فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختبارى

دكتور/ هشام إبراهيم إسماعيل النرش

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية ببورسعيد

جامعة قناة السويس

ملخص البحث :

هدف البحث إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختبارى ، وقد تكونت عينة البحث من(211) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببورسعيد ، وقد تم تطبيق مقياس حكمة الأداء على الاختبار عليهم لاختيار الطلاب منخفضى حكمة الأداء على الاختبار وبلغ عددهم (92) طالباً وطالبة تم تقسيمهم مجموعتين الأولى تجريبية وعددها(46) طالباً وطالبة ، والثانية ضابطة وعددها(46) طالباً وطالبة ، وتم تطبيق أدوات البحث والتى تتمثل فى مقياس حكمة الأداء على الاختبار(إعداد الباحث) ومقياس فعالية الذات الأكاديمية(إعداد الباحث) ، وقائمة قلق الاختبار (إعداد : نبيل الزهار) ، وجلسات البرنامج التدريبى وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، وأيضاً وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة.

فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختبارى

دكتور/ هشام إبراهيم إسماعيل النرش

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية ببورسعيد

جامعة قناة السويس

مقدمة:

أصبحت مسألة تقييم التحصيل الدراسى فى المراحل التعليمية المختلفة عن طريق الاختبارات سواء المقالية منها أو الموضوعية من المسائل المهمة التى تشغل اهتمام كثير من خبراء التربية بصفة عامة، كما تشغل اهتمام علماء النفس والتقويم التربوى بصفة خاصة؛ وذلك لوجود عوامل عديدة تؤثر إيجابياً أو سلبياً فى أداة القياس ، ومن هذه العوامل: نوع الاختبار وخصائصه ، وسمات شخصية الطالب وقدراته وإمكاناته ، وطبيعة الموقف الاختبارى.

وقد أشارت بعض الدراسات منها دراسة بيرل ودينس (Pearl & Dennis, (1988 ، ودراسة أبو المجد الشوربجى (1991) ، ودراسة ساندرا (Sandra,(1992 إلى وجود مصادر لتباين درجات الطلاب على الاختبارات غير التى يتضمنها محتوى السؤال أو تباين الخطأ. وقد كانت حكمة الأداء على الاختبار Test - Wiseness إحدى تلك المصادر المقترحة لوجود هذا التباين ، فإذا وجد طالبان لهما نفس القدرة التحصيلية ، فإلى أى مدى يمكنهما الحصول على درجات مختلفة ناتجة عن أن أحدهما يمتلك استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار بصورة أكبر من الآخر؟

وقد لاحظ الباحث أن بعض الطلاب يشكون من عدم حصولهم على درجات مرتفعة فى الاختبارات على الرغم من أنهم استعدوا لها استعداداً تاماً ، بينما يحصل طلاب آخرون على درجات مرتفعة بالرغم من أن مستوى استعدادهم للاختبار كان أقل. والقلق الاختبارى قد يفسر هذا الموقف إلا إنه غير كاف إذ إن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة ولم يستعدوا جيداً للاختبار قد استخدموا استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار، وهذا يتفق مع تعريف سارنكى Sarnacki, (1979)لحكمة الأداء على الاختبار على أنها عبارة عن "قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التى يستخدمها الممتحن لتحسين درجته فى الاختبار وليست مرتبطة بمحتوى المجال المختبر أوالمقاس". (Sarnacki, 1979: 252)

ويعنى ذلك أن حكمة الأداء على الاختبار من ضمن عوامل شخصية أخرى تؤثر فى درجات الاختبار مثلها مثل القلق الاختبارىTest Anxiety ، والثقة فى النفس Confidence ، وفعالية الذات Self- Efficacy ، والحالة الدافعية للاختبار Motivational State the Examine .

وقد أشار ثورنديك(1951) إلى أن حكمة الأداء على الاختبار تمثل نموذجاً مقترحاً لتفسير اختلاف درجات الأفراد على الاختبارات. (In: Morse, 1997: 399)

وقد تأكدت أهمية حكمة الأداء على الاختبار كعامل مفسر لاختلاف الدرجات على الاختبار باعتباره متغير يؤثر فى أداء الطالب على الاختبارات فى كثير من البحوث ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر : بحث(Gentry&Perry,1993) ، وبحث(Roznowski&Bassett,1992) ، وبحث (Rogers&Bateson,1991).

ومما سبق تتأكد أهمية هذا المتغير نظراً لقلة دراسته فى البيئة العربية مقارنة بالدراسات التى أجريت عليه فى البيئة الأجنبية. ويتوقع الباحث أن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختباريحسن من مستوى فعالية الذات الأكاديمية، ويقلل من مستوى القلق الاختبارى ويؤكد ذلك ميسيك (Messick, 1982:67) بقوله: "إن تعليم حكمة الأداء على الاختبار يعزز صدق الاختبار ويقلل من قلق الاختبار الذى يرتبط فى الغالب بموقف إجراء الاختبار كما يحسن من أداء الطلاب".

ويؤكد جرونلند وآخرون (Gronlund, et.al., 1990:105) أن بعض التلاميذ قد لا يؤدون بمستوى قدراتهم بل بمستوى أقل من قدراتهم لأنهم يفتقدون استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار، وقد اقترح سارنكى(1979) تدريب جميع الطلاب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار لمنع أوجه القصور فى أدائهم على الاختبارات. (Sarncki, 1979:252)

مشكلة البحث:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة بموضوع حكمة الأداء على الاختبار توصل إلى بعض النقاط المهمة ومنها:

أ- أن التباين فى درجات الاختبار يرجع فى جانب كبير منه إلى حكمة الأداء على الاختبار.

ب- يمكن تدريب الطلاب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار فى أى مرحلة تعليمية.

ج- تحتوى الاختبارات على بعض الدلائل التى تجعل مفردات الاختبار أسهل للطلاب ذوى حكمة الأداء على الاختبار.

د- تعد الاختبارات من الأسس المهمة التى تتخذ من خلالها القرارات للحكم على جودة التعليم فى مراحله المختلفة.

وتأسيساً على ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالى تتحدد فيما إذا كان التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يمكن أن يحسن من مستوى فعالية الذات الأكاديمية ويخفض من مستوى القلق الاختبارى للطلاب ، ويحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما تأثير برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على أداء الطلاب فى مقياس حكمة الأداء على الاختبار؟

2- ما تأثير برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبارفى تحسين مستوى

فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب ؟

3- ما تأثير برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبارفى خفض مستوى القلق الاختبارى لدى الطلاب ؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالى فى النقاط الآتية:

1- يعد متغير حكمة الأداء على الاختبار من المتغيرات المهمة وفى حدود علم الباحث لم يتم دراسته فى البيئة المصرية إلا قليلاً (دراسة فتحى عبد الحميد عبد القادر،1987 ، ودراسة عماد عبد المسيح يوسف ، 2004) وفى البيئة العربية (دراسة زين بن حسن ردادى ، 2001) وبالتالى قد يفتح هذا البحث مجالاً للبحث العلمى حول متغير مهم وذى أثر فعال فى عمليات القياس والتقويم .

2- يوجد الكثير من الطلاب الذين يبذلون جهداً كبيراً فى الاستعداد للاختبارات لكنهم لا يحصلون على درجات تقابل ما يبذلونه من جهد ؛ ويرجع ذلك إلى افتقادهم لاستراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار.

3- تدريب الطلاب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار من شأنه إتاحة الفرصة أمامهم للإجابة عن بعض مفردات الاختبار التى ليس لديهم معرفة بها.

4- يظهر هذا البحث أهمية استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ويضعها محل الاهتمام أمام المعلمين والطلاب للاستفادة منها.

أهداف البحث:

تتضح أهداف البحث فى النقاط الآتية :

1- إلقاء الضوء على متغير حكمة الأداء على الاختبار كمتغير شخصى يؤثر فى أداء الطلاب على الاختبارات.

2- على الرغم من أن استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يمكن استخدامها مع جميع أنواع الاختبارات ، إلا إنه من الملاحظ فى معظم البحوث الأجنبية أنها أجريت على الاختبارات الموضوعية ، ولكن البحث الحالى يهدف إلى تدريب الطلاب على الاختبارات المقالية باعتبارها الأكثر انتشاراً فى البيئة المصرية بجانب الاختبارات الموضوعية.

3- تحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية ، وخفض مستوى القلق الاختبارى للطلاب من خلال التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار.

تحديد مصطلحات البحث:

حكمة الأداء على الاختبار: Test-Wiseness

قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار فى التعامل مع الموقف الاختبارى (قبل وأثناء الاختبار) للحصول على درجة مرتفعة.

فعالية الذات الأكاديمية: Academic Self–Efficacy

مدى اعتقاد الفرد فى كفايته وتمكنه وقيمته الذاتية مما يعطيه شعوراً بالثقة فى النفس ، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية ، ويتضح هذا المدى فى التوقعات التى يصدرها الفرد عن كيفية أدائه للمهمة وقدرته على التنبؤ بالمجهود اللازم لإنجازها والمثابرة فى الأداء.

القلق الاختبارى: Test Anxiety

" شعور الطالب باضطراب شديد وردود أفعال انفعالية سالبة نتيجة لظروف الاختبار الضاغطة، ويحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى قائمة قلق الاختبار والتى تقيس مكون الاضطراب والانفعالية". (السيد محمد أبو هاشم ، 2002: 643–644)

المفاهيم الأساسية للبحث:

أولاً: حكمة الأداء على الاختبار: Test-Wiseness

تعرف حكمة الأداء على الاختبار بأنها قدرة الفرد على استخدام خصائص وبنية الاختبار للحصول على درجة مرتفعة ، وتعد حكمة الأداء على الاختبار منفصلة عن معرفة المحتوى الذى يقيسه الاختبار ، وقد عبر ثورنديك (1951)عن مفهوم حكمة الأداء على الاختبار بأنه خاصية متعلمة وموروثة وهى نتيجة طبيعية للقدرة العقلية والاستنتاجية العالية. (In:Jonine & James,1993:4)

وقد أشار ثورنديك أيضاً إلى وجود مصادر لاختلاف أو تباين درجات الاختبارات التحصيلية غير تلك التى يتضمنها محتوى السؤال أو الخطأ العشوائى ، وحكمة الأداء على الاختبار كانت إحدى تلك المصادر المقترحة لوجود هذا التباين ، كما أشار أنها سمة دائمة وعامة لدى الفرد الممتحن تسهم فى جزء من الفروق الموجودة بين الأفراد. (In:David,1994:3)

ويعرف ميلمان وآخرون(Millmen, et.al:1965) حكمة الأداء على الاختبار بأنها قدرة الفرد على الاستفادة من خصائص ومكونات الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة مرتفعة ، وهى مستقلة عن معرفة الفرد لمحتوى الموضوع الذى تقيسه بنود الاختبار. (فى: زين بن حسن ردادى ، 2001: 5)

ويشير هيتشت (1974) ,Hecht إلى أن حكمة الأداء على الاختبار هى قدرة الفرد فى الحصول على درجة مرتفعة فى اختبار تحصيلى مقنن كنتيجة للاستفادة من خبرة التعامل مع الاختبارات.(فى: فتحى عبد الحميد عبد القادر ، 1987 :21)

ويعرفها سارنكى (1979) ,Sarncki بأنها قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التى يستخدمها

الفـــرد الممـــتحن لتحســـين درجتـــه وليســـت مرتبطـــة بمحتـــوى المجـــال المقـــاس. (Sarncki, 1979:252)

كما عرفها كل من باتريسا وجينيفيا Patricia & Geneva,(1993) بأنها استخدام مهارات إجراء الاختبـار التـى تعـزز الأداء فـى الاختبـار حتـى يعكـس أفضـل تقـدير لمـا يعرفـه الفـرد. (Patricia & Geneva,1993:4)

ومن التعريفات السابقة يمكن ملاحظة ما يأتى :

أ- يمكن أن تؤدى حكمة الأداء على الاختبار إلى زيادة درجات الأفراد على الاختبار.

ب- تعد حكمة الأداء على الاختبار عاملاً مستقلاً عن معرفة الفرد لمحتوى الموضوع الذى يختبر فيه.

ج- تعد حكمة الأداء على الاختبار مصدراً مهماً لتباين درجات الأفراد على الاختبار غير تلك المصادر الناتجة عن المعرفة بمحتوى الاختبار.

