات الموجودة في السؤال والتي قد تدله على الإجابة الصحيحة.

ويشير العديد من الباحثين (مثل: هوستون **Houston**، ٢٠٠٥؛ عبدالوهاب، ٢٠٠٧؛ الشوربجي، ٢٠١٤) إلى بعض هذه المنبهات التي قد تساعد الطالب في تحديد الإجابة الصحيحة، وخاصة في أسئلة الاختيار من متعدد؛ ومنها: وجود بدائل تبدو من الوهلة الأولى أنها غير منطقية، فيقوم الطالب باستبعادها، مما يزيد الفرصة في التوصل إلى الإجابة الصحيحة، ووجود بديلين لهما نفس المعنى، مما يوحي بخطأ كل منهما، أو وجود بديلين متضادين في المعنى، مما يوحي بأن أحدهما هو البديل الصحيح، ووجود البديل "كل ما سبق" الذي يستدل على صحته إذا وجد بديلان صحيحان، أو خطأه إذا وجد بديل واحد غير صحيح، ووجود البديل "لا شئ مما سبق" الذي يستدل على خطأه إذا وجد بديل واحد مؤكد صحته، وأن تكون البدائل غير متساوية في الطول، فيكون البديل الأطول في الغالب هو الصحيح.

ويذكر عماد يوسف (٢٠٠٤، ٣٥٢) أن التخمين الذكي قد يكون مرغوباً في بعض الأحيان، إذ يعطي بعض المؤشرات عن قدرات الطالب ومستوى تحصيله من ناحية، وأن الفرد قد يستخدم التخمين الذكي في بعض المواقف الحياتية، حيث يتخذ بعض القرارات بناءً على دلائل وإمارات احتمالية وليست قطعية من جهة أخرى.

- **الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار:**

تتضمن قيام الطالب بالتأكد من أنه أجاب عن جميع الأسئلة المطلوبة، وعدم ترك سؤال دون الإجابة عنه، والتأكد من كتابة إجابة واحدة لكل سؤال، والاستفادة من الوقت المتبقي في مراجعة الإجابة، ومحاولة استخدام المنطق في استنباط إجابات للأسئلة الصعبة التي تم تركها لنهاية الاختبار، ومحاولة البحث عن إجابة السؤال الذي لا يعرفه الطالب في متن الأسئلة الأخرى، والبحث عن القرائن اللغوية بين متن السؤال وبدائل الاستجابة، واستخدام التخمين

للإجابة عن الأسئلة التي لا يعرف إجاباتها، وإضافة بعض العناصر أو التفاصيل إذا سمح الوقت بذلك، ومراجعة الإشارات التي تم وضعها بجوار الأسئلة المتروكة، ومراجعة الأسئلة التي تتضمن أكثر من جزء، والتأكد من الإجابة على كل أجزائها، والتأكد من كتابة رقم كل سؤال بجوار الإجابة الخاصة به.

دراسات سابقة:

نتناول فيما يلي بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وقد تم ترتيب هذه الدراسات ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى عماد يوسف (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثر تدريب طلاب الجامعة على الحكمة الاختبارية على تحصيلهم الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقام الباحث بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على التخمين الذكي باعتباره أحد استراتيجيات الحكمة الاختبارية، وقام الباحث بإعداد مقياس الحكمة الاختبارية، كما تم استخدام درجات الطلاب في اختبارات نهاية العام كمؤشر لتحصيلهم الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من مقياس الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ماذر Mather (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي يتضمن مهارات تسجيل الملاحظات وفهم النص تناول الاختبارات على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام درجات الطلاب في الاختبارات المدرسية كمؤشر لتحصيلهم الدراسي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبارات المدرسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي.

وأجرى واتانبي Watanabe (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في استخدام طلاب المرحلة الثانوية في اليابان لمهارات الحكمة الاختبارية وفقاً للصف الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً وطالبة بالصفين الأول والثالث بالمرحلة الثانوية، وقام الباحث بإعداد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الحكمة الاختبارية تعزى للصف الدراسي لصالح طلاب الصف الثالث.

وأجرى هونج وساس وساس Hong; Sas& Sas (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الحكمة الاختبارية التي تميز المتفوقين تحصيلياً في مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً وطالبة من المتفوقين تحصيلياً في المرحلة الثانوية، وتم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أكثر استراتيجيات الحكمة الاختبارية استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة هي: تقدير الزمن، وتقييم مدى صعوبة الأسئلة، وحل الأسئلة من السهل إلى الصعب، وحذف المشتتات، وتجاوز الأسئلة الصعبة ثم العودة إليها.

وأجرى عبدالوهاب (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالباً وطالبة، وتم استخدام تصميم تجريبي ذي مجموعة واحدة، وقام الباحث بإعداد مقياس مهارة حكمة الاختبار، واختبار تحصيلي في مقرر القياس والتقويم المقرر على الطلاب عينة الدراسة، موديول تعليمي لتنمية مهارة حكمة الاختبار، كما تم استخدام مقياس قلق الاختبار (إعداد سبيلبرجر Spielberger، ١٩٧٢ ترجمة وتعريب الطيب، ١٩٨٤)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهارة حكمة الاختبار والتحصيل الدراسي، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مهارة حكمة الاختبار وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة حكمة الاختبار تعزى لمتغيري النوع أو التخصص، كما أظهرت النتائج أن تدريب الطلاب على مهارة حكمة الاختبار يسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار لديهم.

وأجرى الشحات (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكانت الأدوات المستخدمة هي: مقياس الحكمة الاختبارية (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي لتدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات الحكمة الاختبارية (إعداد الباحث)، ومقياس قلق الاختبار(إعداد سبيلبرجر Spielberger، ١٩٧٢ ترجمة وتعريب الطيب، ١٩٨٤)، كما تم استخدام درجات الطلاب في اختبارات الفصل الدراسي الثاني كمؤشر لقياس تحصيلهم الدراسي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي (لصالح المجموعة التجريبية)، وفي قلق الاختبار

(لصالح المجموعة الضابطة)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في تحسين كل من الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى باسل أبوفودة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تعلم مهارة حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد والتقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠٠) طالباً، تلقى نصفهم تدريباً على مهارة الحكمة الاختبارية من خلال المعلمين، في حين لم يتلق النصف الآخر هذا التدريب، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة تحليل المقادير الجبرية من نوع الاختيار من متعدد وفق نظرية استجابة المفردة، وقد أظهرت النتائج أن تعلم مهارة حكمة الاختبار تزيد من درجة تحقق افتراض أحادية البعد لبيانات الاختبار.

وأجرى أبوهاشم (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالباً وطالبة، وتم استخدام استبيان مهارات الدراسة (إعداد وحدة الخدمات الإرشادية والتوجيهية بجامعة هوستن Houston الأمريكية، ترجمة الباحث)، واستبيان الحكمة الاختبارية (إعداد الباحث)، وتم استخدام درجات الطلاب في اختبارات نهاية العام الدراسي كمؤشر لتحصيلهم الدراسي، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص، كما أظهرت النتائج أن أكثر مهارات الحكمة الاختبارية استخداماً من قبل أفراد عينة الدراسة هي: التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة، والاستعداد للاختبار، وأظهرت النتائج أيضاً وجود قدرة تنبؤية عالية لكل من مهارات الدراسة ومهارات الحكمة الاختبارية بالتحصيل الدراسي.

وأجرى حمادنة (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب الجامعة بالأردن لاستراتيجيات حكمة الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٤) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد استبانة لاستراتيجيات حكمة الاختبار، وقد أظهرت أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون استراتيجيات حكمة الاختبار بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة استخدام أفراد عينة الدراسة لحكمة الاختبار تعزى للفرقة الدراسية.

وأجرى النرش (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى

مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقام الباحث بإعداد مقياسي حكمة الأداء على الاختبار وفعالية الذات الأكاديمية، كما تم استخدام قائمة قلق الاختبار (إعداد الزهار، ٢٠٠٠)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مقياسي حكمة الأداء على الاختبار وفعالية الذات الأكاديمية في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قائمة قلق الاختبار في اتجاه طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرت حماد (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقياس الحكمة الاختبارية، كما قامت بإعداد اختبار تحصيلي في مقرر مدخل إلى علم النفس الذي يدرس للطالبات أفراد عينة الدراسة، وقد تم بناء هذا الاختبار وفق نموذج راش، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية والأداء التحصيلي لأفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري التخصص أو التحصيل الدراسي.

وأجرى المالكي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٥) طالباً، وتم استخدام مقياس قلق الاختبار (إعداد المطيري، ١٩٩٢)، ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد الردادي، ٢٠٠١)، وقد أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة للحكمة الاختبارية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري التخصص أو الصف الدراسي.

