﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

كلية التربية

المجلة *التربوية*

* * *

الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف

إعداد

د/ خديجة ضيف الله القرشي

أستاذ القياس والتقويم المشارك بقسم علم النفس

بكلية التربية جامعة الطائف

المجلة التربوية ـ العدد السابع والأربعون ـ يناير ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية وأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطبق عليهن مقياس أنماط التفكير ومقياس قلق الاختبار ومقياس الحكمة الاختبارية، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن الحكمة الاختبارية تنتشر لدى الطالبات ذوات النمط الهرمي، ثم الاحادي ثم القضائي، وأن قلق الاختبار ينتشر لدى الطالبات ذوي أنماط الفوضوي، ثم العالمي، ثم الخارجي، ووجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف، وإنخفاض مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف، وأن نمط التفكير السائد لدى طالبات جامعة الطائف يأتي في المرتبة الأولى "المحافظ"، وفي المركز الثاني "الهرمي " وجاء في المركز الثالث "القضائي ".

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between Test – wisness and patterns of thought and anxiety test on female students in taif University ,The sample search is (73) female students from special education department in faculty of education , and applied them to patterns of thought , anxiety test and Test – wisness scales, the most important results is Test – wisness spread among female students with a hierarchical pattern, then the mono and judicial, and anxiety test is spreading among female students with chaotic patterns, and then the world, then the outer, and the presence of correlation between Test – wisness , anxiety test among female students in taif University , and there is low level in Test – wisness the female students in taif university, and the prevailing thinking among female students in taif university pattern is ranked first "conservative", and in the second place, "hierarchical" and came in third place, "judiciary".

مقدمة:

تعد الاختبارات من أهم أدوات القياس والتقويم الصفي في حياة المعلم والطالب، والغرض منها قياس بعض مظاهر القدرة على التعلم، وأكد علماء النفس والقياس والتقويم التربوي على وجود عوامل كثيرة تؤثر على قياس درجات التقييم، وبالتالي تؤثر على تباين نتائج تحصيل الطلبة، ومن أهم هذه العوامل نوع الاختبار وقدرات الطالب.

وقد تزايد الاهتمام بشكل واضح فى الآونة الأخيرة بموضوع الحكمة الاختبارية Test – wisness، ويرجع ذلك إلى تطور طرق التعليم من الطرق القديمة القائمة على التلقين والتكرار والحفظ والقدرة على الاسترجاع إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يبحثون عن المعلومات، ويسعون إلى اكتشافها وتطويرها بما يخدم مجتمعاتهم، فقد أصبح الطلاب عموماً وطلاب الجامعات بشكل خاص بحاجة إلى تطبيق واتقان مهارات الحكمة الاختبارية لتسهل تعلمهم، ولتمكنهم من مسايرة التطورات التي حدثت في مجال التعليم، ومن أجل تحقيق ما يطمحون إليه. (النصار،٢٠٠٥،٤٩١).

ومن الظواهر الأخرى التي ترتبط بالاداء في الاختبارات هى قلق الاختبار Test Anxiety، وأشار (بنيان الرشيدي، ٢٠٠٦، ٣) أنها من اكثر الظواهر انتشاراً بين الطلبة بشكل واضح، فالطالب يخاف ويقلق من الاختبار باعتباره موقفاً حاسماً ومصيرياً في حياته، فعلى أساسه يتحدد مستقبله، فإذا زاد عن المعدل الطبيعي أو المتوسط فانه يؤدي إلى تدني التحصيل واكتساب خبرات غير صحيحة.

ويعرف (حسانين، ٢٠٠٨، ٥٣٦) قلق الاختبار بأنه ردود الافعال المعرفية للفرد في مواقف التقويم قبل أو أثناء أو بعد أداء مهام التقويم.

ويرى (نجلاء ابراهيم، حنان محمد، ٢٠٠٦، ٢٢٨) أن قلق الاختبار يعبر عن انفعال قائم على تقدير وتقويم التهديد الخارجي ويتضمن أربعة مكونات أساسية تتمثل في الاضطراب المعرفي والتوتر والاعراض الجسمية والتفكير المشوش.