ومما سبق يمكن تعريف حكمة الأداء على الاختبار فى البحث الحالى بأنها : قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار فى التعامل مع الموقف الاختبارى (قبل وأثناء الاختبار) للحصول على درجة مرتفعة.

تصنيف حكمة الأداء على الاختبار:

تعتبر دراسة ميلمان وآخرين (Millmen, et.al.1965) أول دراسة حاولت تصنيف عناصر حكمة الأداء على الاختبار إلى فئتين هما :

- عناصر مستقلة عن مصمم الاختبار أو الهدف منه.
- عناصر تعتمد على مصمم الاختبار أو الهدف منه.

أولاً : العناصر المستقلة عن مصمم الاختبار أو الهدف منه :

1- استراتيجية استخدام الوقت Time – Using Strategy

من استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار استراتيجية التحكم فى الوقت حيث يشعر الكثير من الطلاب بالقلق من الحد الزمنى المفروض فى الاختبارات المقننة ، وقد يرجع سبب هذا القلق إلى نقص خبرة الطلاب بالأنشطة المحكومة بوقت محدد، أو إلى ضعف مفهوم الذات بالمقدار الذى يجب إنجازه فى تلك الفترة الزمنية المفترضة. ويؤدى الاستخدام السيئ للوقت من جانب الطلاب إلى إخفاقهم فى إكمال الاختبار والاندفاع فى حل أسئلته. (Dolly & Williams, 1986:620)

وقدم ميلمان وآخرون(1965) بعض النصائح فى هذه الاستراتيجية تتمثل فى :

أ- ابدأ الإجابة بسرعة كلما أمكنك ذلك مع تحقيق قدر من الدقة.

ب- ضع جدولاً للعمل أثناء الاختبار (خطط وقتك).

ج- أجل الأسئلة التى تقاوم السرعة فى الإجابة.

د- ضع علامة على الأسئلة المؤجلة حتى يسهل العودة إليها.

هـ- خصص وقتاً بعد إتمام الإجابة للمراجعة.

2- استراتيجية تجنب الأخطاء Error–Avoidance Strategy

تعد استراتيجية تجنب الأخطاء من الاستراتيجيات الفعالة فى تعلم مهارات حكمة الأداء على الاختبار؛ حيث تتطلب قراءة كل بدائل الإجابة قبل اختيار أفضل إجابة ، وهى من المهارات المهمة التى يجب التأكيد عليها ، وإذا شعر الطالب أنه من الضرورى أن يغير الإجابة فيجب التروى قبل أن يفعل ذلك ، فقد ثبت أن الطلاب الذين غيروا إجاباتهم فى أسئلة الاختيار من متعدد بعد تفكير عميق قد حصلوا على درجات أعلى فى الاختبارات المقننة. (Sandra,1992:27)

وقدم ميلمان وآخرون(1965) بعض النصائح فى هذه الاستراتيجية تتمثل فى :

أ- اقرأ التعليمات باهتمام لتحديد المطلوب فى الإجابة.

ب- انتبه إلى الأسئلة لتحديد طبيعة السؤال.

ت- اسأل الممتحن عند الضرورة فقط.

ث- راجع كل إجاباتك.

3-استراتيجية التخمين Gessing Strategy

أوضح فردريسكون (Fredrickson,(1984 أن استراتيجية التخمين تتضمن عدة عناصر أو مهارات هى أسلوب صياغة الإجابة مقارنة بالمشتتات أو بدائل الإجابة ، وملاحظة الاتساق النحوى بين مقدمة السؤال وبدائل الإجابة بما تحتويه من كلمات مفتاحية. (Fredrickson,1984:23-24)

ويشير أحمد سليمان عوده (1989) إلى أن أهم عناصر استراتيجية التخمين تتمثل فى عدة نقاط هى: طول البديل الصحيح ، وجود كلمة فى مقدمة السؤال وفى إحدى بدائل الإجابة ، وجود بديل يتضمن بديلاً آخر فى الفقرة نفسها أو فى فقرة أخرى والتى تسمى بالفقرة الكاشفة ، أو ملاحظة الخصائص التى تربط البدائل ببعضها البعض. (أحمد سليمان عوده ، 1989: 129)

ويذكر عماد عبد المسيح يوسف (2004) أن التخمين الذكى أمر مرغوب ، بل إنه تصرف طبيعى نتصرفه ونسلكه فى حياتنا اليومية حيث إننا نقوم باتخاذ القرارات بناءً على دلائل احتمالية وليست قطعية من جهة ، ومن جهة أخرى إذا اكتفى الفرد بالإجابة عن الأسئلة التى يكون متأكداً من معرفة إجاباتها ولم يجب عن الأسئلة التى يشك فى صحة إجابته عنها ، فإنه بذلك يحجب بعض المعلومات التى تدل على مستوى تحصيله. (عماد عبد المسيح يوسف ، 2004: 352)

ومن النصائح التى قدمها ميلمان وآخرون (1965) فى هذه الاستراتيجية ما يأتى :

أ- خمن دائماً عندما تعطى للإجابة الصحيحة فقط درجة.

ب- خمن دائماً إذا كان تصحيح أثر التخمين أقل خطورة.

4-استراتيجية الاستدلال الاستنباطى (Deductive Reasoning Strategy)

يمكن للطالب الذى لديه حكمة اختبارية ولم يعرف الاختيار الصواب مباشرة أن يستدل أو يستنتج الإجابة بواسطة تحليل منطقى ، أو باستخدام معلومات مكتسبة من مفردات أخرى ، ومن الممكن استخدام استراتيجية الاستدلال الاستنباطى بنجاح فى أى موقف اختبارى موضوعى ، ويعتمد نجاحها على قدرة الفرد على أن يستدل بطريقة صادقة منطقياً وذلك عن طريق استبعاد بعض الاختيارات التى يتضح أنها غير صحيحة والاختيار من بين الاختيارات المتبقية ، وقد يستطيع الفرد استبعاد بعض الاختيارات بمعرفة جزئية لمادة الموضوع والاختيارات التى تستبعد غالباً تكون متناقضة منطقياً مع رأس السؤال. (فتحى عبد الحميد عبد القادر ، 1987 :25)

ومن النصائح التى قدمها ميلمان وآخرون (1965) فى هذه الاستراتيجية ما يأتى :

أ- احذف البدائل الخاطئة ثم اختر من بين البدائل المتبقية.

ب- لا تختر واحداً من بديلين يدلان ضمنياً على الصواب لبعضهما البعض.

ج- استفد من معلومات محتوى آخر مشابه فى بنود وبدائل أخرى.

ثانياً : العناصر التى تعتمد على مصمم الاختبار أو الهدف منه :

1- استراتيجية مراعاة القصد Ntent Consideration Strategy

قد يحصل الفرد على درجة منخفضة فى اختبار موضوعى ؛ وذلك لأن آراءه واتجاهاته تختلف عن آراء واتجاهات مصمم الاختبار، وإذا استطاع الفرد التعرف على آراء وتوجهات مصمم الاختبار ومعرفة القصد من الاختبار والعمل وفقاً لها فإنه يتجنب فقد الدرجات الناشئ عن سوء الفهم والتفسير وتفترض هذه الاستراتيجية أن هدف الفرد أو غايته هو حصوله على أكبر قدر ممكن من الدرجات. (فتحى عبد الحميد عبد القادر ، 1987 : 28)

وقدم ميلمان وآخرون بعض النصائح فى هذه الإستراتيجية تتمثل فى:

أ- تفسير الأسئلة يكون وفقاً لوجهة نظر مصمم الاختبار.

ب- إجابة المفردة حسب ما يقصده مصمم الاختبار.

ج- ضع فى اعتبارك التفاصيل النوعية الصحيحة.

2- استراتيجية استخدام دليل أو علامة Cue–Using Strategy

قدم ميلمان وآخرون (1965) بعض النصائح فى هذه الاستراتيجية والتى تتمثل فى:

أ- حاول الاستفادة من أى خصائص ثابتة لمصمم الاختبار والتى تميز البديل الصواب عن البدائل الخاطئة مثل:

- يجعل البدائل غير الصحيحة أطول أو أقصر.
- يتضمن اختباره على بدائل صحيحة أو خاطئة أكثر.

- يضع البدائل بشكل منتظم فى كل الأسئلة.

ب- ضع فى اعتبارك العموميات عندما تجيب عن أى مفردة مثل (دائماً- أبداً – عموماً).

ج- التعرف على التشابهات بين البدائل ورأس السؤال ، وهذه التشابهات قد تكون بالتكرار أوالترادف.

وقد أجريت على هذا التصنيف لاستراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار بحوث أمبريقية وتجريبية عديدة منذ أن توصل إليها ميلمان وزملاؤه فى البيئة الأجنبية أما فى البيئة العربية فنجد أن الدراسات قدمت مجرد نصائح وإرشادات نظرية لا تصل إلى مستويات البرامج التدريبية.

وقام (محمد حامد زهران ،2000 : 229) بعرض مجموعة من المهارات التى يجب على الطالب مراعاتها أثناء تواجده فى الموقف الاختبارى هى:

أولاً: قراءة ورقة الأسئلة:

1- تأكد من زمن الاختبار على ورقة الأسئلة.

2- اقرأ التعليمات الخاصة بعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها ، والأسئلة الإجبارية ، والأسئلة الاختيارية.

3- انتبه إلى أى تعليمات مثل: اجب باختصار، أو بالتفصيل ، وهل المطلوب هو تعريف أم شرح ، ولا توجز حين يجب التفصيل ، ولا تسهب حين يجب الإيجاز.

4- افهم السؤال جيداً قبل الإجابة عنه.

5- اختر أسهل سؤال وابدأ الإجابة عنه.

6- إذا كان فى ورقة الأسئلة أسئلة إجبارية وأخرى اختيارية فابدأ بالإجابة عن الأسئلة الإجبارية.

7- أجب عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط ولا تجب عن أسئلة زائدة عن المطلوب.

ثانياً: توزيع الوقت:

1-فى الأسئلة الاختيارية قسم وقت الاختبار على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوى إذا كانت الأسئلة متساوية الدرجات، أما إذا كانت الأسئلة غير متساوية الدرجات ، فاعط السؤال ذا الدرجات الأكبر وقتاً أطول.

2-حدد لكل سؤال وقتاً محدداً ولا تتعداه.

3-تجنب إضاعة وقت طويل فى سؤال سهل.

4-اترك بعض الوقت فى آخر الاختبار للمراجعة.

5-لا تترك لجنة الامتحان قبل انتهاء الوقت.

ثالثاً: طريقة الإجابة:

1- ابدأ إجابة كل سؤال فى صفحة جديدة.

2- اكتب رقم السؤال ، وضع تحته خطاً ، واكتب رأس السؤال فى أعلى الصفحة.

3- اجب عن السؤال فى حدود المطلوب فقط.

4- حدد الأفكار الرئيسة ، والأفكار الفرعية التى يتطلبها السؤال.

5- ضع خطاً تحت الكلمات المهمة فى الإجابة.

6- تجنب الشطب فى كراسة الإجابة بقدر الإمكان.

رابعاً: مراجعة الإجابة:

1- اترك دائماً مسافة خالية فى نهاية إجابة كل سؤال.

2- تأكد أنك أجبت عن كل الأسئلة المطلوبة.

3- راجع الإجابة جيداً قبل أن تسلم ورقة الإجابة.

ويذكر براون(1982),Brown أن بعض الأشخاص لديهم مهارة فى التعامل مع الاختبار. ونطلق على ذلك الشخص (الحكيم اختبارياً) حيث يوجد لدى هؤلاء الأشخاص خبرة فى فهم طبيعة الاختبار مثل اشتقاق المعانى لتدل على الإجابة الصحيحة ، ويعرف كيف يستخدم الوقت بأفضل طريقة ومن خلال استخدامهم لمثل هذه المهارات فإنهم وبصفة مستمرة يحصلون على درجات أعلى من الأشخاص المتساويين معهم فى نفس القدرة ولكنهم أقل منهم فى مهارات التعامل مع الاختبار. (Brown,1982:183)

كما يذكر فرنون Vernon أن بعض الطلاب يستطيعون الاستفادة من أوقاتهم أثناء الإجابة عن الاختبار ، وتخمين ما يهدف إليه الفاحص ، وفحص أية إشارات فى الفقرات تعطيهم مفاتيح إضافية للوصول إلى الإجابات الصواب ، وهؤلاء الطلاب هم ما يطلق عليهم ذوى الحكمة الاختبارية. (فى: أبو المجد الشوربجى ، 1991: 27)

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى برامج تدريبية فى مجال حكمة الأداء على الاختبار لتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع الورقة الامتحانية منذ استلامها وحتى تسليم ورقة الإجابة.