وأجرى هاينز Haynes (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير التدريب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية على كل من الفعالية الذاتية والأداء الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالباً وطالبة، وكانت الأدوات المستخدمة هي قائمة تناول الاختبار (إعداد هوجز وزملائه Hughes et. al.، ١٩٨٨)، ومقياس الفعالية الذاتية في الرياضيات (إعداد الباحث)، كما تم استخدام درجات الطلاب في الاختبارات المدرسية

كمؤشر لتحصيلهم الدراسي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من قائمة تناول الاختبار ومقياس الفعالية الذاتية في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأداء الدراسي في مادة الرياضيات قبل وبعد تطبيق برنامج التدريب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية.

وأجرت عزة حسين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطالبات المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي فى مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقامت الباحثة بإعداد مقياس الحكمة الاختبارية، واختبار تحصيلي في مادة العلوم، وبرنامج تدريبي لتنمية الحكمة الاختبارية، وقد أظهرت النتائج ارتفاع قيم معاملات ثبات الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ولكن كانت الفروق غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن الحكمة الاختبارية لا تؤثر على ثبات أداة القياس، كما أظهرت النتائج ارتفاع قيم معاملات صدق الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي وكانت الفروق دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن الحكمة الاختبارية تؤثر على صدق أداة القياس.

وأجرت سانفورد Sanford (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية والدافعية لدى طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد أدوات لقياس كل من قلق الاختبار والحكمة الاختبارية والدافعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية والدافعية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار.

وأجرى شاهر سليمان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلاب جامعة تبوك لحكمة الاختبار في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٢) طالباً، وقام الباحث بإعداد مقياس حكمة الاختبار، وقد أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون استراتيجية الاستنتاج المنطقي بدرجة عالية، ويستخدمون استراتيجيات تجنب الخطأ والتخمين واستخدام الاختبار بدرجة متوسطة، ويستخدمون استراتيجية استخدام المنبهات بدرجة ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في حكمة الاختبار تعزى للتخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلاب التخصصات الأدبية في استراتيجيات استخدام الاختبار وتجنب الخطأ والاستنتاج

المنطقي، في حين كانت الفروق لصالح طلاب التخصصات العلمية في استراتيجية التخمين، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في حكمة الاختبار تعزى للمعدل التراكمي لصالح ذوي المعدلات الأعلى، وأيضاً وجدت فروق دالة إحصائياً في حكمة الاختبار تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الرابعة.

وأجرى سامى العنزي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالباً وطالبة، وقام الباحث بإعداد مقياس استراتيجيات الحكمة الاختبارية، كما قام بإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد تم بناؤه وفق نموذج راش، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى للتخصص (علمي – أدبي)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

وأجرت فاطمة مطلك (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في المرحلة الإعدادية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة، نصفهم من المتميزين والنصف الآخر من العاديين، وكانت الأداة المستخدمة هي مقياس الحكمة الاختبارية (إعداد ميلمان، ترجمة سليمان والردادي، ٢٠٠٠)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتميزين والعاديين في الحكمة الاختبارية لصالح المتميزين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الحكمة الاختبارية لدى كل من الطلاب المتميزين والعاديين، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور في عينة المتميزين ولصالح الإناث في عينة العاديين.

وأجرى العتوم وزملاؤه .Otoum et, al (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد درجة استخدام طلاب كلية الآداب والعلوم بشرورة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) طالباً وطالبة، وقام الباحثون بإعداد استبانة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية، وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية كانت عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس أو الفرقة الدراسية، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام أفراد عينة الدراسة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية تعزى لمستوى التحصيل لصالح ذوي المستوى التحصيلي المرتفع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- بالنسبة للأهداف فقد تنوعت أهداف الدراسات السابقة ما بين الكشف عن درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية، والتعرف على علاقة الحكمة الاختبارية ببعض المتغيرات، والكشف عن الفروق في الحكمة الاختبارية التي قد تعزى لبعض المتغيرات كالجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص أو المعدل التراكمي، كما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى إعداد برامج لتدريب الطلاب على الحكمة الاختبارية وتحديد تأثيرها على بعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي، وقلق الاختبار، وفعالية الذات الأكاديمية.
- وبالنسبة للعينات التي أجريت عليها الدراسات السابقة فقد اشتملت على عينات من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية، وقد كانت النسبة الأكبر في هذه العينات من طلاب الجامعة.
- وبالنسبة للنتائج فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية تراوحت ما بين متوسطة إلى عالية، وأن الحكمة الاختبارية ترتبط ارتباطاً موجباً بكل من التحصيل الدراسي والدافعية، في حين ترتبط الحكمة الاختبارية ارتباطاً سالباً بقلق الاختبار، ولكن تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في الحكمة الاختبارية التي قد تعزى لمتغيرات كالجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص أو المعدل التراكمي، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير التدريب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية على كل من التحصيل الدراسي، وقلق الاختبار، وفعالية الذات الأكاديمية.

عاشراً: إجراءات البحث:

نتناول فيما يلي كلاً من: منهج البحث، ومجتمع وعينة البحث، وأدواته، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

١- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، بحدودة المعروفة لمناسبته لأهداف البحث، بهدف التعرف على درجة استخدام أفراد عينة الدراسة للحكمة الاختبارية، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الحكمة الاختبارية لدى أفراد عينة الدراسة والتي قد تعزى لمتغيرات الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي.

٢- مجتمع البحث:

تضمن مجتمع البحث الحالي جميع طلاب جامعة أم القرى المسجلين في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٣- عينة البحث:

تم توزيع المقياس المستخدم في البحث الحالي على (٦١٢) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وتم استبعاد الاستجابات الخاصة بعدد (١٩) طالباً وطالبة بعد التطبيق لعدم استيفائها بعض الشروط، مثل: عدم استكمال الطلاب الإجابة على جميع عبارات المقياس، أو عدم قيامهم بكتابة البيانات الأولية المطلوبة كاملة، وبذلك تكونت عينة البحث من (٥٩٣) طالباً وطالبة، وجاء توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية كما هو موضح في جدول (١):

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية

(ن =٠)

م	البيانات الأولية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكور	334	56.32
		إناث	259	43.68
٢	التخصص	علوم إنسانية	٢٤٩	41.99
		علوم طبية	١٤٩	25.13
		علوم هندسية	١٩٥	32.88
٤	السنة الدراسية	الأولى	١٦٦	27.99
		الثانية	١٥٩	26.81
		الثالثة	١٤٧	24.79
		الرابعة	١٢١	20.41

يتضح من الجدول (١) أنه بالنسبة لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع؛ فقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٣٤) طالباً بنسبة مئوية مقدارها (٥٦.٣٢ %) من إجمالي عينة البحث و(٢٥٩) طالبة بنسبة مئوية مقدارها (٤٣.٦٨ %) من إجمالي عينة البحث، وبالنسبة للتخصص؛ فقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٤٩) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية بنسبة مئوية مقدارها (٤١.٩٩ %) من إجمالي عينة البحث، و(١٤٩) طالباً وطالبة من التخصصات الطبية بنسبة مئوية مقدارها (٢٥.١٣ %) من إجمالي عينة البحث، و(١٩٥) طالباً وطالبة من التخصصات الهندسية بنسبة مئوية مقدارها (٣٢.٨٨ %) من إجمالي عينة البحث، وبالنسبة للسنة الدراسية؛ فقد اشتملت عينة الدراسة على (١٦٦) طالباً وطالبة من السنة الأولى بنسبة مئوية مقدارها (٢٧.٩٩ %) من إجمالي عينة البحث، و(١٥٩) طالباً

وطالبة من السنة الثانية بنسبة مئوية مقدارها (٢٦.٨١ %) من إجمالي عينة البحث، و(١٤٧) طالباً وطالبة من السنة الثالثة بنسبة مئوية مقدارها (٢٤.٧٩ %) من إجمالي عينة البحث، و(١٢١) طالباً وطالبة من السنة الرابعة بنسبة مئوية مقدارها (٢٠.٤١ %) من إجمالي عينة البحث.