وقد أصبح المتعلم بحاجة إلى التزود بمهارات وأنماط للتفكير كي يكون قادراً على خوض مجالات التنافس والتعامل مع الاختبارات بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق والسيطرة بمدى قدرة الإنسان على التفكير الجيد والمهارة فيه.

ويتمثل نمط التفكير pattern of thought في الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، وبالطريقة التي يدرك ويرمز ويسجل ويدمج فيها هذه المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ويسترجعها بوسائله التعبيرية الخاصة، إما بوسيلة حسية أو صورية أو رمزية (قطامي، ٢٠٠٧، ٥٥٧).

ومن خلال ماسبق يتضح أن هناك علاقة منطقية بين أنماط التفكير وقلق الاختبار والحكمة الاختبارية، وهذا ما دعى الباحثة الحالية إلى البحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طالبات جامعة الطائف.

مشكلة الدراسة:

تلعب الاختبارات دوراً مهمًا في حياة الطلبة وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقلة، ويتخذ قلق الاختبار أهمية خاصة، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر دراسة حقيقية لكثير من الطلبة وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال الاهتمام بدراسة قلق الامتحان(زهران،٢٠٠٠، ٩٥).

ويرى (الطيب، ١٩٩٦، ١٥٧) أن قلق الاختبار يعد حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الاختبارات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار مما يؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الاختبار.

وتعتبر الحكمة الاختبارية من العوامل الشخصية المهمة التي تؤثر وبشكل ايجابي في درجات الاختبار، لذا يجب تهيئة الطالب للاختبارات واكسابه مهارة الحكمة

الاختبارية التى تتلخص في تهيئة الطالب نفسياً، كمساعدته فى تنظيم دراسته، وإعطائه فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبه على إتباع تعليمات الاختبار وقرائتها بعناية قبل الإجابة، وتقسيم زمن الاجابة عن الاسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال، كل هذا يعمل على تخفيف مستوى وحدة القلق لدى الطالب.(أبو هاشم،٢٠٠٨، ٢١٠).

أما Hecht (في ردادي،٢٠٠١،٢١) فيرى أن الحكمة الاختبارية أنها تتمثل في قدرة المفحوص في الحصول على درجة عالية في اختبار تحصيلي مقنن كنتيجة للإفادة من خبرة التعامل مع الاختبارات.

ويشير (Gronlund & Linn, 1990, 24) إلى أن العديد من التلاميذ يؤدون بمستوى أقل في الاختبارات لانهم يفتقرون إلى مهارات الحكمة الاختبارية، لذا يجب تدريبهم على تلك المهارات.

ولعل امتلاك مثل هذه المهارة لن يكون كافياً لتحقيق النجاح للطالب دون استعداد ومذاكرة، ودون امتلاكه للمعرفة اللازمة لتقديم الاختبار، أي أن هذه المهارة ليست بديلاً عن الاستعداد الجيد للاختبار والمذاكرة المتواصلة والمستمرة، بل يعني أن هذه المهارة تساعد الطالب في الحصول على أقصى درجة تسمح بها معلومات ومستوى معرفته بمادة الاختبار ومستوى استعداده (أبو هاشم،٢٠٠٨ ، ٢١٠).

ويلعب نمط التفكير دورا كبيرا في فهم هذه الاختبارات من خلال الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، والطريقة التي يدرك ويرمز ويسجل ويدمج فيها هذه المعلومات، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ويسترجعها بوسائله التعبيرية الخاصة، إما بوسيلة حسية أو صورية أو رمزية (قطامي، ٢٠٠٧، ٥٥٧).

وقد رأت الباحثة ومن خلال ايمانها بأهمية هذه الجوانب المختلفة ان تدرس العلاقة بينها في محاولة لزيادة فعالية دور كل منها من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، ومن أجل تطوير الطلبة من خلال معرفة العلاقة بين الحكمة الاختبارية ونمط تفكير وقلق الاختبار لديهم.

وتتضح أمام الباحثة التساؤلات التالية:

١. هل يوجد ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف ؟

٢. هل يوجد ارتباط بين درجات مقياس قلق الاختبار ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف ؟

٣. هل يوجد ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية و درجات مقياس قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف ؟

٤. هل توجد فروق بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي؟

٥. هل توجد فروق بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي؟

٦. ما ترتيب أنماط التفكير السائدة بين طالبات جامعة الطائف ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن كل مما يلي:

١. وجود ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.