ثانياً: فعالية الذات الأكاديمية: Academic Self – Efficacy

تعددت تعريفات فعالية الذات باختلاف وجهات نظر الباحثين وفيما يلى بعض من هذه التعريفات:

حيث يعرف كل من شنك وهانسون (1989) Schunk, & Hanson, فعالية الذات بأنها معتقدات الفرد الشخصية فى قدرته على الأداء فى المجال الأكاديمى ، وتؤثر فعالية الذات فى اختيار الأنشطة والمثابرة وإنجاز المهام. (Schunk, & Hanson, 1989: 155)

بينما يعرفها شيل وآخرون (1989).Shell, et.al على أنها ميكانزم ينشأ من تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية مستخدماً إمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بالمهمة ، وهى تعكس ثقة الفرد فى نفسه وقدرته على أداء المهمة بنجاح. (Shell, et.al.1989:91)

ويشير زيمرمان (1989),Zimmerman إلى أن فعالية الذات هى ثقة الفرد فى قدرته على تنظيم وتنفيذ المهارات المعرفية والسلوكية أو الاجتماعية اللازمة للأداء الناجح فى مهمة معينة. (Zimmerman, 1989; 329)

ويؤكد زيمرمان وآخرون (1992).Zimmerman,et.al أن فعالية الذات هى اعتقادات الطلاب فى قدرتهم على تعلم وإنجاز المهام. (Zimmerman, et.al.1992: 665)

ويرى ميتشل وآخرون (1994).Mitchell, et.al أن فعالية الذات تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه قادر على فعله فى مهمة ما. (Mitchell, et.al. 1994:506)

أما بونج (1997),Bong فيرى أن فعالية الذات فى المجال الأكاديمى هى القدرة المدركة للفرد ليؤدى المهام الأكاديمية المطلوبة منه عند مستويات مرتفعة. (Bong,1997:696)

بينما يعرف أحمد محمد صبرى (2005) فعالية الذات الأكاديمية بأنها "المعرفة بثقة الفرد فى مقدرته على أداء مهام أكاديمية محددة عند مستوى معين وبكفاءة ، والتحكم فى الأحداث التى تؤثر فى تحصيله ، والتنبؤ بمدى الجهد المبذول والمثابرة والتحدى فى مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها". (أحمد محمد صبرى ، 2005: 7)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن للباحث أن يعرف فعالية الذات الأكاديمية فى البحث الحالى بأنها: مدى اعتقاد الفرد فى كفايته وتمكنه وقيمته الذاتية مما يعطيه شعوراً بالثقة فى النفس ، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية ، ويتضح هذا المدى فى التوقعات التى يصدرها الفرد عن كيفية أدائه للمهمة وقدرته على التنبؤ بالمجهود اللازم لإنجازها والمثابرة فى الأداء.

نظرية فعالية الذات لباندورا:

قدم باندورا (1977) نظرية لفعالية الذات تتحدد بثلاثة أبعاد وأربعة مصادر – أما عن الأبعاد فهى:

1- قدر الفعالية: Magnitude

وهو يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ، ويتضح مقدار الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة ، وبالتالى تنشأ اختلافات بين الأفراد فى توقعات الفعالية.

2- القوة: Strength

وهى تتحدد فى ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف ، والأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة فى العمل وبذل المزيد من الجهد فى مواجهة العقبات.

3- العمومية: Generality

وهى انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف مشابهة للموقف الذى تعرض إليه الفرد. (Bandura, 1977: 194)

بينما ينظر مايرر وبيرس(1998) ,Maurer, & Pierce إلى أبعاد فعالية الذات التى أقرها باندورا (1977) على أن قدر الفعالية: هو المستوى الذى يعتقد عنده الفرد أنه يمكنه أن يؤدى المهمة ، أما القوة فتعكس ثقة الفرد فى قدرته على أن يؤدى عند هذا المستوى ، والعمومية فهى المدى الذى تمتد فيه فعالية الذات من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة. (Maurer, & Pierce, 1998: 324)

مصادر فعالية الذات:

يذكر باندورا أن معلومات فعالية الذات تشتق من أربعة مصادر رئيسة هى:

أولاً: الإنجازات الأدائية: Performance Accomplishments

يرى باندورا (1977) أن الإنجازات الأدائية تعتمد على الخبرات الأساسية التى يمتلكها الفرد ، ويمكن نقل الإنجازات الأدائية من خلال النمذجة المشتركة والتى تعمل على تعزيز الشعور بالفعالية. (Bandura, 1977: 195)

ويشير باجرس(1997) ,Pajers إلى أنه يمكن حدوث تغيير فى معتقدات الطلاب من خلال برامج تؤكد تحسين معتقدات الذات ، ويؤكد علماء نظرية المعرفة الاجتماعية أهمية الخبرات الأدائية الناجحة فى رفع الكفاءة والثقة الأولية عند الطلاب. (Pajers, 1997: 5)

بينما يرى ستيبك (1998),Stipk أن الشخص الذى يقتنع بعدم كفاءته الأكاديمية يمكن أن يعزو نجاحه إلى عامل خارجى مثل مساعدة فرد آخر أو إلى الحظ الجيد ، وبالتالى فإن النجاح لا يجعله يشعر بالفعالية ، ومن هنا فإن إدراك سبب النتائج يؤثر على أحكام فعالية الذات اللاحقة. (Stipk,1998: 142)

ثانياً: الخبرات البديلة: Vicarious Experiences

يرى باندورا (1977) أن الأشخاص لا يثقون فى نموذج الخبرة كمصدر أساسى للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فعالية الذات ، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة ورؤية أداء

الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن ينتج توقعات مرتفعة مع الرغبة فى التحسن والمثابرة ، ودراسة أنفسهم بالنسبة لاستطاعة الآخرين ، والخبرات البديلة والثقة الشخصية عملية استدلالية تفيد فى رفع مستوى فعالية الذات. (Bandura, 1977: 197)

ويذكر كريستوفر (Christopher,(2006أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من فعالية الذات يسعون إلى إظهار قدراتهم مقارنة بالآخرين فى حين أن الأفراد منخفضى فعالية الذات يتجنبون إظهار مستوى قدراتهم المنخفضة بالنسبة للآخرين. (Christopher,2006: 529)

ثالثاً: الإقناع اللفظى: Verbal Persuasion

يشكل الإقناع اللفظى عاملاً ثالثاً يؤثر على أحكام فعالية الذات ، وهو عبارة عن الحديث الذى يتعلق بخبرات معينة للآخرين ، والاقتناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتى للفرد عن طريق آخرين بهدف ترغيبه فى أداء مهمة ما. (Bandura, 1977: 198)

رابعاً: الاستثارة الانفعالية: Emotional Arousal

تظهر الاستثارة الانفعالية فى المواقف الصعبة دائماً والتى تتطلب مجهوداً كبيراً ، وتعتمد على طبيعة الموقف ومدى إدراك الفرد لكفاءته الشخصية ودافعيته ، وتؤدى الاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة إلى ضعف الأداء. (Bandura, 1977: 83)

ويذكر باجرس(Pajers,(1997 أن الحالات الفسيولوجية مثل القلق والإثارة والتعب تعد مصدراً أساسياً للمعلومات عن الفعالية وكذلك عاملاً مؤثراً فيها ، فردود الأفعال السالبة يمكنها أن تخفض إدراكات القدرة، وردود الأفعال الانفعالية القوية للمهمة تمدنا بإشارات عن النجاح أو الفشل المتوقع للنتيجة. (Pajers,1997: 6)

ويتضح مما سبق أن :

- فعالية الذات تكوين فرضى وضعه باندورا (1977) يسهم فى تغيير السلوك ، وأحكام فعالية الذات تنتج من عملية استنتاجية تتوقف على اشتقاق المعلومات من مصادر أربعة هى: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة ، والإقناع اللفظى ، والاستثارة الانفعالية وتتحدد فى ضوء ثلاثة أبعاد هى قدر الفعالية ، والقوة ، والعمومية.
- فعالية الذات هى توقع الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة ، ولكنها لا تحدد السلوك بل لابد من توافر قدر من الاستطاعة العقلية والنفسية.
- فعالية الذات لها جانب دافعى يرتبط بالناتج النهائى للسلوك ولعل ذلك يفسر مثابرة الفرد فى مواجهة الأنشطة المعقدة.

- **قياس فعالية الذات الأكاديمية:**

ويتم قياس فعالية الذات فى الدراسات العربية و الأجنبية بطريقتين هما:

(1) فعالية الذات الأكاديمية: ويقصد بها فعالية الذات فى مادة تعليمية معينة ومثال ذلك دراسة باندورا وشنك (1981) حيث استخدما مقياس مكون من مجموعة مهام فى عملية الطرح مرتبة حسب مستوى الصعوبة لتقدير فعالية الذات الأكاديمية، وباستخدام أسلوب التقرير الذاتى القبلى والتقرير الذاتى البعدى يضع المفحوص علامة على الاستجابة التى تنطبق عليه على مقياس متدرج من "عدم الثقة" إلى "الثقة الكاملة" وتدل الدرجة المرتفعة على فعالية ذات أكاديمية مرتفعة لدى الفرد. ويستخدم أيضاً كل من شيل وآخرون (1989) مهام فى القراءة والكتابة لتقدير فعالية الذات الأكاديمية وكذلك زيمرمان، وبونز (1990) استخدما مهام فى الجبر والاحتمالات والإحصاء. كما أعد السيد محمد أبو هاشم (1994) مقياسا لقياس فعالية الذات الأكاديمية فى مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى.

(2) فعالية الذات العامة: ويستخدم لتقديرها مقاييس عامة تأخذ شكل الاختبارات اللفظية والتى يستجيب عليها الفرد باختيار الاستجابة التى تنطبق عليه ومن أهم هذه المقاييس قائمة تقدير فعالية الذات فى استخدام الكمبيوتر وهى من إعداد ميرفى وآخرين (1989)، ومقياس فعالية الذات العامة من إعداد تبتون وورثنجتون (1984)، وترجمه إلى العربية محمد السيد عبد الرحمن (1990)، وسوف يتبع البحث الحالى الطريقة الأولى لتقدير فعالية الذات الأكاديمية لعدة أسباب منها:

أ- تقدير فعالية الذات باستخدام مهام معينة يأخذ فى الاعتبار إحساس الفرد بمدى تمكنه من أدائه للمهمة من خلال التقرير الذاتى القبلى وهذا الإحساس يعد مظهراً رئيساً من مظاهر فعالية الذات.

ب- انتقاد بعض الباحثين مثل نورويش (1987)، وباندورا (1989) تقدير فعالية الذات بمقاييس عامة.

ج- توقعات الفرد عن أدائه لمهمة معينة يختلف عن توقعاته لأداء مهمة أخرى وهذا مبدأ أساسى افترضته نظرية فعالية الذات لباندورا.

د- يهتم البحث الحالى بتقدير فعالية الذات الأكاديمية فمن الأفضل اختيار مهام أكاديمية وبخاصة فى مقرر معين(علم نفس تعليمى "الفروق الفردية والقدرات العقلية") حيث إن فعالية الذات ذات جانب دافعى قد يكون وراء إنجاز الفرد وإتمامه للمهمة بنجاح.

- **فعالية الذات الأكاديمية وحكمة الأداء على الاختبار:**

يشير نيلنى وباربارا (Nelanie & Barbara,1982: 417) أن تعلم مبادئ حكمة الأداء على الاختبار يؤدى إلى تحسين الأداء على الاختبارات التحصيلية وغالباً ما يحصل الطالب الذى لديه

مهارات حكمة الأداء على الاختبار على درجات أعلى من الفرد المتساوى معه فى قدر المعلومات، فكثير من الطلاب فى حاجة إلى معرفة طريقة التعامل مع الاختبارات، وقد يكون ضعف أدائهم ليس بسبب ضعف قدراتهم المعرفية أو نقص فعالياتهم ، وإنما بسبب قلة خبراتهم فى كيفية التعامل مع الاختبارات.