٤- أداة البحث:

تمثلت الأداة المستخدمة لجمع بيانات البحث الحالي في مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحث)، وقد مر إعداد مقياس الحكمة الاختبارية في البحث الحالي بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهو تحديد مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى.
- مراجعة التراث السيكولوجي من أطر نظرية ودراسات سابقة تناولت الحكمة الاختبارية، والاطلاع على بعض المقاييس؛ مثل: مقياس الحكمة الاختبارية (إعداد ميلمان، ترجمة سليمان والردادي، ٢٠٠٠)، ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد يوسف، ٢٠٠٤)، ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد الشحات، ٢٠٠٧)، واستبيان الحكمة الاختبارية (إعداد أبوهاشم، ٢٠٠٨)، واستبانة استراتيجيات حكمة الاختبار (إعداد حمادنة، ٢٠٠٩)، ومقياس حكمة الأداء على الاختبار (إعداد النرش، ٢٠٠٩)، ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد حماد، ٢٠١٠)، ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد حسين، ٢٠١٢)، ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد سانفورد Sanford، ٢٠١٣)، ومقياس حكمة الاختبار (إعداد سليمان، ٢٠١٤)، ومقياس استراتيجيات الحكمة الاختبارية (إعداد العنزي، ٢٠١٤).
- صياغة عبارات المقياس وتدريج بدائل الاستجابة: في ضوء مراجعة التراث السيكولوجي للحكمة الاختبارية من أطر نظرية ومقاييس ودراسات سابقة، وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحث تم صياغة الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على (٥٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد تمت صياغتها في ضوء تصنيف wenden (١٩٩١)لمهارات الحكمة الاختبارية، باعتباره يعد من أكثر التصنيفات عمومية وشمولاً لمختلف مهارات الحكمة الاختبارية التي يمكن أن يستخدمها الطلاب في الإجابة على الاختبارات، كما تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدريج لتحديد بدائل الاستجابة، حيث يجيب الطالب عن كل عبارة عن طريق تحديد درجة موافقته على كل منها وتحديد إلى أي مدى تنطبق عليه هذه العبارة، وذلك باختيار أحد البدائل (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً)، وقد أعطي لكل بديل من هذه البدائل وزناً مدرجاً، حيث يتم احتساب (٥) درجات في حالة اختيار (دائماً)، و(٤) درجات في حالة اختيار (غالباً)، و(٣) درجات في حالة اختيار

(أحياناً)، ودرجتين في حالة اختيار (نادراً)، ودرجة واحدة في حالة اختيار (أبداً)، ويتم عكس هذه الأوزان في حالة العبارات السالبة والمنفية، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس ككل وأبعاده الفرعية.

- صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة تعليمات المقياس من أجل تعريف أفراد عينة البحث بطريقة الاستجابة له، مع التأكيد على ضرورة قيام كل طالب باختيار الاستجابة التي تعبر عن رأيه بكل صراحة، وأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فكل إجابات الطالب صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيه الشخصي، كما تم التأكيد على أن جميع بيانات هذا المقياس محاطة بالسرية، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من كل من الاتساق الداخلي للمقياس وصدقه وثباته، وسوف يتم تناول إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالتفصيل في نتائج البحث.

حادي عشر: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتناول فيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي وذلك في ضوء الإجابة على تساؤلات البحث:

١-الإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما دلالات التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال نتناول فيما يلي الإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على (٥٠) طالباً وطالبة من أفراد عينة البحث، وتم حساب قيمة معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وبين كل من درجة البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب قيمة معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول (١)، و(٢)، و(٣)، و(٤):

جدول (١)

يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الأول للمقياس بدرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الأول للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	٠.٦١	٠.٠١	٠.٥٧	٠.٠١
٢	٠.٥٩	٠.٠١	٠.٥٥	٠.٠١
٣	٠.٥٢	٠.٠١	٠.٤٧	٠.٠١
٤	٠.٤٧	٠.٠١	٠.٥٢	٠.٠١
٥	٠.٦٤	٠.٠١	٠.٦٢	٠.٠١
٦	٠.٤٥	٠.٠١	٠.٤٨	٠.٠١
٧	٠.٤٩	٠.٠١	٠.٥٤	٠.٠١
٨	٠.٥٦	٠.٠١	٠.٥٨	٠.٠١
٩	٠.٧١	٠.٠١	٠.٦٨	٠.٠١
١٠	٠.٥٦	٠.٠١	٠.٥٩	٠.٠١
١١	٠.٤٨	٠.٠١	٠.٥٦	٠.٠١
١٢	٠.٤٩	٠.٠١	٠.٥١	٠.٠١
١٣	٠.٦٢	٠.٠١	٠.٥٨	٠.٠١
١٤	٠.٥٥	٠.٠١	٠.٦٢	٠.٠١

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات ارتباط عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية لهذا البعد تراوحت بين (٠.٤٥) إلى (٠.٧١) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وأن أن قيم معاملات ارتباط عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٤٧) إلى (٠.٦٨) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٢)

يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني للمقياس بدرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الثاني للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١٥	0.52	٠.٠١	0.56	0.01
١٦	0.58	0.01	0.64	0.01
١٧	0.48	0.01	0.56	0.01
١٨	0.64	0.01	0.58	0.01
١٩	0.58	0.01	0.64	0.01
٢٠	0.49	0.01	0.56	0.01

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الثاني للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
٢١	0.43	0.01	0.48	0.01
٢٢	0.54	0.01	0.56	0.01
٢٣	0.47	0.01	0.49	0.01
٢٤	0.62	0.01	0.66	0.01
٢٥	0.69	0.01	0.71	0.01
٢٦	0.70	0.01	0.67	0.01
٢٧	0.54	0.01	0.61	0.01
٢٨	0.58	0.01	0.62	0.01
٢٩	0.67	0.01	0.70	0.01
٣٠	0.71	0.01	0.67	0.01
٣١	0.68	0.01	0.59	0.01
٣٢	0.58	0.01	0.55	0.01
٣٣	0.62	0.01	0.67	0.01
٣٤	0.64	0.01	0.61	0.01

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني بالدرجة الكلية لهذا البعد تراوحت بين (٠.٤٣) إلى (٠.٧١) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وأن أن قيم معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٤٨) إلى (٠.٧١) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث للمقياس بدرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة وبالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الثالث للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
٣٥	0.59	0.01	0.65	0.01
٣٦	0.62	0.01	0.67	0.01
٣٧	0.56	0.01	0.62	0.01
٣٨	0.48	0.01	0.56	0.01
٣٩	0.72	0.01	0.68	0.01
٤٠	0.65	0.01	0.56	0.01

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد الثالث للمقياس	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
٤١	0.58	0.01	0.50	0.01
٤٢	0.62	0.01	0.57	0.01
٤٣	0.70	0.01	0.63	0.01
٤٤	0.57	0.01	0.51	0.01
٤٥	0.58	0.01	0.54	0.01
٤٦	0.61	0.01	0.64	0.01
٤٧	0.59	0.01	0.54	0.01
٤٨	0.67	0.01	0.63	0.01

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية لهذا البعد تراوحت بين (٠.٤٨) إلى (٠.٧٢) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وأن أن قيم معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٥٠) إلى (٠.٦٨) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة من خلال الطرق الآتية:

صدق المحكمين: بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على (٥٦) عبارة، تم عرضها على عشرة محكمين من المتخصصين في القياس والتقويم، وطلب منهم تحكيم هذا المقياس من خلال إبداء آرائهم فيما يتعلق بكل من: مدى وضوح العبارات ودقة وسلامة صياغتها، ومناسبتها لأفراد عينة البحث، ومدى انتماء كل منها للبعد الخاص بها، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة، وتم اعتبار نسبة الموافقة (٨٠ %) فأكثر من أصحاب السعادة المحكمين معياراً للإبقاء على العبارة، وقد أسفرت نتيجة التحكيم عن حذف (٥) عبارات لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة بين المحكمين، وتم دمج عبارتين معاً لتصبحا عبارة واحدة، كما تم تعديل صياغة أربع عبارات في ضوء الملاحظات التي أبداها أصحاب السعادة المحكمين المحكمون، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٥٠) عبارة.

الصدق العاملي: تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة من خلال تطبيقه على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٥٩٣) طالباً وطالبة، وقبل إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس تم التحقق من صحة المعاينة أو كفاية سحب العينة

باستخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن(Kaiser-Meyer-Olkin-Test (KMO، وبلغت قيمة معامل KMO (٠.٨٥)، مما يشير إلى كفاية العينة لإجراء التحليلي العاملي، كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكانت نتيجته دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، كما تم مراجعة قيم معاملات الارتباط البينية بين عبارات المقياس وتم التحقق من أنها تزيد عن (٠.٣) ومراجعة قيم الخلايا القطرية لمصفوفة الارتباط Anti-image للتحقق من أن كل عبارة لا تقل قيمة معاملات التحقق من كفاءة المعاينة لها (Measure of Sampling Adequacy (MSA عن القيمة المتوسطة للقبول وهي (٠.٧). وبعد ذلك تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنيج Hotelling، كما تم استخدام محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح (صلاح مراد، ٢٠٠٢)، وبناءً على ذلك تم استخراج (٩) عوامل، وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم إجراء تدوير للعوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax وتم تحديد عدد العوامل من خلال دراسة الرسم البياني Scree Plot للجذور الكامنة والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال (رجاء أبوعلام، ٢٠٠٣)، واستخدم محك جيلفورد الذي يعتبر العبارة متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (٠.٣)، والإبقاء على العوامل التي تشبعت عليها ثلاث عبارات فأكثر، وقد أسفر التحليل العاملي عن حذف عبارتين لم تحققا هذه المعايير، وتم الحصول على ثلاثة عوامل تتراوح قيم جذورها الكامنة بين (٥.٤٣) إلى (٧.٣١) وتفسر مجتمعة (٣٨.٣٢ %) من التباين الكلي بين عبارات المقياس، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٨) عبارة موزعة على ثلاثة عوامل، وتوضح الجداول (٥) و(٦) و(٧) تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذر الكامن ونسب التباين لكل عامل من عوامل المقياس:

جدول (٤)

يوضح عبارات العامل الأول لمقياس الحكمة الاختبارية وتشبعاتها على هذا العامل

م	العبارة	التشبع
١	أوظف مهارات القراءة السريعة في مراجعة الملاحظات التي قمت بتدوينها أثناء الاستذكار قبل دخولي إلى الاختبار.	٠.٧٤
٢	أحاول تخيل شكل الاختبار والأسئلة المتوقعة بناءً على شرح الأساتذة.	٠.٤١
٣	أستفيد من الاطلاع على اختبارات الأعوام السابقة، وأضع في ضوئها نموذجاً لاختبار تجريبي	٠.٧١
٤	أحرص على الحضور إلى مكان الاختبار قبل بدايته بفترة كافية حتى لا أعرض نفسي للتوتر.	٠.٧٠
٥	أحضر معي كل الأدوات التي سوف أحتاجها في الإجابة على الاختبار.	٠.٦٩
٦	ألتزم بالهدوء والثقة في بداية الاختبار، وأقرأ بعض الأدعية.	٠.٦٦

م	العبارة	التشبع
٧	أهتم بقراءة تعليمات الاختبار وتوزيع الدرجات على الأسئلة قبل البدء في الإجابة.	٠.٧٢
٨	ألتزم بتوجيهات المراقبين التي يذكرونها في بداية الاختبار.	٠.٤٨
٩	أقرأ جميع أسئلة الاختبار وأرتبها حسب درجة السهولة أو الصعوبة قبل البدء في الإجابة.	٠.٦٣
١٠	أحدد بدقة الكلمات المفتاحية في كل سؤال وأضع خطاً تحتها.	٠.٦٠
١١	أحدد بدقة المطلوب في كل سؤال قبل البدء في الإجابة.	٠.٥٨
١٢	أقوم بعمل عصف ذهني، وأخطط لطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل البدء الفعلي في الإجابة.	٠.٥٦
١٣	أوزع الوقت على أسئلة الاختبار، مراعياً مستوى الصعوبة والدرجة المخصصة لكل سؤال.	٠.٥٢
١٤	أحدد الأسئلة الإجبارية والاختيارية في ورقة الأسئلة.	٠.٤٦
	الجذر الكامن	٥.٧٤
	نسبة التباين	% ١١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول لمقياس الحكمة الاختبارية تشبعت عليه (١٤) عبارة، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٤١) إلى (٠.٧٤)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٧٤)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١١.٩٦ %)، وتعكس عبارات هذا العامل قيام الطالب بتوظيف بعض الاستراتيجيات قبل أن يبدأ فعلياً في الإجابة على أسئلة الاختبار، مثل: قيامه بتوظيف مهارات القراءة السريعة لمراجعة ما دونه من ملاحظات قبل أن يدخل قاعة الاختبار، واطلاعه على نماذج من اختبارات الأعوام السابقة لاكتساب بعض الخبرات، وحرصه على الحضور إلى مكان الاختبار قبل بدايته بفترة كافية، والتأكد من إحضاره لما يحتاجه من أدوات في الإجابة على الاختبار، وتحليه بالهدوء والثقة في بداية الاختبار، وقراءة جميع أسئلة الاختبار وترتيبها حسب درجة السهولة أو الصعوبة، وتحديد الكلمات المفتاحية في كل سؤال، وتحديد المطلوب بدقة المطلوب في كل سؤال قبل البدء في الإجابة، وتوزيع الوقت على أسئلة الاختبار وفقاً لمستوى الصعوبة والدرجة المخصصة لكل منها، والالتزام بتعليمات الممتحنين، وتحديد الأسئلة الإجبارية والاختيارية في ورقة الأسئلة، ولذلك تم تسمية هذا العامل الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار.

جدول (٥)

يوضح عبارات العامل الثاني لمقياس الحكمة الاختبارية وتشبعاتها على هذا العامل

م	العبارة	التشبع
١٥	أبدأ بالإجابة على الأسئلة السهلة والتي تحتاج إلى وقت أقل.	٠.٦٧
١٦	أعيد قراءة كل سؤال بعناية قبل البدء في الإجابة.	٠.٥٩
١٧	أقوم بتقسيم كل سؤال إلى جزئيات فرعية، وأجيب عن كل جزئية منها بدقة.	٠.٦٦
١٨	أستطيع تحديد بعض البدائل الخاطئة من خلال صياغة السؤال وأستبعدها.	٠.٧٩
١٩	أتجنب التأثر بأي مشتتات قد توجد في موقف الاختبار.	٠.٥٧

م	العبارة	التشبع
٢٠	أنظر إلى الساعة من وقت لآخر أثناء الإجابة على الاختبار، حتى ألتزم بالوقت الذي حددته لكل سؤال.	٠.٤٨
٢١	أستفيد من وقت الاختبار كاملاً، ولا أضيع أي جزء منه.	٠.٤٩
٢٢	أؤجل الأسئلة الصعبة أو التي تتطلب وقتاً كبيراً حتى نهاية الاختبار.	٠.٧٧
٢٣	أضع علامة بجوار السؤال المتروك أو الذي لا أتأكد من إجابته لأعود له في نهاية الاختبار.	٠.٦٢
٢٤	أطلب الاستيضاح في حالة غموض السؤال.	٠.٦٠
٢٥	أجيب على المطلوب فقط في السؤال، ولا أكتب إجابات أو تفاصيل زائدة.	٠.٧٥
٢٦	أجيب عن العدد المطلوب من الأسئلة، ولا أضيع وقتاً في الإجابة عن أسئلة أكثر من المطلوب.	٠.٤٥
٢٧	أستخدم كل المعينات المسموح باستخدامها في الاختبار كالآلة الحاسبة مثلاً.	٠.٤٢
٢٨	أكتب الأفكار الرئيسية أولاً حتى لا أنساها، ثم ابدأ في كتابة التفاصيل.	٠.٧١
٢٩	أنظم طريقة عرضي للأفكار أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.	٠.٤١
٣٠	أحرص على الكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الإجابة.	٠.٦٩
٣١	أهتم بكتابة الإجابة في عناصر متسلسلة وفقاً لطريقة ورودها في الكتاب.	٠.٥٥
٣٢	أجيب عن كل سؤال في صفحة مستقلة أو أكثر.	٠.٣٩
٣٣	ألتزم بالإجابة على الأسئلة وفقاً لترتيبها في ورقة الأسئلة، وأترك مكاناً للأسئلة التي لا أعرف إجابتها للعودة إليها في نهاية الاختبار.	٠.٥٢
٣٤	أتجنب الشطب أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.	٠.٥١
	الجذر الكامن	٧.٣١
	نسبة التباين	% ١٥.٢٣

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثاني لمقياس الحكمة الاختبارية تشبعت عليه (٢٠) عبارة، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٣٩) إلى (٠.٧٩)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٧.٣١)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٥.٢٣ %)، وتعكس عبارات هذا العامل قيام الطالب بتحديد بعض البدائل الخاطئة من خلال صياغة السؤال واستبعادها، والبدء بالإجابة عن الأسئلة السهلة مع تأجيل الأسئلة الصعبة أو التي تتطلب وقتاً كبيراً حتى نهاية الاختبار، مع قراءة السؤال جيداً قبل البدء في الإجابة، وتقسيم السؤال إلى جزئيات فرعية، والإجابة عن المطلوب فقط في كل سؤال وعدم كتابة إجابات أو تفاصيل زائدة، وكتابة الأفكار الرئيسية في السؤال ثم كتابة التفاصيل، والكتابة بخط واضح وتنظيم ورقة الإجابة، ووضع علامة بجوار السؤال المتروك من أجل العودة له في نهاية الاختبار، وطلب الاستيضاح في حالة غموض السؤال، وكتابة الإجابة في عناصر متسلسلة، والإجابة على الأسئلة وفقاً لترتيبها في ورقة الأسئلة مع ترك فراغ للإجابة الناقصة، وتجنب الشطب أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار، والإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة، وحسن تنظيم الوقت وعدم التأثر بالمشتتات، واستخدام كل المعينات المسموح باستخدامها في الاختبار، وتنظيم طريقة عرض الأفكار أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار، والإجابة عن كل سؤال في صفحة مستقلة، ولذلك تم تسمية هذا العامل الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار.

جدول (٦)

يوضح عبارات العامل الثالث لمقياس الحكمة الاختبارية وتشبعاتها على هذا العامل

م	العبارة	التشبع
٣٥	أراجع إجاباتي على الاختبار جيداً بعد الانتهاء منها.	٠.٥٢
٣٦	أستفيد جيداً من الوقت الذي خصصته لمراجعة إجاباتي على الاختبار.	٠.٤٩
٣٧	أتأكد من إجابتي على جميع الأسئلة المطلوبة قبل تسليم ورقة الإجابة.	٠.٦٥
٣٨	لا أترك سؤالاً دون الإجابة عنه، حتى الأسئلة التي لست متأكداً من إجابتها.	٠.٦٩
٣٩	أتأكد من أنني كتبت إجابة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.	٠.٦٢
٤٠	أستفيد من الوقت المتبقي في مراجعة إجاباتي ولا أخرج قبل نهاية الوقت المحدد للاختبار.	٠.٧٠
٤١	أحاول استخدام المنطق في استنباط إجابات للأسئلة الصعبة التي تركتها لنهاية الاختبار.	٠.٧٢
٤٢	أبحث عن إجابة السؤال الذي لا أعرفه في متن الأسئلة الأخرى.	٠.٦١
٤٣	أبحث عن القرائن اللغوية بين متن السؤال والبدائل في أسئلة الاختيار من متعدد التي لم أستطع الإجابة عنها.	٠.٦٦
٤٤	أستخدم التخمين للإجابة عن الأسئلة التي لا أعرف إجابتها، أفضل من تركها دون إجابة.	٠.٥٨
٤٥	أضيف بعض العناصر أو التفاصيل إذا سمح الوقت لتصبح إجاباتي نموذجية.	٠.٥٦
٤٦	أراجع الإشارات التي وضعتها بجوار الأسئلة المتروكة وأتأكد من أنني قمت بالإجابة عنها قبل تسليم ورقة الإجابة.	٠.٦٥
٤٧	أراجع الأسئلة التي تتضمن أكثر من جزء، وأتأكد من إجابتي على كافة الأجزاء الخاصة بكل سؤال.	٠.٤٦
٤٨	أتأكد من أنني كتبت رقم كل سؤال بجوار الإجابة الخاصة به.	٠.٤٥
	الجذر الكامن	٥.٣٤
	نسبة التباين	% ١١.١٣

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثالث لمقياس الحكمة الاختبارية تشبعت عليه (١٤) عبارة، وتراوحت تشبعاتها عليه بين (٠.٤٥) إلى (٠.٧٢)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥.٣٤)، وبلغت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١١.١٣ %)، وتعكس عبارات هذا العامل قيام الطالب باستنباط إجابات للأسئلة الصعبة التي تركها لنهاية الاختبار، أو محاولة البحث عن إجاباتها في متن الأسئلة الأخرى، أو من خلال القرائن اللغوية بين الأسئلة وبدائل الإجابة، أو من خلال التخمين، والتأكد من عدم ترك أي أسئلة دون الإجابة عنها من خلال مراجعة الإشارات التي وضعت بجوار الأسئلة المتروكة، والتأكد من كتابة إجابة واحدة لكل سؤال، والاستفادة من كل الوقت المخصص للاختبار، وإضافة بعض التفاصيل في الإجابة إذا سمح الوقت بذلك، ومراجعة الإجابة جيداً بعد الانتهاء منها، والتأكد من الإجابة

على كافة الأجزاء الخاصة بكل سؤال، والتأكد من كتابة رقم كل سؤال بجوار الإجابة الخاصة به، ولذلك تم تسمية هذا العامل الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار.

صدق الارتباط بمحك: تم استخدام كل من مقياس مهارات الدراسة لدى طلاب الجامعة (إعداد إبراهيم وصالح، ٢٠٠٥)، واستبيان الحكمة الاختبارية (إعداد أبوهاشم، ٢٠٠٨)، ومقياس حكمة الاختبار (إعداد سليمان، ٢٠١٤) كمحكات لصدق مقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي، حيث تمت هذه المقاييس على (٥٠) طالباً وطالبة من أفراد عينة البحث، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم على مقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي ودرجاتهم على هذه المقاييس، والتي بلغت (٠.٦٨) و(٠.٧٢) و(٠.٧٤) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد مؤشراً على صدق مقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي.

الصدق التلازمي: تم استخدام التحصيل الدراسي كمحك للصدق التلازمي لمقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي، حيث تم تطبيق هذا المقياس على (٥٠) طالباً وطالبة من أفراد عينة البحث، وتم حساب قيمة معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم على هذا الاختبار وبين درجاتهم في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول، والتي بلغت (٠.٧٧) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد مؤشراً على الصدق التلازمي لمقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة من خلال الطرق الآتية:

طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحث بتطبيق المقياس على (٥٠) طالباً وطالبة من أفراد عينة البحث، ثم قام بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة لكل من المقياس ككل وأبعاده الفرعية، وكانت النتائج كما في جدول (٧):

جدول (٧)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الحكمة الاختبارية ولأبعاده الفرعية

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
١	الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	٠.٨٣
٢	الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	٠.٧٩
٣	الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	٠.٨٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨١

- يتضح من جدول (٧) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الأول بلغت (٠.٨٣) وللبعد الثاني بلغت (٠.٧٩) وللبعد الثالث بلغت (٠.٨٢)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغت (٠.٨١)، وجميعها معاملات ثبات عالية.
- طريقة إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس على (٥٠) طالباً وطالبة من أفراد عينة البحث، ثم قام بإعادة تطبيق المقياس عليهم مرة أخرى بعد (١٥) يوماً، وتم حساب قيم معاملات الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهم على المقياس ككل وأبعاده الفرعية في مرتي التطبيق، وكانت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الحكمة الاختبارية ولأبعاده الفرعية

م	البعد	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	٠.٨٢
٢	الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	٠.٧٧
٣	الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	٠.٨٣
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٦

يتضح من جدول (٨) أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للبعد الأول بلغت (٠.٨٢) وللبعد الثاني بلغت (٠.٧٧) وللبعد الثالث بلغت (٠.٨٣)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغت (٠.٨٦)، وجميعها معاملات ثبات عالية.

وتشير نتائج التساؤل الأول في مجملها إلى اتصاف مقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي بخصائص سيكومترية مناسبة تجعله صالحاً للاستخدام لقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة.

٢- الإجابة على االسؤال الثاني:

ينص التساؤل الثاني على"ما درجة استخدام طلاب جامعة أم القرى للحكمة الاختبارية؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات مقياس الحكمة الاختبارية ولكل مجال من هذه المجالات وللدرجة الكلية للمقياس، ونظراً لأنه تتم الاستجابة لعبارات المقياس وفقاً لأسلوب ليكرت خماسي التدريج، فقد تم استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة ممارسة كل عبارة من عبارات المقياس، حيث تم حساب مدى الدرجات لكل عبارة، حيث مدى الاستجابة = (أعلى درجة – أقل درجة) / عدد الفئات = (٥ –١) / ٥ = (٠.٨٠)، وهي طول الفئة، وعليه تم احتساب النتائج كما يلي:

- إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (٤.٢٠) إلى (٥) فإن درجة ممارسة هذه العبارة عالية جداً.
- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (٣.٤٠) إلى أقل من (٤.٢٠) فإن درجة ممارسة هذه العبارة عالية.
- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (٢.٦٠) إلى أقل من (٣.٤٠) فإن درجة ممارسة هذه العبارة متوسطة.
- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (١.٨٠) إلى أقل من (٢.٦٠) فإن درجة ممارسة هذه العبارة منخفضة.
- وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (١) إلى أقل من (١.٨٠) فإن درجة ممارسة هذه العبارة منخفضة جداً.

ويوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لأبعاد مقياس الحكمة الاختبارية:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لأبعاد مقياس الحكمة الاختبارية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	3.86	0.22	عالية	2
٢	الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	4.04	0.18	عالية	1
٣	الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	3.82	0.28	عالية	3
	الدرجة الكلية للمقياس	3.91	0.13	عالية	ـــــ

يتضح من جدول (٩) أن درجة ممارسة أفراد عينة البحث للحكمة الاختبارية جاءت عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (٣.٩١) بانحراف معياري قيمته (.١٣)، كما يتضح من جدول (٩) أن الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الممارسة من جانب أفراد عينة البحث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤.٠٤) بانحراف معياري (٠.١٨) وبدرجة ممارسة عالية، ويليها الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار بمتوسط حسابي (٣.٨٦) وبانحراف معياري (٠.٢٢) وبدرجة ممارسة عالية، ويليها الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وبانحراف معياري (٠.٢٨) وبدرجة ممارسة عالية.