ويذكر ستيبك Stipk, (1998) أن الطالب الذى يبلل العرق راحة يديه ، ويزداد معدل ضربات قلبه أثناء أخذ الاختبار يعد مؤشرا على نقص فعاليته الذاتية. (Stipk, 1998: 43)

ويشير باجرس وفالنيت Pajares & Valiante,(1999) إلى وجود اتفاق بين الباحثين على أن المعتقدات التى يكونها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تلعب دوراً حاسماً فى نجاحهم الدراسى ؛ فما يعتقده الطلاب عن أنفسهم وعن كفاءتهم الأكاديمية يساعد فى تحديد ما يفعلونه بالفعل ، وبالتالى يتحدد نجاحهم الدراسى جزئياً بما يعتقدون أن بإمكانهم إنجازه ، فالاعتقاد بأنهم ذوو قدرة معينة عند أداء مهام أكاديمية يساعد فى تقوية الجهد وزيادة المثابرة عند العقبات ، ونتيجة لذلك تعمل معتقدات الذات الإيجابية على الوصول إلى أقصى حد من مستوى النجاح. (Pajares & Valiante,1999:391)

ثالثاً: القلق الاختبارى: Test Anxiety

يعد القلق من الظواهر الشائعة لدى الكثير من أفراد المجتمع ، حيث تتعدد صوره ، وتختلف مظاهره. ويتأثر أداء الفرد فى المهام المختلفة بالحالة الانفعالية التى يمر بها ، فالعلاقة بين القلق والأداء تظهر بيانياً على شكل حرف(U) مقلوب ، حيث إن القلق يحدث تحسناً فى الأداء لنقطة محددة وهى ما يطلق عليها الكفاءة المثالية ، ولكن الاستمرار فى زيادة القلق عن هذا الحد يؤدى إلى ضعف الأداء ونقص مستوى الكفاءة. (Keable,1997: 32)

ويشير (عبد العاطى الصياد وسلوى عبد الباقى ، 1989: 46) إلى أنه بالرغم من أن القلق ينطوى على جانب إيجابى فهو يدفع الفرد نحو أداء أكثر فعالية إذا كان فى حدود معينة ، ولكنه إذا تجاوز هذه الحدود وبلغ حده الأقصى فإنه سيعوق أداء الفرد بدلاً من تعزيزه .

ويؤكد ذلك فاروق السيد عثمان (2001) حيث يذكر أن الحقائق التجريبية تؤكد على وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء ، حيث يسهم القدر المعتدل أو المتوسط من قلق الاختبار بدور دافعى فى حفز الأداء عند الطلاب ، أما المستويات المرتفعة منه فإنها تؤدى إلى إعاقة أداء الطلاب على الاختبارات. (فاروق السيد عثمان ، 2001 :26-28)

وقد قامت نظرية قلق الاختبار بصفة أساسية على نموذج التداخل Interference Model الذى يشير إلى أن تأثير قلق الاختبار على الأداء يحدث فى موقف الاختبار نفسه ، أى أن القلق أثناء الاختبار يتداخل مع قدرة الطالب على أن يسترجع المعلومات ويستخدمها بطريقة جيدة فى الإجابة

عن أسئلة الاختبار. وحاول هذا النموذج تفسير قلق الاختبار حيث أشار إلى أن اضطراب أداء الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار أثناء أدائهم للاختبار يحدث عن طريق الأفكار والمعتقدات التى لا صلة لها بالأداء والأفكار السلبية ذات الصلة بالاختبار. فالأفراد الذين لديهم درجة عالية من قلق الاختبار ينشغلون بهذه الأفكار السلبية ويعوق هذا التداخل العمليات ذات العلاقة بالأداء التى تكون ضرورية للأداء الفعال ، ويرجع اختلاف الأفراد مرتفعى ومنخفضى قلق الاختبار إلى اختلاف قدراتهم على تركيز الانتباه.

وهناك اتجاه آخر يفسر قلق الاختبار فى ضوء النظرية المعرفية فى الانتباه Attentional Cognitive ويرى هذا الاتجاه أن المعوقات الناتجة عن قلق الاختبار لا تحدث أساساً بسبب الدافعية المضطربة والتى لا توجد بين الأفراد الذين لا يعانون من قلق الاختبار أو توجد لديهم أن وجدت بدرجة قليلة ، ووفقاً لهذه النظرية فإن الأفراد الذين لديهم درجات مرتفعة من قلق الاختبار يقومون بتوزيع انتباههم على أنشطة ليست ذات صلة بالأداء وينشغلون بأفكار بعيدة عن أداء المهمة. (محمود على أحمد ، 2007: 401)

ويعتبر القلق الاختبارى فى الواقع نوعاً من قلق الأداء Performance Anxiety وهو شعور يشعر به الفرد فى الموقف عندما يكون الأداء فيه مهماً أو عندما يكون هناك ضغوط على الأداء بصورة كبيرة ومن الطبيعى أن يشعر الفرد بالتوتر والقلق إلى حد ما قبل الاختبار وهذا ما يشعر به الجميع تقريباً. وفى الواقع فإن التوتر الخفيف يمكن أن يساعد البعض على الأداء بصورة جيدة وقد يكون أكثر شدة عند بعض الأفراد ، حيث يؤثر القلق أو التوتر الذى يشعرون به قبل الاختبار على تركيزهم وتحصيلهم وأدائهم.

ويشير العديد من الباحثين إلى أن القلق الاختبارى يتكون من بعدين يشار إليهما عادة بالاضطراب والانفعالية ، وتتضح المستويات المرتفعة من بعد الانفعالية فى القلق الاختبارى من خلال الاستجابات الفسيولوجية التى يمر بها الفرد أثناء المواقف التقيمية. (Bandalos, et.al.,1995: 614)

وعلى الرغم من وجود أدلة قوية على أن الانفعالية بعد مميز للقلق الاختبارى فإنه توجد أدلة أيضاً على أن الانفعالية الشديدة ترتبط بالأداء المنخفض عندما يشعر الفرد بمستويات مرتفعة من القلق. (Cassady & Johnson , 2002: 272)

و تعتبر المستويات المرتفعة من الانفعالية غير خطيرة أثناء الاختبار عندما يحافظ الفرد على مستوى مرتفع من الثقة بالذات فى الأداء الاختبارى. (Cassady & Johnson , 2002: 272)

ومما سبق يتضح أن القلق الاختبارى عند حد معين يدفع إلى أداء أفضل ، أما إذا تخطى هذا الحد فيؤثر على الأداء فى الاختبارات ويسعى البحث الحالى إلى تدريب الطلاب على استراتيجيات حكمة

الأداء على الاختبار لعل ذلك يؤدى إلى خفض مستوى القلق الاختبارى لديهم.

القلق الاختبارى وحكمة الأداء على الاختبار:

يزداد معدل القلق الاختبارى لدى الطلاب عندما يقابلون مفردة صعبة أو عندما يكونون غير متأكدين من تعليمات الاختبار ، أو عندما يشعرون أن التقييم لا يقدم لهم فرصة عادلة لكى يظهروا ما يعرفونه وما يستطيعون فعله. والجدير بالذكر أن مساعدة الطلاب على كيفية التركيز فى المهمة، وتخطى المفردة الصعبة ، وتوزيع الوقت على الأسئلة سوف يؤدى هذا إلى خفض مستوى القلق الاختبارى لديهم وسوف يشعرون بأنهم يتحكمون فى الموقف الاختبارى. (Green, 1981: 226)

ولهذا يؤكد كل من باتريسا وجينيفا Patrica & Geneva, (1993) على أنه يجب تشجيع الطلاب قبل إجراء الاختبار على التحدث فى الفصل عما يشعرون به فى موقف الاختبار ، وما يعتقدون أنهم سيفعلونه فى الاختبار كما يجب أن ينتقل الطلاب من ذكر عبارات سلبية عن أنفسهم مثل: لا أستطيع أن أنهى الاختبار فى الوقت المحدد إلى ذكر عبارات إيجابية مثل: أعرف أن أضبط وقتى لكى أجيب عن جميع مفردات الاختبار. (Patrica & Geneva, 1993: 10)

الدراسات ذات الصلة:

بعد أن تناول الباحث مفهوم حكمة الأداء على الاختبار واستراتيجياته وتأثيره على كل من مستوى فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختبارى سوف يتناول الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث على النحو الآتى:

هدفت دراسة ميشيل تشارلز Michael Charles,(1991) إلى تدريب تلاميذ الصف السادس والسابع على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار وأثره على درجات اختبارات التحصيل المقننة وتكونت عينة الدراسة من (223) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية عددها (104) تلميذاً وتلميذة ، تم تدريبهم على حكمة الأداء على الاختبار والثانية ضابطة عددها (119) تلميذاً وتلميذة ، وطبق على المجموعتين اختبار المهارات الأساسية Test of Basic Skills ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى الأداء على اختبار المهارات الأساسية فى اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على حكمة الأداء على الاختبار.

وهدفت دراسة بيلر Beller,(1992) إلى بحث تأثير التدريب على حكمة الأداء على الاختبار على أداء الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية فى اختبار المهارات الرئيسية فى الكمبيوتر وقلق الكمبيوتر، وتكونت العينة من (32) طالباً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية

على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريباً على حكمة الأداء على الاختبار حصلوا على درجات مرتفعة عن الدرجات التى حصل عليها طلاب المجموعة الضابطة ولم يوجد تأثير للتدريب على قلق الكمبيوتر.

أما دراسة جانى وجيمس (1993) Janine & James, فاهتمت بدراسة العلاقة بين حكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الأكاديمى والذاكرة لدى طلاب الجامعة على عينة قوامها (98) طالباً طبق عليهم ثلاثة مقاييس لحكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الاكاديمى والذاكرة ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين حكمة الأداء على الاختبار ومتوسط الدرجة الكلية للتحصيل الأكاديمى مما يشير إلى أن الطالب الذى يستخدم استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يحصل على درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين حكمة الأداء على الاختبار وكل من الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى.

وهدفت دراسة كاثلين آفا وتمبل Kathleen Ave & Temple,(1995) إلى تحديد العوامل التى تؤدى إلى أخطاء الاختبار فى اختبارات الاختيار من متعدد وتحديد القيمة التنبؤية لفعالية الذات والقلق الاختبارى والقدرة على تفسير الأسئلة ، وتكونت العينة من (72) طالباً جامعياً وتم قياس حكمة الأداء على الاختبار والقلق الاختبارى أثناء الأسبوع الأول من المقرر وتم قياس فعالية الذات أثناء إجراء الاختبار، وتم قياس تفسير الأسئلة أثناء المقابلات الشخصية المسجلة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حكمة الأداء على الاختبار والقلق الاختبارى هما أكثر المتغيرات إسهاماً فى أخطاء الاختبار.

وهدفت دراسة فيريتو وفابولا Feruito & Fabiola, (1998) إلى بحث دور القدرة العقلية العامة وحكمة الأداء على الاختبار والدافعية وفعالية الذات فى الأداء على الاختبارات التحصيلية ، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة من السود ، و(70) طالباً وطالبة من البيض بإحدى الجامعات ، وتم توزيع الطلاب على مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تدريبها على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ، ومجموعة ضابطة لم تتلق أى تدريب وتم تطبيق مجموعة من المقاييس عن القدرة العقلية وحكمة الأداء على الاختبار والدافعية وفعالية الذات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حكمة الأداء على الاختبار من المنبئات الدالة فى الأداء على الاختبارات التحصيلية.

كما هدف بحث روجرس وهارلى Rogers & Harley,(1999) إلى التعرف على تأثير حكمة الأداء على الاختبار على الأداء عندما يتم تخفيض عدد البدائل من أربعة إلى ثلاثة بدائل ، واستخدما عينة مكونة من (155) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس فى كندا ، وتم تدريبهم على مجموعة من مهارات حكمة الأداء على الاختبار، وطبقا عليهم اختبارات فى الرياضيات ومهارات التفكير وتوصل الباحثان إلى أن حكمة الأداء على الاختبار يكون تأثيرها أقل فى الاختبارات الموضوعية ذات البدائل الثلاثة ، بينما يزداد تأثيرها فى البدائل الأربعة.

وهدف كل من عبد المنعم احمد الدردير و جابر محمد عبد الله (1999) إلى دراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية ، وقد تكونت عينة الدراسة من(315) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بالأقسام العلمية والأدبية بمتوسط عمرى قدره(21.8) وانحراف معيارى(1.4) وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو امتحانات التحصيل المقالية ، وعلى وجه الخصوص اتجاهات طلبة وطالبات الأقسام الأدبية ، كما توصلت الدراسة إلى أن التفاعل بين النوع والتخصص لا يؤثر على الاتجاهات نحو نوع الامتحان (مقالى أو موضوعى).