وتوضح الجداول (١٠) و(١١) و(١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لعبارات كل بعد من أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لعبارات البعد الأول (الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	أوظف مهارات القراءة السريعة في مراجعة الملاحظات التي قمت بتدوينها أثناء الاستذكار قبل دخولي إلى الاختبار.	4.18	0.64	عالية	5
٢	أحاول تخيل شكل الاختبار والأسئلة المتوقعة بناءً على شرح الأساتذة.	2.95	0.95	متوسطة	١٤
٣	أستفيد من الاطلاع على اختبارات الأعوام السابقة، وأضع في ضوئها نموذجاً لاختبار تجريبي.	3.25	0.85	متوسطة	11
٤	أحرص على الحضور إلى مكان الاختبار قبل بدايته بفترة كافية حتى لا أعرض نفسي للتوتر.	3.92	0.8	عالية	8
٥	أحضر معي كل الأدوات التي سوف أحتاجها في الإجابة على الاختبار.	4.15	0.81	عالية	6
٦	ألتزم بالهدوء والثقة في بداية الاختبار، وأقرأ بعض الأدعية.	4.07	0.83	عالية	7
٧	أهتم بقراءة تعليمات الاختبار وتوزيع الدرجات على الأسئلة قبل البدء في الإجابة.	4.63	0.58	عالية جداً	1
٨	ألتزم بتوجيهات المراقبين التي يذكرونها في بداية الاختبار.	3.85	0.79	عالية	10
٩	أقرأ جميع أسئلة الاختبار وأرتبها حسب درجة السهولة أو الصعوبة قبل البدء في الإجابة.	2.98	0.76	متوسطة	١٣
١٠	أحدد بدقة الكلمات المفتاحية في كل سؤال وأضع خطاً تحتها.	4.42	0.57	عالية جداً	2
١١	أحدد بدقة المطلوب في كل سؤال قبل البدء في الإجابة.	4.40	0.84	عالية جداً	3
١٢	أقوم بعمل عصف ذهني، وأخطط لطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل البدء الفعلي في الإجابة.	3.11	0.8	متوسطة	١٢
١٣	أوزع الوقت على أسئلة الاختبار، مراعياً مستوى الصعوبة والدرجة المخصصة لكل سؤال.	3.89	0.93	عالية	9

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٤	أحدد الأسئلة الإجبارية والاختيارية في ورقة الأسئلة.	4.24	0.66	عالية جداً	4
	الدرجة الكلية للبعد الأول	3.86	0.22	عالية	ـــــ

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول (الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار) تراوحت ما بين (٢.٩٥ – ٤.٦٣)، وقد حصلت أربع عبارات على درجة ممارسة عالية جداً، وحصلت ست عبارات على درجة ممارسة عالية، وحصلت أربع فقرات على درجة ممارسة متوسطة.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لعبارات البعد الثاني (الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٥	أبدأ بالإجابة على الأسئلة السهلة والتي تحتاج إلى وقت أقل.	4.28	0.81	عالية جداً	٧
١٦	أعيد قراءة كل سؤال بعناية قبل البدء في الإجابة.	4.11	0.87	عالية	١١
١٧	أقوم بتقسيم كل سؤال إلى جزئيات فرعية، وأجيب عن كل جزئية منها بدقة.	4.33	0.83	عالية جداً	٦
١٨	أستطيع تحديد بعض البدائل الخاطئة من خلال صياغة السؤال وأستبعدها.	4.69	0.5	عالية جداً	١
١٩	أتجنب التأثر بأي مشتتات قد توجد في موقف الاختبار.	4.25	0.84	عالية جداً	٨
٢٠	أنظر إلى الساعة من وقت لآخر أثناء الإجابة على الاختبار، حتى ألتزم بالوقت الذي حددته لكل سؤال.	3.62	0.9	عالية	١٧
٢١	أستفيد من وقت الاختبار كاملاً، ولا أضيع أي جزء منه.	3.66	0.88	عالية	١٥
٢٢	أؤجل الأسئلة الصعبة أو التي تتطلب وقتاً كبيراً	4.52	0.57	عالية جداً	٢

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	حتى نهاية الاختبار.				
٢٣	أضع علامة بجوار السؤال المتروك أو الذي لا أتأكد من إجابته لأعود له في نهاية الاختبار.	3.98	0.89	عالية	١٤
٢٤	أطلب الاستيضاح في حالة غموض السؤال.	4.22	0.83	عالية جداً	٩
٢٥	أجيب على المطلوب فقط في السؤال، ولا أكتب إجابات أو تفاصيل زائدة.	4.49	0.6	عالية جداً	٣
٢٦	أجيب عن العدد المطلوب من الأسئلة، ولا أضيع وقتاً في الإجابة عن أسئلة أكثر من المطلوب.	3.44	0.85	عالية	١٨
٢٧	أستخدم كل المعينات المسموح باستخدامها في الاختبار كالآلة الحاسبة مثلاً.	3.64	0.87	عالية	١٦
٢٨	أكتب الأفكار الرئيسية أولاً حتى لا أنساها، ثم ابدأ في كتابة التفاصيل.	4.45	0.67	عالية جداً	٤
٢٩	أنظم طريقة عرضي للأفكار أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.	3.29	0.92	متوسطة	١٩
٣٠	أحرص على الكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الإجابة.	4.39	0.69	عالية جداً	٥
٣١	أهتم بكتابة الإجابة في عناصر متسلسلة وفقاً لطريقة ورودها في الكتاب.	4.15	0.83	عالية	١٠
٣٢	أجيب عن كل سؤال في صفحة مستقلة أو أكثر.	3.19	0.87	متوسطة	٢٠
٣٣	ألتزم بالإجابة على الأسئلة وفقاً لترتيبها في ورقة الأسئلة، وأترك مكاناً للأسئلة التي لا أعرف إجابتها للعودة إليها في نهاية الاختبار.	4.08	0.93	عالية	١٢
٣٤	أتجنب الشطب أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.	4.02	0.77	عالية	١٣
	الدرجة الكلية للبعد الثاني	4.04	0.18	عالية	ـــــ

يتضح من جدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثاني (الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار) تراوحت ما بين (٣.١٩ – ٤.٦٩)، وقد حصلت تسع عبارات على درجة ممارسة عالية جداً، وحصلت تسع عبارات على درجة ممارسة عالية، وحصلت عبارتان على درجة ممارسة متوسطة.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لعبارات البعد الثالث (الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٥	أراجع إجاباتي على الاختبار جيداً بعد الانتهاء منها.	3.87	0.86	عالية	8
٣٦	أستفيد جيداً من الوقت الذي خصصته لمراجعة إجاباتي على الاختبار.	3.24	0.91	متوسطة	12
٣٧	أتأكد من إجابتي على جميع الأسئلة المطلوبة قبل تسليم ورقة الإجابة.	4.18	0.82	عالية	4
٣٨	لا أترك سؤالاً دون الإجابة عنه، حتى الأسئلة التي لست متأكداً من إجابتها.	4.20	0.81	عالية جداً	3
٣٩	أتأكد من أنني كتبت إجابة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.	4.02	0.81	عالية	6
٤٠	أستفيد من الوقت المتبقي في مراجعة إجاباتي ولا أخرج قبل نهاية الوقت المحدد للاختبار.	4.38	0.73	عالية جداً	1
٤١	أحاول استخدام المنطق في استنباط إجابات للأسئلة الصعبة التي تركتها لنهاية الاختبار.	4.35	0.77	عالية جداً	2
٤٢	أبحث عن إجابة السؤال الذي لا أعرفه في متن الأسئلة الأخرى.	3.99	0.81	عالية	7
٤٣	أبحث عن القرائن اللغوية بين متن السؤال والبدائل في أسئلة الاختيار من متعدد التي لم أستطع الإجابة عنها.	4.04	0.85	عالية	5
٤٤	أستخدم التخمين للإجابة عن الأسئلة التي لا أعرف إجابتها، أفضل من تركها دون إجابة.	3.80	0.86	عالية	9
٤٥	أضيف بعض العناصر أو التفاصيل إذا سمح الوقت لتصبح إجاباتي نموذجية.	3.19	0.88	متوسطة	13
٤٦	أراجع الإشارات التي وضعتها بجوار	3.61	0.79	عالية	10

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	الأسئلة المتروكة وأتأكد من أنني قمت بالإجابة عنها قبل تسليم ورقة الإجابة.				
٤٧	أراجع الأسئلة التي تتضمن أكثر من جزء، وأتأكد من إجابتي على كافة الأجزاء الخاصة بكل سؤال.	3.59	0.78	عالية	11
٤٨	أتأكد من أنني كتبت رقم كل سؤال بجوار الإجابة الخاصة به.	3.07	0.56	متوسطة	14
	الدرجة الكلية للبعد الثالث	3.82	0.28	عالية	ـــــ

يتضح من جدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثالث (الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار) تراوحت ما بين (٣.٠٧ – ٤.٣٨)، وقد حصلت ثلاث عبارات على درجة ممارسة عالية جداً، وحصلت ثمانية عبارات على درجة ممارسة عالية، وحصلت ثلاث عبارات على درجة ممارسة متوسطة.

وتتفق نتائج التساؤل الثاني مع نتائج دراسات كل من حمادنة (٢٠٠٩) وسليمان (٢٠١٤) والعتوم وزملائه (٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة استخدام طلاب الجامعة للحكمة الاختبارية عالية، ولكن تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة المالكي (٢٠١٠) التي أظهرت أن درجة استخدام طلاب المرحلة الثانوية للحكمة الاختبارية متوسطة، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أن عينة البحث الحالي أجريت على عينة من طلاب الجامعة في حين أجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير نتائج السؤال الثاني في ضوء طبيعة الدراسة في المرحلة الجامعية التي يدرس بها أفراد عينة البحث، والتي تتطلب قيام الطالب بدور نشط أثناء عملية التعلم، مما يؤهلهم إلى اكتساب العديد من مهارات الدراسة ومن بينها كيفية التعامل مع الاختبارات بطريقة سليمة، واستخدامهم المرتفع للاستراتيجيات المطلوبة قبل وأثناء وبعد الإجابة على أسئلة الاختبارات.