أما دراسة عماد عبد المسيح يوسف (2004) فهدفت إلى تدريب الطلاب على استراتيجية التخمين باعتبارها إحدى استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ومعرفة تأثيرها على التحصيل الدراسى ، وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة المنيا تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تم تدريبها على استراتيجية التخمين الذكى ، والأخرى ضابطة لم تتلق أى تدريب على استراتيجية التخمين واستمر التدريس معها بطريقة المحاضرة ، وتم تطبيق مقياس لحكمة الأداء على الاختبار واختبار للتحصيل الدراسى على المجموعتين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس حكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الدراسى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة باسى وآخرين Bassi, et. al. (2007) إلى دراسة معتقدات فعالية الذات الأكاديمية وجودة خبرات التعلم ، واشتملت عينة الدراسة على (130) مراهقاً إيطالياً تراوحت أعمارهم بين (15 : 19) عاماً وتم اختيار مجموعة منهم تضم الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة وبلغ عددها(31) طالباً ، ومجموعة أخرى تضم الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المنخفضة وبلغ عددها(32) طالباً وتم إعطاء الطلاب مهام تعليمية وأنشطة تعلم فى بيئة تتحدى قدرات الطلاب وتم مراقبتهم لمدة أسبوع بواسطة طريقة عينة الخبرة (ESM)

واتضح من نتائج الدراسة أن الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم أداء أكاديمى أعلى من الطلاب الآخرين.

تعليق على الدراسات ذات الصلة:

يلاحظ من تحليل الدراسات السابقة ما يأتى:

- قلة البحوث التى ركزت على التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار فى البيئة المصرية غير دراسة عماد عبد المسيح يوسف (2004)- فى حدود علم الباحث- حيث تم تدريب الطلاب على استراتيجية التخمين وأطلق عليها حكمة الأداء على الاختبار.
- من حيث العينة فقد تم التدريب على حكمة الأداء على الاختبار لطلاب المرحلة الجامعية مثل دراسةكل من :Kathleen Ave & Temple,(1995) ، وعماد عبد المسيح (2004) Feruito & Fabiola, (1998) - كما تم التدريب على حكمة الأداء على الاختبار لطلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة: Michael Charles,(1991) ، وتم التدريب على حكمة الأداء على الاختبار لطلاب المرحلة الابتدائية مثل دراسة : Rogers & Harley,(1999) مما يشير إلى أنه يمكن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار فى المراحل الدراسية المختلفة.
- من حيث الأدوات المستخدمة فتوجد دراسات استخدمت برامج تدريبية مثل دراسة : Michael Charles,(1991)

Beller,(1992), واستخدمت أيضاً الدراسات مجموعة من المقاييس لتقدير حكمة الأداء على الاختبار، وفعالية الذات ، والقلق الاختبارى .

- من حيث الأساليب الإحصائية فقد استخدمت هذه الدراسات اختبار"ت" ومعاملات الارتباط وتحليل التباين المتعدد ذى القياس المتكرر و برنامج ليزرل (Lisrel 8) .
- أما من حيث النتائج فقد أثبتت بعض البحوث وجود تأثير لحكمة الأداء على الاختبار وفعالية الذات والقلق الاختبارى على الأداء فى الاختبارات مثل بحوث كل من : Feruito & Fabiola, (1998) ; Kathleen Ave & Temple,(1995) ، بينما أشار بحث باسى وأخرين(2007).Bassi et. al إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمى للطلاب ، بينما أشارت نتائج دراسة عبد المنعم احمد الدردير وجابر محمد عبد الله (1999) إلى أن اتجاهات الطلاب إيجابية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية وسلبية نحو الامتحانات المقالية مما يؤيد ضرورة تدريب الطلاب على التعامل مع الأسئلة المقالية أثناء جلسات التدريب على حكمة الأداء على الاختبار.

فروض البحث:

فى ضوء المفاهيم الأساسية للبحث وتحليل الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتى :

الفرض الأول : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات

طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

الفرض الثانى : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

العينة الاستطلاعية : تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (60) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة(التخصصات الأدبية) بكلية التربية ببورسعيد – جامعة قناة السويس ، وذلك لتقنين أدوات البحث للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

العينة الأساسية : تكونت عينة البحث الأساسية من (211) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة(التخصصات الأدبية) بكلية التربية ببورسعيد – جامعة قناة السويس ، وبلغ متوسط أعمار العينة (20.7) بانحراف معيارى قدره (1.2) ، وتوجد عدة أسباب لاختيار العينة من هذا المجتمع وهى أن طلاب الفرقة الرابعة هم الأكثر حرصاً على اكتساب استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار للحصول على تقدير مرتفع فى السنة النهائية ، كما أن طلاب التخصصات الأدبية يتم تواجدهم فى الكلية أكثر من طلاب التخصصات العلمية– نظراً لحضور طلاب التخصصات العلمية محاضرات التخصص بكلية العلوم – مما ييسر إجراءات التطبيق ، وكذلك يتم استخدام مقياس لفعالية الذات الأكاديمية فى مقرر علم النفس التعليمى ويحتوى على بعض المهام فى الإحصاء والتى يختلف طلاب التخصصات الأدبية عن طلاب التخصصات العلمية فى الاستجابة عليها ، وقام الباحث باختيار (92) طالباً وطالبة من الطلاب الحاصلين على درجة منخفضة فى مقياس حكمة الأداء على الاختبار (الطلاب الحاصلين على نسبة 30% فأقل من الدرجة الكلية للمقياس)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (46) طالباً وطالبة ، والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (46) طالباً وطالبة ، وللتأكد من تجانس المجموعتين تم تطبيق أدوات البحث (مقياس حكمة الأداء على الاختبار – مقياس فعالية الذات الأكاديمية – قائمة قلق الاختبار) وتم حساب قيم "ت" للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ويوضح جدول رقم(1) هذا الإجراء:

جدول رقم (1) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيم "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبى

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
حكمة الأداء على الاختبار	تجريبية	46	60.98	6.17	1.46	غير دالة
	ضابطة	46	59.33	4.53		
فعالية الذات الأكاديمية	تجريبية	46	1.13	1.45	1.26	غير دالة
	ضابطة	46	0.76	1.37		
القلق الاختبارى	تجريبية	46	63	4.48	1.49	غير دالة
	ضابطة	46	64.35	3.77		

ويتضح من الجدول رقم (1) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى متغيرات البحث مما يشير إلى تجانس المجموعتين فى التطبيق القبلى.

ثانياً: أدوات البحث:

1- مقياس حكمة الأداء على الاختبار: (إعداد الباحث)

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات التى تناولت حكمة الأداء على الاختبار ثم قام بتطبيق استبيان مفتوح على مجموعة من طلاب الدراسات العليا حديثى التخرج بلغ عددهم (63) طالباً وطالبة تم سؤالهم فى هذا الاستبيان عن كيفية التعامل مع الموقف الاختبارى من بداية استلام ورقة الأسئلة حتى تسليم ورقة الإجابة ، وفى ضوء هذا الإجراء وتكرار استجابات الطلاب على الاستبيان تم التوصل إلى مجموعة من الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى الموقف الاختبارى هى : (استراتيجية التأهب للاختبار- استراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار- استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة- استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة- استراتيجية تنظيم الوقت- استراتيجية التخمين- استراتيجية المراجعة). ثم قام الباحث بصياغة مجموعة من

المفردات المبدئية لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات بلغ عددها(37) مفردة. وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الأساسية اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس فى صورته المبدئية على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية(أ.د. محمد دسوقى أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. محمد عبد السلام أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة حلوان ، أ.د. سامى هاشم أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ، أ.د. جمال محمد على أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس ، أ.د. أحمد عبد الرحمن أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. عماد مخيمر أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق) لتحديد صدق المحتوى طبقاً للتعريف الإجرائى لحكمة الأداء على الاختبار ومدى انتماء كل مفردة للاستراتيجية التى تقيسها ، وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية المفردات لقياس استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار بين(83% : 100%) ما عدا عبارتين كانت نسبة الاتفاق عليهما أقل من 80% ، وتم استبعادهما ليصبح المقياس مكوناً من (35) مفردة موزعة على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار كما يلى: استراتيجية التأهب للاختبار وتمثلها المفردات أرقام(1-2-3-4) ، استراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار وتمثلها المفردات أرقام(5-6-7-8-9) ، استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة وتمثلها المفردات أرقام(10-11-12-13-14-15) ، استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة وتمثلها المفردات أرقام(16-17-18-19-20-21) ، استراتيجية تنظيم الوقت وتمثلها المفردات أرقام(22-23-24-25) ، استراتيجية التخمين وتمثلها المفردات أرقام(26-27-28-29-30-31) ، استراتيجية المراجعة وتمثلها المفردات أرقام(32-33-34-35).

ب- الاتساق الداخلى: حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(ن=60) لحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل استراتيجية والدرجة الكلية للمقياس فكانت قيم معاملات الارتباط (0.763) لاستراتيجية التأهب للاختبار، (0.635) لاستراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار، (0.712) لاستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، (0.567) لاستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة ،(0.689) لاستراتيجية تنظيم الوقت ، (0.498) لاستراتيجية التخمين ، (0.774) لاستراتيجية المراجعة، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) .

ثانياً: ثبات المقياس:

حيث تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا Coefficient Alpha فكانت قيمة معامل ألفا العام للدرجة الكلية للمقياس (0.815) ، ولاستراتيجية التأهب للاختبار (0.752) ، و لاستراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار (0.587) ،و لاستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة (0.591) ،و لاستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة (0.657) ،و لاستراتيجية تنظيم الوقت (0.617)

، و لاستراتيجية التخمين (0.669) ، و لاستراتيجية المراجعة(0.631) ، وتشير هذه القيم إلى ثبات المقياس، ويتضح مما سبق أن مقياس حكمة الأداء على الاختبار يتوافر له درجة مناسبة من الصدق والثبات. ويتم تقدير درجات الطلاب على المقياس بالدرجات(3-2-1) للاستجابات (دائماً – أحياناً – نادراً) على الترتيب وبذلك تكون أقصى درجة يحصل عليها الطالب على المقياس هى(105) وأقل درجة هى(35).

2- مقياس فعالية الذات الأكاديمية: (إعداد الباحث)

اتبع الباحث الخطوات الآتية لبناء هذا المقياس :

- تحديد الهدف من بناء المقياس وهو تقدير فعالية- الذات الأكاديمية فى مقرر (علم نفس تعليمى "الفروق الفردية والقدرات العقلية").
- الاطلاع على الأبحاث التى تناولت فعالية الذات بالإضافة إلى المقاييس التى اهتمت بتقدير فعالية الذات فى البيئتين العربية والأجنبية ، وخصوصاً فعالية الذات الأكاديمية والتى تم عرضها فى المفاهيم الأساسية للبحث والدراسات ذات الصلة.
- قام الباحث بكتابة مجموعة من الأسئلة المبدئية فى مقرر (علم نفس تعليمى "الفروق الفردية والقدرات العقلية") بلغ عددها تسعة أسئلة. وأخذ آراء بعض أساتذة علم النفس فى مدى مناسبتها لتقدير فعالية- الذات الأكاديمية.
- تم كتابة الأسئلة فى صياغتها النهائية بحيث تستخدم كمهام يتم من خلالها تقدير فعالية الذات الأكاديمية على مرحلتين:

المرحلة الأولى: التقرير الذاتى القبلى:

أولاً: عرض المهمة على الطلاب ويطلب منهم قراءتها جيداً دون القيام بحلها.

ثانياً: بعد عرض المهمة يطلب من الطلاب اختيار بديل من البدائل الآتية:

1- يصعب علي حل هذه المهمة .

2- غير متأكد من قدرتى على حل هذه المهمة.

3- أستطيع حل معظم خطوات هذه المهمة.

4- المهمة بسيطة ويمكننى حلها بسهولة.

ثالثاً: بعد عرض كل المهام يتم إعطاء نفس المهام السابقة ويطلب من الطلاب حلها.

المرحلة الثانية: التقرير الذاتى البعدى:

بعد الانتهاء من حل المهمة بالفعل يعرض الباحث على الطلاب نفس الاختيارات السابقة ولكنها مصاغة فى صورة تقرير ذاتى بعدى عن المهمة وهى:

1- لم استطع حل المهمة مطلقاً.

2- كنت غير متأكد من قدرتى على حل المهمة.

3- استطعت حل معظم خطوات المهمة.

4- تمكنت من حل المهمة كلها بسهولة.

ثم يطلب أيضاً من الطلاب اختيار البديل الذى يتناسب مع تصورهم لما تم أداؤه أو إنجازه بالفعل فى المهمة.