٣-الإجابة على السؤال الثالث:

ينص التساؤل الثالث على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟"

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية التي قد تعزى لمتغير النوع، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

اختبار " ت " للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير الجنس

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	ذكور	334	3.85	0.21	٥٩١	١.١٤	٠.٢٦ (غير دالة)
	إناث	259	3.87	0.22			
الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	ذكور	334	4.05	0.18	٥٩١	٠.٨٩	٠.٣٨ (غير دالة)
	إناث	259	4.03	0.19			
الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	ذكور	334	3.82	0.29	٥٩١	٠.٢٠	٠.٨٤ (غير دالة)
	إناث	259	3.83	0.29			
الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية	ذكور	334	3.91	0.14	٥٩١	٠.٣٥	٠.٧٣ (غير دالة)
	إناث	259	3.91	0.13			

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير الجنس، ففي بعد الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٣.٨٥) بانحراف معياري قدره (٠.٢١) وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٣.٨٧) بانحراف معياري قدره (٠.٢٢)، وبلغت قيمة "ت" (١.١٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وفي بعد الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٤.٠٥) بانحراف معياري قدره (٠.١٨) وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٤.٠٣) بانحراف معياري قدره (٠.١٩)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٨٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وفي بعد الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٣.٨٢) بانحراف معياري قدره (٠.٢٩) وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٣.٨٣) بانحراف معياري قدره (٠.٢٩)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٢٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وفي الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٣.٩١) بانحراف معياري قدره (٠.١٤) وبلغت بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (٣.٩١) بانحراف معياري قدره (٠.١٣)، وبلغت قيمة "ت" (٠.٣٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتتفق نتائج التساؤل الثالث مع نتائج دراسات كل من عبدالوهاب (٢٠٠٧) والعتوم وزملائه (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية، في

حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة مطلك (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير نتائج السؤال الثاني في ضوء تشابه الظروف التي يمر بها الطلاب من الجنسين أثناء الاختبارات، وتكافؤ الفرص المتاحة لهم في الاستعداد للاختبارات والتعامل معها.

٤- الإجابة على السؤال الرابع:

ينص التساؤل الرابع على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى لمتغير التخصص (التخصصات الإنسانية – التخصصات الطبية – التخصصات الهندسية)؟"

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية التي قد تعزى لمتغير التخصص، وكانت النتائج كما في جدول (١٤):

جدول (١٤)

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التخصص

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية "ف"	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	بين المجموعات	0.22	2	0.11	٢.٣١	٠.٠٩ (غير دالة)
	داخل المجموعات	27.41	590	0.05		
	التباين الكلي	27.63	592			
الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	بين المجموعات	0.05	2	0.02	٠.٦٧	٠.٥١ (غير دالة)
	داخل المجموعات	20.05	590	0.03		
	التباين الكلي	20.09	592			
الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	بين المجموعات	0.17	2	0.09	١.٠٦	٠.٣٥ (غير دالة)
	داخل المجموعات	48.42	590	0.08		
	التباين الكلي	48.59	592			
الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية	بين المجموعات	صفر	2	0.01	٠.٠٤	٠.٩٧ (غير دالة)
	داخل المجموعات	10.67	590	0.02		
	التباين الكلي	10.67	592			

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية

"ف" لبعد الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار (٢.٣١)، وبلغت قيمة النسبة الفائية "ف" لبعد الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار (٠.٦٧)، وبلغت قيمة النسبة الفائية "ف" لبعد الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار (١.٠٦)، وبلغت قيمة النسبة الفائية "ف" للدرجة الكلية للحكمة الاختبارية (٠.٠٤)، وجميعها غير دالة إحصائياً.

وتتفق نتائج التساؤل الرابع مع نتائج دراسات كل من عبدالوهاب (٢٠٠٧) وأبوهاشم (٢٠٠٨) وحماد (٢٠١٠) والمالكي (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغير التخصص، في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة سليمان (٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل الرابع في ضوء طبيعة متغير الحكمة الاختبارية وأنه يعتمد على مهارة الطالب في التعامل مع أسئلة الاختبار بدرجة أكبر من اعتماده على التخصص الدراسي أو المحتوى العلمي لمادة الاختبار، فالحكمة الاختبارية عبارة عن مجموعة من الأساليب أو الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في التعامل مع الاختبارات، من أجل الحصول على أعلى درجة ممكنة بغض النظر عن طبيعة تخصصه الدراسي.

٥- الإجابة على السؤال الخامس:

ينص التساؤل الخامس على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة أم القرى تعزى لمتغير السنة الدراسية.

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية التي قد تعزى لمتغير السنة الدراسية، وكانت النتائج كما في جدول (١٥):

جدول (١٥)

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير السنة الدراسية

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية "ف"	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	بين المجموعات	1.82	2	0.61	٩.١٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	39.07	590	0.07		
	التباين الكلي	40.89	592			
الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	بين المجموعات	2.72	2	0.91	١٦.٦٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	32.22	590	0.05		

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية "ف"	مستوى الدلالة
	التباين الكلي	34.94	592			
الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	بين المجموعات	12.32	2	4.11	٤٩.٨٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	48.75	590	0.08		
	التباين الكلي	61.07	592			
الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية	بين المجموعات	4.69	2	1.56	٤٥.٧٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	20.20	590	0.03		
	التباين الكلي	24.89	592	0.61		

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية "ف" لبعد الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار (٩.١٩)، وبلغت قيمة النسبة الفائية "ف" لبعد الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار (١٦.٦٤)، وبلغت قيمة النسبة الفائية "ف" لبعد الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار (٤٩.٨٠)، وبلغت قيمة النسبة الفائية "ف" للدرجة الكلية للحكمة الاختبارية (٤٥.٧٤)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ويوضح جدول (١٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير السنة الدراسية:

جدول (١٦)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير السنة الدراسية

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	السنة الدراسية	متوسط الدرجات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	الأولى	٣.٨٠	٠.٠٢	٠.٤٩ (غير دالة)	ــــــــ
	الثانية	٣.٨٢			
	الأولى	٣.٨٠	٠.٠٩	٠.٠١	لصالح طلاب السنة

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	السنة الدراسية	متوسط الدرجات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء في الإجابة على الاختبار	الثالثة	٣.٨٩			الثالثة
	الأولى	٣.٨٠	٠.١٤	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٣.٩٤			
	الثانية	٣.٨٢	٠.٠٧	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٣.٨٩			
	الثانية	٣.٨٢	٠.١٢	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٣.٩٤			
	الثالثة	٣.٨٩	٠.٠٥	٠.٠٧	ــــــــــ
	الرابعة	٣.٩٤			
الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة على الاختبار	الأولى	٣.٩٦	٠.٠٣	٠.٣٥ (غير دالة)	ــــــــــ
	الثانية	٣.٩٩			
	الأولى	٣.٩٦	٠.١٤	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٤.١٠			
	الأولى	٣.٩٦	٠.١٦	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٤.١٢			
	الثانية	٣.٩٩	٠.١١	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٤.١٠			
	الثانية	٣.٩٩	٠.١٣	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٤.١٢			
	الثالثة	٤.١٠	٠.٠٢	٠.٤٩ (غير دالة)	ــــــــــ
	الرابعة	٤.١٢			
الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار	الأولى	٣.٦٥	٠.٠٩	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثانية
	الثانية	٣.٧٤			
	الأولى	٣.٦٥	٠.٢٩	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٣.٩٤			
	الأولى	٣.٦٥	٠.٣٦	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٤.٠١			
	الثانية	٣.٧٤	٠.٢٠	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٣.٩٤			
	الثانية	٣.٧٤	٠.٢٧	٠.٠١	لصالح طلاب السنة

أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية	السنة الدراسية	متوسط الدرجات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	الرابعة	٤.٠١			الرابعة
	الثالثة	٣.٩٤	٠.٠٧	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٤.٠١			
الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية	الأولى	٣.٨٠	٠.٠٥	٠.٠٧ (غير دالة)	————
	الثانية	٣.٨٥			
	الأولى	٣.٨٠	٠.١٨	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٣.٩٨			
	الأولى	٣.٨٠	٠.٢٢	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٤.٠٢			
	الثانية	٣.٨٥	٠.١٣	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الثالثة
	الثالثة	٣.٩٨			
	الثانية	٣.٨٥	٠.١٧	٠.٠١	لصالح طلاب السنة الرابعة
	الرابعة	٤.٠٢			
	الثالثة	٣.٩٨	٠.٠٤	٠.٠٩ (غير دالة)	————
	الرابعة	**٤.٠٢**			

يتضح من جدول (١٦) أن الفروق في الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية وأبعادها الفرعية التي تعزى لمتغير السنة الدراسية كانت لصالح طلاب السنوات الدراسية الأعلى.