-و يتم اتباع الخطوات التالية لتصحيح المهام:

أ – تقدير درجات الطلاب فى التقرير الذاتى القبلى بالدرجات (1-2-3-4) لكل اختيار من الاختيارات الأربعة على الترتيب (التوقعات القبلية).

ب- تقدير درجات الطلاب فى التقرير الذاتى البعدى بالدرجات (1-2-3-4) لكل اختيار من الاختيارات الأربعة على الترتيب .

ج- طرح الدرجة الناتجة عن جمع درجات التقرير الذاتى القبلى من الدرجة الناتجة عن جمع درجات التقرير الذاتى البعدى لكل طالب ليكون الناتج: إما صفراً (يشير إلى طلاب ذوى فعالية ذات أكاديمية متوسطة وهم الطلاب الذين تطابقت درجاتهم فى التقرير الذاتى القبلى مع درجاتهم فى التقرير الذاتى البعدى). أو أن يكون الناتج قيمة موجبة (يشير إلى طلاب ذوى فعالية ذات أكاديمية مرتفعة وهم الطلاب الذين تكون درجاتهم فى التقرير الذاتى القبلى أكبر من درجاتهم فى التقرير الذاتى البعدى). أو يكون الناتج قيمة سالبة (يشير إلى طلاب ذوى فعالية ذات أكاديمية منخفضة وهم الطلاب الذين تكون درجاتهم فى التقرير الذاتى القبلى أقل من درجاتهم فى التقرير الذاتى البعدى). وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الأساسية اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس:

أ – صدق المحكمين : قام الباحث بعرض المقياس فى صورته المبدئية على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية (أ.د. محمد دسوقى أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. محمد عبد السلام أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة حلوان ، أ.د. سامى هاشم أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ، أ.د. جمال محمد على أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس ، أ.د. أحمد عبد الرحمن أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. عماد مخيمر أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق) لتحديد صدق المحتوى طبقاً للتعريف الإجرائى لفعالية الذات الأكاديمية وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وكانت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية المفردات لقياس

فعالية الذات الأكاديمية تتراوح بين(83% : 100%) ما عدا مفردة واحدة كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من 80% و تم استبعادها ليصبح المقياس مكوناً من ثمان مفردات لقياس فعالية الذات الأكاديمية.

ب- صدق المحك الخارجى: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية(ن=60) وتم استخدام مقياس الفعالية العامة للذات إعداد "تبتون" و "رثجتون" ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن (1990) وتشير نتائج البحوث على هذا المقياس إلى انه يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات بالإضافة إلى قدرته على التمييز بين مرتفعى ومنخفضى فعالية الذات وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات العامة ومقياس فعالية الذات الأكاديمية بلغت قيمته (0.64) وهو دال إحصائياً عند مستوى(0.01) مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كيودر-ريتشارد سون حيث بلغت قمة معامل الثبات (0.741)مما يشير إلى ثبات المقياس ، ويتضح مما سبق أن المقياس يتوافر له درجة مناسبة من الصدق والثبات.

3- قائمة قلق الاختبار (ترجمة وتعريب: نبيل الزهار)

أعد هذه القائمة سبيلبرجر (1980),Spielberger وفيها يتم سؤال الطلاب عن أعراض محددة لقلقهم الذى يشعرون به قبل وأثناء وبعد الامتحانات وتحدد القائمة بعدى الاضطراب والانفعالية باعتبارهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار ، وقام نبيل الزهار(1985) بترجمة وتعريب هذه القائمة، وتشير النتائج إلى تمتع القائمة بصدق وثبات مرتفعين حيث أسفر التحليل العاملى عن تشبع عبارات القائمة بعاملين هما الاضطراب والانفعالية ، وكانت قيم معاملات ألفا (0.84) للقائمة ككل، (0.64) لمكون الاضطراب ، (0.73) لمكون الانفعالية. واستخدمت القائمة فى دراسات عديدة منها دراسة: أحمد عبادة ونبيل الزهار(1987) ، رمضان محمد رمضان (1994) ، اعتدال حسانين (1996) ، السيد محمد أبو هاشم(2002) ، وقام الباحث بتطبيق القائمة على العينة الاستطلاعية(ن=60) للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية البحث.

أولاً: صدق القائمة:

للتحقق من صدق القائمة عن طريق الاتساق الداخلى تم حساب معاملات ارتباط كل مكون بالدرجة الكلية للقائمة فكانت قيم معاملات الارتباط (0.856) لمكون الاضطراب ، (0.751) لمكون الانفعالية وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

ثانياً: ثبات القائمة:

للتحقق من ثبات القائمة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل الارتباط

بين نصفى القائمة (0.683) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون بلغت قيمة معامل الارتباط (0.812) . ويتضح مما سبق أن القائمة يتوافر لها درجة مناسبة من الصدق والثبات.

- **البرنامج التدريبى:**

لإعداد هذا البرنامج التدريبى قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت حكمة الأداء على الاختبار مثل دراسة زين بن حسن ردادى(2001) ، ودراسة عماد عبد المسيح يوسف(2004) ، وكذلك الدراسات التى تناولت التدريب على حكمة الأداء على الاختبار مثل دراسة Pearl& Dennis,(1988) ، ودراسة Sandra,(1992) ، ودراسة Patricia& Genera,(1993) .
- تحديد استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار من خلال استبيان مفتوح على مجموعة من طلاب الدراسات العليا(ن=63) طالباً وطالبة تم سؤالهم عن كيفية التعامل مع الموقف الاختبارى ومن خلال تكرار استجاباتهم تم التوصل إلى مجموعة من الاستراتيجيات.

- **أهداف البرنامج:**

أ- تدريب الطلاب على كيفية التعامل مع موقف إجراء الاختبار من خلال استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار.

ب- زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم فى الموقف الاختبارى.

ج- تحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

د- خفض القلق الاختبارى عند الطلاب فى موقف إجراء الاختبار.

- **مدة البرنامج:**

تستغرق مدة التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار (9) جلسات مدة كل جلسة ساعة ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

- **محتوى البرنامج:**
- الجلسة الأولى (الجلسة التحضيرية):

فى هذه الجلسة يتعرف الباحث على أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) ويعرفهم بنفسه، ويشير إلى أن هذا البرنامج هو أحد إجراءات بحث علمى يقوم به حيث يؤدى ذلك إلى حدوث نوع من الألفة بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث ، ثم يعرفهم أن الهدف العام من البرنامج هو تنمية قدراتهم على التعامل مع الاختبارات مما يؤدى إلى زيادة مستوى فعالياتهم الأكاديمية ، ويعمل على خفض القلق الاختبارى لديهم ، و بالتالى زيادة ثقتهم فى أنفسهم ، و أنه تم إعداد هذا البرنامج لمساعدتهم على الإجابة الصحيحة عندما يتعرضون لموقف اختبارى ما ، كما أن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار سوف يساعدهم فى الإجابة سواء كانت الأسئلة موضوعية أو

مقالية ، ويشير لهم أن نجاح البرنامج يتوقف على مدى تعاونهم فيه.

- **الجلسة الثانية (الاختبارات والهدف من إجرائها):**

يجلس الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية ويعرف الاختبارات والهدف من إجرائها، ويذكر لهم أن الفرد سوف يؤدى اختبارات حتى بعد التخرج من الجامعة للالتحاق بوظائف معينة، لذلك يجب أن يكون لدى الفرد مهارات جيدة فى إجراء الاختبارات ، ويمكنهم استخدام استراتيجيات قبل وأثناء الاختبار حتى تكون درجاتهم فى الاختبار تعكس ما يعرفونه بالفعل، ويقوم الباحث بإعطاء نماذج من اختبارات متنوعة ويذكر للطلاب الهدف من كلٍ منها ويستخدم فى هذه الجلسة المحاضرة والمناقشة والعروض التقديمية.

- **الجلسة الثالثة (تصنيف الاختبارات):**

فى هذه الجلسة يوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أسس تصنيف الاختبارات ويتناول الاختبارات التحصيلية على وجه الخصوص موضحاً أنواعها سواء كانت اختبارات موضوعية أو اختبارات مقالية ويوضح مزايا وعيوب كل نوع من هذه الاختبارات ، ويعطى الباحث أمثلة لكل نوع من الاختبارات، ويشير إلى كيفية تحسين كل نوع ، والصور المختلفة التى يمكن أن يأتى بها الاختبار ويستخدم فى هذه الجلسة المحاضرة والمناقشة والعروض التقديمية.

- **الجلسة الرابعة (التأهب للاختبار):**

يجلس الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية ليقدم لهم بعض النصائح العامة التى تسبق الاختبار لتساعدهم على دخول الاختبار بعزيمة وثقة ومنها:

- الاستذكار من بداية دراسة المقرر: يشير الباحث لأفراد المجموعة التجريبية إلى أهمية استخدام بعض معينات الاستذكار مثل البطاقات التى يدون عليها الطلاب أفكاراً مهمة فى المادة وملخصات الفصول ؛ لأن هذه المعينات سوف تساعدهم على تنظيم وترتيب المادة وتذكرها بصورة أفضل حتى لو استغرقت جزءاً من وقتهم لكنها ستساعدهم على اختصار محتوى المادة فى شكل عناصر يمكن انجازها بحيث يستخدم الطلاب القراءة والكتابة فى الاستذكار مما يساعدهم على تشفير المعلومة بشكل يسهل عليهم استدعائها.
- الحضور قبل موعد الاختبار: يشير الباحث إلى ضرورة حضور الطالب إلى مكان الاختبار قبل موعد الاختبار بوقت كافٍ ؛ لأن وصول الطالب متأخراً يمكن أن يشتت تركيزه ويشوش على تشفيره للمعلومات فى الذاكرة، وينبه الباحث على عدم المراجعة باستعجال فى اللحظات الأخيرة قبل دخول الاختبار لأن ذلك كله يؤدى إلى نتائج عكسية غير مرغوب فيها.

- **الجلسة الخامسة (التعريف بحكمة الأداء على الاختبار):**

فى هذه الجلسة يقوم الباحث بتعريف حكمة الأداء على الاختبار ويشير إلى أن الاختلاف فى

أداء الطلاب على الاختبارات التحصيلية إنما يرجع إلى الاختلاف بينهم فى فهم تعليمات إجراء الاختبار، وعندما يحصل الطالب على درجة منخفضة فى الاختبار فإنه يمكن أن يعنى ذلك أن الطالب مستواه منخفض فى معرفة وتحصيل المادة الدراسية أو يمكن أن يعنى أيضاً أن مستوى الطالب منخفض فى حكمة الأداء على الاختبار، ثم يشرح الباحث استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار التى سوف يتم تدريبهم عليها وهى (استراتيجية التأهب للاختبار– استراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار– استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة– استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة– استراتيجية تنظيم الوقت– استراتيجية التخمين– استراتيجية المراجعة) ، ويستخدم الباحث فى هذه الجلسة المناقشة والعروض التقديمية.

- **الجلسة السادسة (موقف إجراء الاختبار):**

فى هذه الجلسة يوضح الباحث أن هناك أشياء أخرى يجب الاهتمام بها بالإضافة إلى الاستذكار يجب اتباعها عند دخول الاختبار وهى:

أ- يتم استعدادك للاختبار بإحضار كل الأدوات التى تحتاج إليها فى الاختبار ولا تعتمد على زملائك فى استخدام الأدوات الخاصة بهم.

ب- حاول توزيع زمن الاختبار على كل الأسئلة فلا تعط سؤالاً وقتاً أكثر على حساب وقت سؤال آخر.

ج– إذا تضمن الاختبار أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية فابدأ بالإجابة عن الأسئلة الموضوعية حيث يساعدك ذلك على تذكر المادة ويمكن استخدام المعلومات المتضمنة فى الأسئلة الموضوعية للإجابة عن الأسئلة المقالية.

د– حاول الكتابة بخط واضح والاهتمام بورقة الإجابة من حيث الشكل والتنظيم وإجابة كل سؤال فى صفحة مستقلة وكتابة رقم السؤال فى أعلى الصفحة لأن كل هذه الأمور لها تأثير إيجابى على المصحح ويمكن أن تؤدى إلى انطباع جيد عند المصحح مما يزيد درجتك إلى حد ما.

هـ–إذا كان لديك وقت فلا تقم بتسليم ورقة الإجابة ولكن قم بمراجعة حلولك للأسئلة مرة أخرى.

ز– ويقوم الباحث فى هذه الجلسة بإعطاء الطلاب بعض الأنشطة المحكومة بوقت معين حتى يتم تدريبهم على كيفية تنظيم الوقت فى الاختبار، ويستخدم الباحث فى هذه الجلسة المحاضرة والمناقشة والعروض التقديمية.

- **الجلسة السابعة (كيفية الاستجابة على الأسئلة الموضوعية):**

فى هذه الجلسة يجلس الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية ليوضح لهم كيفية الأداء فى الاختبارات الموضوعية، حيث تتطلب الأسئلة الموضوعية أن يختار الطالب من ثلاثة أو أربعة بدائل محتملة للإجابة وإليك بعض الإرشادات التى تساعدك فى اختيار البديل الصحيح لهذا النوع من

الأسئلة:

أ- حدد الإجابات التى لها نفس المعنى واحذفها بحيث لا تختر الإجابة من بين البدائل المتماثلة.

ب- احذف البدائل التى تتضمن عموميات (غالباً- دائماً- أبداً).

ج- اقرأ كل البدائل بدقة تامة قبل التسرع فى اختيار أفضل بديل.

د- اختار البديل الطويل لأن البديل الصحيح غالباً يكون مقطعة أطول.

هـ- اختر البديل الذى يتضمن كلمات موجودة فى السؤال نفسه.

و- لا تقف عند سؤال لا تعرفه ولكن حاول الإجابة بسرعة وبدقة ويمكن وضع علامة بجوار السؤال الذى لا تعرفه لتعود إليه مرة أخرى.

ز- تأكد من أن الرقم الذى تختاره يماثل نفس رقم السؤال الذى تجيب عليه.

- **الجلسة الثامنة (كيفية الاستجابة على الأسئلة المقالية):**

تتطلب الأسئلة المقالية منك أن تجمع المعلومات وأن تربط بينها وكيفية الشرح باختصار إذا تطلبت تعليمات السؤال ذلك. وتتطلب الاختبارات المقالية وقتاً أطول من الاختبارات الموضوعية لذلك حاول أن تقوم بتوزيع وقتك ويمكنك أن تتبع الإرشادات الآتية:

أ- اقرأ تعليمات الاختبار بدقة ثم اقرأ أسئلة الاختبار ككل ؛ لأن ذلك يساعدك على تنشيط الذاكرة وفى بعض الأحيان تحتوى الأسئلة المقالية على معلومات تساعدك فى إجابتك، كما تساعد قراءة الأسئلة كلها قبل بداية الإجابة على الاختيار بين الأسئلة التى تجيب عليها إذا تطلبت تعليمات الاختبار أن تختار عدداً من الأسئلة للإجابة عنها فقط.

ب- ركز على الأفعال الرئيسة فى السؤال، حيث تتضمن الأسئلة المقالية غالباً على فعل رئيس أو على عدة أفعال رئيسة حاول التركيز فى إجابتك على هذه الأفعال الرئيسة لأنها تقدم نوعاً من المعلومات التى يرغب المصحح فى تضمينها فى الإجابة.

ج- اكتب مقدمة بسيطة فى بداية الإجابة عن كل سؤال تتضمن ملخصاً موجزاً عن السؤال ، ثم العناصر الرئيسة التى تحتوى عليها الإجابة عن السؤال ، ثم قم بشرح هذه العناصر وضع خطاً تحت كل عنصر من هذه العناصر لأن التنظيم الجيد ضرورى لورقة الإجابة.

- **الجلسة التاسعة (الخاتمة والمراجعة):**

فى هذه الجلسة يقوم الباحث بإعطاء تطبيقات على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية ويعرض ورقة إجابة نموذجية لطالب متميز ويوضح لأفراد المجموعة التجريبية مواضع التميز التى اهتم بها الطالب فى إجابته ويوضح لهم كيف كان هذا الطالب ذا حكمة اختبارية ، ويستخدم فى ذلك المناقشة والعروض التقديمية.

ثالثاً: خطوات البحث:

اتبع الباحث الخطوات التالية فى جمع البيانات عن متغيرات البحث وتحليلها:

- تطبيق مقياس حكمة الأداء على الاختبار على عينة البحث الأساسية.
- تصحيح إجابات الطلاب على المقياس ورصد الدرجات.
- اختيار الطلاب الذين حصلوا على درجة منخفضة على مقياس حكمة الأداء على الاختبار.
- تقسم الطلاب ذوى الأداء المنخفض على مقياس حكمة الأداء على الاختبار إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تطبيق مقياس فعالية الذات الأكاديمية على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق قائمة قلق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- التحقق من مدى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث باستخدام اختبار"ت".
- تطبيق جلسات البرنامج التدريبى على طلاب المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس حكمة الأداء على الاختبار ومقياس فعالية الذات الأكاديمية وقائمة قلق الاختبار على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وتصحيح المقاييس ورصد الدرجات.
- إجراء التحليل الإحصائي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss.V.13)بواسطة اختبار "ت" T-test لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج البحث وتفسيرها:

- نتيجة اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه:"*يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.*" وقد تم استخدام اختبار"ت" T-test (للمجموعات المستقلة متساوية العدد) لحساب دلالة الفروق بين

متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس حكمة الأداء على الاختبار ويوضح جدول رقم (2) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (2) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى

المجموعة / المتغير	تجريبية (ن = 46)		ضابطة (ن = 46)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
حكمـــة الأداء على الاختبار	80.96	8.19	62.48	4.72	13.25	0.01

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، ويرجع هذا الفرق إلى أن طلاب المجموعة التجريبية تم تدريبهم فى عدة جلسات كانت تدور حول كيفية الاستفادة من خصائص الاختبار ومراعاة هدف واضعه ، وقد أفادت هذه التدريبات طلاب المجموعة التجريبية فى كيفية التعامل مع ورقة الأسئلة والبحث فيها عن السؤال السهل ، وقد استفاد الطلاب من هذه التدريبات فى كيفية التعامل مع ورقة الإجابة وإخراجها بالصورة المناسبة للمصحح ، وقد أشار بعض طلاب المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج إلى أنهم كانوا يبذلون جهداً فى المذاكرة ولكنهم لا يحصلون فى الاختبار على درجات تقابل هذا الجهد ، وكان ذلك يرجع إلى أنهم لا يعرفون كيفية التعامل مع الموقف الاختبارى ومتغيراته ، ولكن بعد التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار أصبح الطلاب قادرين على التعامل مع الاختبار ومن الممكن أن يجيبوا عن أسئلة ليس لديهم معرفة بها ، وقد تم تدريبهم أيضاً أثناء جلسات البرنامج التدريبى على بعض الأنشطة المحكومة بوقت معين و التى من شأنها أن تعلمهم كيف يتعاملون مع الحد الزمنى المفروض فى الاختبار وكيف يتحكمون فى معدل سرعتهم حتى يجيبوا عن أسئلة الاختبار كلها ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة بيرل ودينس Pearl & Dennis,(1988) والتى تشير إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار يزيد من التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس ، وكذلك تتفق نتيجة الفرض مع دراسة مارى اليزابيث Mary Elizabeth,(1988) والتى أشارت إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار يزيد من الدافعية الموجبة فى موقف إجراء الاختبار، وكذلك تشير دراسة ميشيل تشارلز Michael Charles,(1991) إلى أن تدريب طلاب تلاميذ الصف السادس والسابع على إستراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يزيد من درجاتهم على اختبارات التحصيل المقننة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من جانى وجيمس Janine & James, (1993) من وجود علاقة موجبة بين حكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الأكاديمى مما يشير إلى أن الطالب الذى يستخدم استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يحصل على درجة مرتفعة فى اختبارات التحصيل.

- نتيجة اختبار صحة الفرض الثانى وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثانى والذى ينص على أنه: *"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى*

درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية". وقد تم استخدام اختبار"ت" T-test (للمجموعات المستقلة متساوية العدد) لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية ويوضح جدول رقم (3) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (3) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبى

المجموعة / المتغير	تجريبية (ن = 46)		ضابطة (ن = 46)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
فاعلية الذات الأكاديمية	1.9	1.3	0.85	1.2	4	0.01

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار من شأنه أن يحسن من مستوى فعالية الذات الأكاديمية حيث أشار بعض طلاب المجموعة التجريبية أنهم بعد التدريب أصبحوا قادرين على فهم وتنفيذ تعليمات الاختبار والإجابة عن الأسئلة بطريقة فاعلة ، لأن الأداء فى بعض أنواع الاختبارات يكون نتيجة لقدرة الفرد على فهم ما يفترض أن يفعله فى الاختبار ، وكل هذا من شأنه أن يحسن مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، ويتفق هذا مع ما أشار إليه كاثلين آفا وتمبل Kathleen Ave & Temple,(1995) من أن هناك تأثير لفعالية الذات على تفسير أسئلة الاختبار ، كما أشارت دراسة فيليبس وجيلى Phillips & Gully,(1997) إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة العقلية وتوجه هدف التعلم ومركز التحكم وفعالية الذات الأكاديمية ، كما وجدت علاقة أيضاً بين فعالية الذات والحاجة للإنجاز ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه فيريتو وفابولا Feruito & Fabiola, (1998) من أنه يوجد تأثير لحكمة الأداء على الاختبار والدافعية وفعالية الذات فى الأداء على اختبارات التحصيل وتتفق نتيجة الفرض أيضاً مع دراسة باسى وآخرون Bassi et. al.,(2007)

والتى أشارت إلى أن الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم أداء أكاديمى أعلى

من الطلاب الآخرين.

- نتيجة اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه: *"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة."* وقد تم استخدام اختبار"ت" T-test (للمجموعات المستقلة متساوية العدد) لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية لقائمة قلق الاختبار ويوضح جدول رقم (4) نتائج هذا الفرض:

***جدول رقم (4)* يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لقائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى**

المجموعة / المتغير	تجريبية (ن = 46)		ضابطة (ن = 46)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القلق الاختبارى	44.48	7.2	59.52	4.82	11.78	0.01

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبى فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة ، وهذا يعنى انخفاض مستوى القلق الاختبارى لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وهذا يرجع إلى أن البرنامج التدريبى قد أدى إلى شعور طلاب المجموعة التجريبية بالثقة فى أنفسهم وأنهم لديهم القدرة على السيطرة والتحكم فى انفعالاتهم أثناء الموقف الاختبارى ، وأدى التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار إلى إحساس الطلاب بالطمأنينة عندما تقابلهم مفردة صعبة أو مفردة لا يعرفونها فاكتسبوا عن طريق التدريب أن يقوموا بتخمين ذكى وسريع أو يتخطوا هذه المفردة وينتقلوا إلى المفردات التى تليها وبالتالى تؤدى هذه المهارات إلى خفض مستوى القلق الاختبارى لديهم ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: بيرل(1986),Pearl والتى أشارت إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار أدى إلى خفض القلق الاختبارى للطلاب ، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرل وديـنس Pearl & Dennis,(1988) والتى أشارت إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار يقلل من شعور تلاميذ المرحلة الابتدائية بالقلق الاختبارى ، وتتفق أيضاً مع دراسة كاثلين آفا وتمبل Kathleen

Ave & Temple,(1995) حيث أشارت إلى أن حكمة الأداء على الاختبار والقلق الاختبارى هما أكثر المتغيرات إسهاماً فى أخطاء الاختبار. وتتسق هذه النتائج مع ما توصل إليه محمد حسانين محمد (2008) حيث وجد تأثيرسالب مباشر دال إحصائياً لقلق الاختبار المعرفى على مستوى الأداء الأكاديمى لطلاب الجامعة.

توصيات البحث:

توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتدريب على حكمة الأداء على الاختبار وتحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية وخفض مستوى القلق الاختبارى لدى الطلاب ، وفى ضوء خصائص عينة البحث والأدوات المستخدمة فى جمع البيانات وتأسيساً على النتائج التى توصل إليها البحث يمكن للباحث أن يقدم التوصيات الآتية:

- ضرورة تدريب الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة على حكمة الأداء على الاختبار لما لها من تأثير مباشر فى تحسين الأداء الأكاديمى وخفض القلق الاختبارى.
- توعية المعلمين وأولياء الأمور بحكمة الأداء على الاختبار وتأثيرها على الطلاب فى الاختبارات.