وتتفق نتائج التساؤل الخامس مع نتائج دراسة watanable (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغير السنة الدراسية، في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة المالكي (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

ويمكن تفسير نتائج التساؤل الخامس في ضوء أن طلاب السنوات الدراسية الأعلى قد اكتسبوا خبرات أكبر في التعامل مع المواقف الاختبارية، وتعرضوا لمواقف متنوعة تتعلق بطبيعة الاختبارات وكيفية التعامل معها.

ثاني عشر: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- تشجيع الطلاب على اكتشاف وتوظيف ما لديهم من قدرات ومهارات في المهام الدراسية بصفة عامة وفي المواقف والمهام المتعلقة بالاختبارات على وجه الخصوص.
- توجيه الطلاب وإرشادهم إلى الأساليب السليمة للتعامل مع المواقف الاختبارية.

- إعداد دورات تدريبية للمعلين لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات التعامل مع الاختبارات والاستعداد لها ومهارات الدراسة بصفة عامة لدى طلابهم.
- تضمين برامج إعداد المعلمين مقررات دراسية تتعلق بالحكمة الاختبارية والمهارات الدراسية وكيفية الاستفادة منها في تحسين مستوى تحصيل الطلاب.
- توعية أولياء الأمور بمفهوم الحكمة الاختبارية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى أبنائهم.
- تحقيق المزيد من التفعيل لدور الإرشاد الأكاديمي في التغلب على المشكلات المتعلقة بالدراسة والاختبارات لدى الطلاب.
- حث مصممي الاختبارات الدراسية على إعدادها وفق قواعد بناء الاختبارات من أجل تقليل تباين درجات الطلاب الناتج عن عوامل لا تتعلق بالمحتوى العلمي للمقررات الدراسية.

ثالث عشر: دراسات وبحوث مقترحة:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في البحث الحالي.
- البنية العاملية لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية.
- مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
- الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين (دراسة مقارنة).
- المتغيرات المعرفية والشخصية المنبئة بمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة.
- أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.
- أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الحكمة الاختبارية على قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.

المراجع

١- أبوعلام، رجاء (٢٠٠٣). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة:داالنشر للجامعات.

٢- أبوفودة، باسل خميس (٢٠٠٨). أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد والتقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

٣- أبولبدة، سبع محمد (٢٠٠٠). مبادئ القياس والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي. عمان: المطابع التعاونية، ط٦.

٤- أبوهاشم، السيد محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٦٨ (١)، ٢١١-٢٧٠.

٥- تريكل، جودي؛ بيترسون، فرانكلين (٢٠١١). استراتيجيات أداء الاختبارات. ترجمة: خالد عبدالعزيز الدامغ، الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

٦- حسين، عزة أحمد (٢٠١٢). أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الإعدادية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٧- حماد، ديانا فهمي (٢٠١٠). علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٨- حمادنة، إياد محمد (٢٠٠٩). درجة استخدام الطلبة بالمستوى الجامعي لاستراتيجيات حكمة الاختبار. مجلة المنارة، ١٧ (١)، ٢٩١-٣١٢.

٩- الخولي، محمد علي (١٩٨٩). المهارات الدراسية. الرياض: مكتبة الخريجي.

١٠- دباس، محمد سعيد (٢٠١١). أسرار النجاح الدراسي وطريقك إلى التفوق. الرياض: مكتبة العبيكان.

١١- دودين، حمزة (٢٠٠٥). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات. مجلة التربية، ١٥٢، ١٠٢-١١٧.

١٢-ردادي، زين بن حسن (٢٠٠١). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٩، ١-٣٤.

١٣- زهران، محمد (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. القاهرة: عالم الكتب.

١٤-سليمان، شاهر خالد (٢٠١٤). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٢)، ٢٤٥-٢٧٣.

١٥-الشحات، مجدي محمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٦٩ (١٧)، ١-٣٧.

١٦-الشوربجي، هبه أبوالمجد (٢٠١٤). الاستعداد الدراسي للطلبة المقبولين بكلية التربية جامعة الزقازيق وعلاقته بالحكمة الاختبارية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٧- عبدالرحيم، أنور رياض؛ السبيعي، هدى تركي. (١٩٩٦). مهارات التعلم والاستذكار. الدوحة: د. ن.

١٨-عبدالوهاب، محمد محمود (٢٠٠٧) أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الإختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٩-عبيدات، ذوقان؛ أبوالسميد، سهيلة (٢٠١٢). مهارات الحياة الجامعية. الرياض: دار الفكر.

٢٠-العنزي، سامي شطيط (٢٠١٤). علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش. مجلة عالم التربية، ٤٧ (٢)، ٣٤٥-٣٦٩.

٢١-عودة، أحمد (١٩٨٩). أثر تعليم استراتيجية التخمين في اكتساب الطلبة بالمستوى الجامعي لمهارة حكمة الاختبار. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٠ (٦)، ١٢٣-١٣٧.

٢٢-عودة، أحمد (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر.

٢٣-المالكي، ذياب بن عايض (٢٠١٠). علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٤-مراد، صلاح (٢٠٠٢). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥-مطلك، فاطمة عباس (٢٠١٥). قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية: دراسة مقارنة في مركز محافظة نينوى. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ٩١، ٥٦٦-٥٩٨.

٢٦-النرش، هشام إبراهيم (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٦٤ (١٩)، ٤٢٣-٤٦٣.

٢٧-النصار، صالح (٢٠٠٥). المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الطلاب الدراسية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر استشراف مستقبل التعليم العالي والتعليم العام والتعليم الفني، القاهرة، ١٧/٢١ أبريل، ٤٩٠-٥٠٣.

٢٨-نصار، يحيى (٢٠٠٦). أثر تدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات على تحصيلهم الدراسي. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٠ (٧٩)، ٦٩-١١٩.

٢٩-يوسف، عماد (٢٠٠٤). أثر حكمة الاختبار في تحصيل عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ١٧ (٣)، ٣٤٩-٣٨١.

30- Bachman, L. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. Language testing, 17(1), 1-42.

31- Berger, S. (2003). Surfing the net: Test-taking skills. Understanding our gifted,15 (4), 26-28.

32- Evans,W.,(1984): Test wiseness: an Examination of cue-using strategies. Journal of experimental education, 52, 141-144.

33- Fredrickson, L. (1984): Teaching test-taking skills. Social studies review, 23, 23-28.

34- Haynes, P. (2011). The effects of test-wisness on self-efficacy and mathematic performance of middle school students with learning disabilities. Unpublished doctoral thesis, presented to Virginia Commonwealth University.

35- Hong, E.; Sas, M.& Sas, J. (2006). Test-taking strategies of high and low mathematics achievers. Journal of educational research, 99(3), 144-155.

36- Houston, S. (2005). Test-wiseness training: an investigation of the impact of test-wiseness in an employment setting. Unpublished doctoral thesis, presented to the University of Akron.
37- Mather, J. (2004). The effects of teaching note taking, text comprehension and test-taking strategies in a high school classroom. Unpublished master thesis, presented to Southwest Minnesota state University.
38- Nguyen, H. (2003). Constructing a New Theoretical Frame work for test wiseness and developing the knowledge of test-taking strategies. (KOTTS) Measure. Unpublished master thesis, presented to Michigan State University.
39- Nitko, J. (2001). Educational assessment of students. New York: Merrill Prentice Hall.
40- toum, A.; Khalaf, H.; Bajbeer, A.& Hamad, H. (2015). The level of test–wiseness for the students of arts and science faculty at Sharourah and its relationship with some variables. Journal of education and practice, 29 (6), 102-113.
41- Rogers, W.& Bateson, D. (1991). The influence of test-wiseness on performance of high school seniors on school leaving examinations. Applied measurement in education, 4 (2) ,159 - 183
42- Rogers, W.& Harley, D. (1999). An empirical comparison of three and four choice items and tests: Susceptibility to test wiseness and internal consistency reliability. Educational and psychological measurement, 59(2), 216-234.
43- Sanford, T. (2013). Examining the correlation of test anxiety, test-wisness, student motivation, and metacognition of praxis I scores at an historically black university. Unpublished doctoral thesis, presented to Regent University.
44- Sarnacki, R. (1979). An examination of test wisness in the cognitive test domain. Review of educational research, 2, 252-279.
45- Stewart, O.& Green, D. (1983). Test taking skills for standardized tests of reading. The reading teacher, 12, 634-637.
46- Watanabe, Y. (2004). Exploring test-wiseness of Japanese senior high school students. memoirs of faculty of education and human studies, 59, 27-34
47- Wenden, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.