بحوث مقترحة:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث يمكن اقتراح بعض الموضوعات للبحث مثل:

- دراسة العلاقة بين حكمة الأداء على الاختبار وأساليب التعلم والاستذكار.
- فاعلية برنامج تدريبى قائم على حكمة الأداء على الاختبار واتجاهات الطلاب نحو الاختبارات.
- دراسة حكمة الأداء على الاختبار وعلاقتها بالتوجهات الدافعية(الداخلية– الخارجية).

المراجـــع

- أبو المجد الشوربجى (1991) . أثر كل من التدريب والخبرة على أداء الطلاب فى اختبارات القدرات العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- أحمد سليمان عوده (1989) . أثر تعلم استراتيجية التخمين فى اكتساب الطلبة بالمستوى الجامعى لمهارة حكمة الاختبار دراسة تجريبية . الكويت : *المجلة التربوية* ، العدد (20) ، المجلد (6) ص ص113-137.
- أحمد محمد صبرى (2005) . أثر نموذجين للتعلم التعاونى على فعالية الذات الأكاديمية وفعالية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- السيد محمد أبو هاشم (1994) . أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- زين بن حسن ردادى (2001) : الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسى. *مجلة كلية التربية* ، جامعة الزقازيق العدد(39) ، سبتمبر ، ص ص1-34.
- عبد العاطى الصياد ، سلوى عبد الباقى (1989) . النموذج البنائى التنبؤى لمتغيرات التحصيل الدراسى ، وقلق الاختبار ، وأبعاد الشخصية . *مجلة بحوث تربوية*، العدد (15) ، ص ص1-57.
- عبد المنعم أحمد الدردير و جابر محمد عبد الله (1999). اتجاهات طلبة كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد(4) ، المجلد (5) ، ص ص333-374.
- عماد عبد المسيح يوسف (2004) . أثر حكمة الاختبار فى تحصيل عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنيا ، العدد (3)، المجلد (17) ، ص ص349- 381.
- فاروق السيد عثمان (2001) . *القلق وإدارة الضغوط النفسية* . القاهرة : دار الفكر العربى .
- فتحى عبد الحميد عبد القادر(1987) . دراسة أثر بعض العوامل الخاصة بالاختبار والمفحوصين على الأداء الناتج من اختبارات تحصيلية ذات اختيار من متعدد. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

- محمد حامد زهران (2000) . *الإرشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. القاهرة : عالم الكتب .
- محمد حسانين محمد (2008) . النموذج البنائى للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفى والضغوط النفسية والأداء الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها . *مجلة كلية التربية* ، جامعة طنطا ، العدد (38) ، المجلد (1) ، ص ص531 – 574 .
- محمود على أحمد (2007) : قلق الاختبار وعلاقته ببعض مكونات الذاكرة العاملة لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، العدد(56) ، المجلد(17) ، يوليو، ص ص393–424.
- Bandalos, D.L. ; Yates, K. & Thorndlke,T.(1995). Effects of Math Self – Concept, Perceived Self – Efficacy and Attributions for Failure and Success on Test Anxiety . *Journal of Educational Psychology*, Vol.87, PP.611 – 623.
- Bandura, A. (1977) . *Social Learning Theory* , Englewood Cliffs , Prentice – Hall, New York.
- Bandura, A. (1977) . Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change . *Psychological Review*. Vol.84,No.2,PP.191-245.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory , *American Psychologist* ,Vol.14,No.9, PP.1175-1184.
- Bandura, A. (1989) . Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self – Efficacy . *Developmental Psychology*, Vol.25 ,No.5 ,PP.729-735.
- Bassi, M. ; Steca,P. ; Fave,A.D. & Caprara,G.V. (2007) . Academic Self – Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning, *Journal Youth Adolescence*, 36,PP.301 – 312.
- Beller, S.(1992) . Test - Wiseness Training and its Effects on Englishas a Second Language Student Performance on a computerized Adaptive Basic Skills Test, Education, University of Miami, 193 Pages.
- Bong, M.C. (1997) . Generality of Academic Self – Efficacy Judgments : Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology* , Vol. 89, No.4, PP.696-709.
- Brown, D. (1982) . Increasing Test- Wiseness in Children Elementary School . Guidance and Counseling, February,PP.180-186.
- Cassady ,J.C. & Johnson, R.E.(2002) . Cognitive Test Anxiety and Academic Performance . *Contemporary Educational*

Psychology, Vol. 27, PP.270 – 295.

- Christopher, W. (2006) . Academic Achievement Goal Orintation : Taking another look . Electroinc *Journal of Research in Educational Psychology* ,Vol.4(3), No.10, PP.529 – 550.
- David, M.T. (1994) . The Relative Difficulty of Selected Test – Wiseness Skill Among College Students. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-south. *Educational Research Association.*
- Dolly, J.P. & Williams, K.S. (1986) . Using Test Taking Strategies to Maximize Multiple– Choice Test Scores. *Educational and Psychological Measurement* Vol. 16, PP. 619 – 625.
- Feruito, M. & Fabiola, R. (1998) . Explaining Passage Independence An analysis of the Ability to Respond to Reading Comprehension Test Items When the Pan Ages are Omitted. *Dissertation Abstract International* ,Vol.58,No.(8-13B),P.502.
- Fredrickson, L. (1984). Teaching Test – Taking Skill . *Social Studies Review,* Vol.23,PP.23 -28.
- Gentry, J & Perry,J. (1993) . Test – Wiseness ,Memory and Academic Performance in University Students (ERIC:ED375351).
- Green, K.(1981). Item Response Changes on Multiple – Choice Test as a Function of Test Anxiety .*Journal of Experimental Education* Vol.4,(4),PP.225 – 228.
- Gronlund, N.E. ; Robert ,L. & Linn,R. (1990) . *Measurement Evaluation in Teaching* . New Yourk : Macmillan Publishing co.
- Janine, J.M. & James, P.S.(1993) . Test–Wiseness Memory and Academic Performance in University Students. *Reports Research Technical*,143, PP.1 –10.
- Kathleen Ave, M. & Temple, U. (1995) . An Examination of the Relative Importance of Self – Efficacy ,Test – Wiseness ,Test Anxiety Knowledge of Content and the Ability to Formulate the Problem in the Question on the Total Score on an Objective Test. *Dissertation Abstract International*, Vol.56, No.(6 – A),P.2212.
- Keable, D. (1997) . *The Management of Anxiety AGuide for Therapists* . New York, Churchill Livingstone.
- Mary Elizabeth, D. (1988) . The Influence of Test – Wiseness and Positive Test Motivation Training Versus Test Taking Self – Esteem Awareness Training on Eighth – Grade Students, Ph.D., Georgia University, 286 Pages.
- Maurer, T.J. & Pierce, H.R. (1998) . Comparison of Likert Scale and Traditional Measures of Self – Efficacy ,*Journal of*

Applied Psychology , Vol.63 ,No. 2, PP.324 – 329.

- Messick,S.(1982) . Issues of Effectiveness and Equity in the Coaching Controversy Implication for Educational and Testing Paractics. *Educational Psychologist,* .
- Michael Charles, S. (1991) . Test – Wiseness Training with Sixth and Seventh – Grade Students and its Effect on Standardized Achievement Test Scores.Ed.,D., Arizona University ,99 Pages.
- Mitchell,T.R;Hopper,H.;Daniels,D.;George,F.J.&James,L.R,(1994). Predicting Self-Efficacy and Performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*.Vol.79,No.4, PP.506-517.
- Morse, D. (1997) . The Relative Difficulty of Selected Test Wiseness Skills Among College Students, *Education Psychology Mesurement* , Vol.28 , No.3,PP.399-408.
- Nelanie, D. & Barbara,K.,K.(1982) . Test- Wiseness as A factor in Readiness Test Performance of Young Mexican-American Children. *Journal of Education Psychology*, 74(2), 415-427.
- Norwich, B. (1987) . Self – Efficacy and Mathematics Achievement : A Study of Their Relation , *Journal of Educational Psychology* , Vol. 79 , No. 2 PP. 384-387.
- Pajers , F. (1997). Current Directions in Self – Efficacy Research , Advances in Motivation and Achievement , Vol. 10, PP. 1-49.
- Pajers, F. & Valienite , G(1999) . Grade Level and Gender Differences in the Writing Self Beliefs of Middle School Students . *Contemporary Educational Psychology* , Vol. 24, PP.390-405.
- Patrica,W.H. & Geneva, D. (1993) . Preparing Students for Testing Should we Promote Test – Wiseness? EREAPA Publication Series An Eric. Full Text No.Ed.374156.
- Pearl ,K. (1986) . The Effects of Test – Wiseness Training up on the Reading Achievement ,Test Anxiety and Locus of Control of Elementary School Children . *Dissertation Abstract International*, Vol.46, No.(8 – A),P.2235.
- Pearl ,K. & Dennis, H. (1988) . The Effects of Test – Wiseness Training up on the Reading Achievement ,Test Anxiety and Locus of Control of Elementary School Children. *Anxiety Research*, 3,PP.247 – 261.

- Phillips, J. & Gully, S. (1997) . Role of Goal Orientation, Ability Need for Achievement and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal – Setting Process, *Journal of Applied Psychology*, Vol.82,No.5,PP.792 – 802.
- Rogers,W. & Bateson, D. (1991) . Verification of a Model of Test Taking Behavior of High School Seniors. ,*Journal of Experimental Education* Vol.59, No.4, PP331-350.
- Rogers,W. & Harely, D. (1999) . An Empirical Comparison of Three and Four – Choice Items and Test : Suxeptibility to Test - Wiseness and Internal Consistency Reliability. *Educational and Psychological Mesurement*. Vol. 59, No.2, PP. 234 – 247.
- Roznowski ,M. & Bassett, J. (1992) . Traning Test – Wiseness and Flawed Item Types , *Applied Measurement in Education*. Vol.5, No.1, pp35-48.
- Sandra,L.C.(1992) . An Examination of Test – Wiseness in the Cognitive Domin. *Review of Educational Research*, Spring,252.
- Sarncki, R.E. (1979) . An Examination of Test Wiseness in the Cognitive Test Domain . *Review of Educational Research* ,Spring ,2.PP.252-279.
- Schunk,D.H. & Hanson, A.R.(1989) . Self Modeling and Children's Cognitive Skill Learning ,*Journal of Educational Psychology* , Vol. 81, No.2 , PP. 155-163.
- Shell, D.F. ; Murphy ,C.C. & Bruning, R.H. (1989) . Self – Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement., *Journal of Educational Psychology* , Vol.81, No.1, PP. 91-100.
- Stipk, D. (1998) . *Motivation to Learning From Theory to Practice* (3d), Copyright , by Allyn and Bacon ,Aviacon Company.
- Zimmerman, B.J. (1989) . Asocial Cognitive View of Self Regulated Academic Earning. *Journal of Educational Psychology* , Vol.81 , No. 3 , PP.329-339.
- Zimmerman, B.J. & Pons, M. (1990) . Student Differences in Self – Regulated Learning : Relating Grad , Sex , Giftedness to Self – Efficacy and Strategy Use ,*Journal of Educational Psychology* , Vol. 82 .No. 1 , PP. 51-59.
- Zimmerman, B.J. ; Bandura , A. & Pons,M. (1992) . Self Motivation for Academic Attainment : The Role of Self – Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting . *American Educational Research Journal* ,Vol.29 , No.3, PP. 663 –

676.

Abstract

The Effectiveness of a Training Program based on Test – Wiseness Strategies on the Level of Academic Self – Efficacy and Test Anxiety

Dr.Hesham Ebrahim Esmaeil Elnersh
A Lecturer of Educational Psychology
Port Said Faculty of Education
Suez Canal University

This study aims at investigating the efficiency of a training program based on Test–Wiseness strategies on the level of academic Self – Efficacy and Test Anxiety . The sample consisted of (211) students from the fourth grade majors of Port Said Faculty of Education. The Test–Wiseness scale was applied on the subjects to choose the students with low Test–Wiseness. The group consisted of (92) students, while the experimental group consisted of (46) Students and the control group consisted of (46) students. The study tools consisted of the Test–Wiseness Scale(Prepared by the researcher) , academic Self–Efficacy scale(Prepared by the researcher), Test Anxiety inventory (Prepared by: Nabil Elzahar) and the training program Sessions. The study found that there is a significant statistical difference at (0.01) level between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post test of Test–Wiseness Scale in favor of the experimental group. Also it was found that there is a significant statistical difference at (0.01) level between the mean Scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post test of academic Self–Efficacy Scale in favor of the experimental group. Also it was found that there is a significant statistical difference at (0.01) level between the mean Scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post test of Test Anxiety inventory in favor of the control group.