٢. وجود ارتباط بين درجات مقياس قلق الاختبار ودرجات مقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف؟

٣. وجود ارتباط بين درجات مقياس الحكمة الاختبارية و درجات مقياس قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف.

٤. وجود فروق بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي.

٥. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي.

٦.ترتيب أنماط التفكير السائدة بين طالبات جامعة الطائف.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

- تعتبر الدراسة الحالية هى إحدى الدراسات التي تناولت موضوع الحكمة الاختبارية في البيئة السعودية بشكل خاص، ولعل هذا يعد إثراء للبحث التربوي من ناحية، وبداية لمزيد من الأبحاث في هذا الميدان من ناحية أخرى.
- يعتبر من الأبحاث النادرة التي ربطت موضوع الحكمة الاختبارية بأنماط التفكير وقلق الاختبار في نفس الوقت.

ب) الأهمية النظرية:

- انارة الطريق أمام المسؤولين لبناء برامج لتعليم الطلاب مبادئ الحكمة الاختبارية، والتي تسهم في تحسين أدائهم في الاختبارات التحصيلية وتقليل التباين في درجات الطلاب الناتج عن أثر هذا المتغير في نقص التدريب على الاختبارات.
- إعداد برامج إرشادية في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١. الحكمة الاختبارية:

هى مجموعة من المهارات أو القدرات المعرفية التى تمكن الطالب الذى يمتلكها من الاستغلال الفعال لخصائص الاختبار وظروفه وطبيعة أسئلته للحصول على أعلى درجة ممكنة فيه، بغض النظر عن محتوى الاختبار أو مستوى معرفة الطالب فى مادة الاختبار. (دودين،٢٠٠٥، ١٠٢).

وتعرف الباحثة مهارات الحكمة الاختبارية إجرائياً بأنها الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في كل مهارة فرعية من المهارات التالية: الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الإجابة، التعامل مع ورقة الأسئلة، والمراجعة.

٢. أنماط التفكير:

هي الطريقة التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز، ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صوريه بطريقة رمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم (قطامي وآخرون،٢٠٠٠، ٥٨٩)

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في كل نمط من أنماط التفكير في مقياس أنماط التفكير.

٣. قلق الاختبار:

يعرف بأنه سمة تزداد وتظهر مع اقتراب الاختبار ، وتتمثل في الانزعاج والانفعالية، حيث الانزعاج هو اهتمام معرفي للخوف من الفشل، أما الانفعالية فهي ردود افعال للجهاز العصبي (Lotz & Sparfeldt , 2017,397).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة خلال اجاباتها على فقرات مقياس قلق الاختبار المعد لغرض البحث.

الاطار النظري:

المحور الأول: الحكمة الاختبارية:

مع ازدياد استخدام الاختبارات وازدياد أهميتها فى حياة الفرد العلمية والعملية تظهر الحاجة إلى امتلاك مهارات واستراتيجيات تساعد الطالب على تقديم الاختبارات بطريقة فعالة ومريحة، ومن فوائد امتلاك الطلبة لمهارة الحكمة الاختبارية:

- زيادة درجة الطالب فعليا فى الاختبار مقارنة بزميله الذي لديه نفس مستوى المعرفة والتحصيل لكنه لا يملك مثل هذه المهارات.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات بشكل عام ونحو المواد الدراسية التى تتم فيها هذه الاختبارات.
- الحد من القلق المرتبط بالاختبار. (دودين،٢٠٠٥، ١٠٢).

تعريف الحكمة الاختبارية:

الحكمة الاختبارية هي القدرة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار باستخدام المعلومات المتوافرة فى الاختبار ذاته، والسلوك والأداء السليم فى موقف الاختبار.(زهران، ٢٠٠٠، ٣٩٥).

ويعرفها Gibb (في ردادي،٢٠٠١،٥) بأنها قدرة المفحوص على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختبار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة دون معرفة لمادة الموضوع التي تم الاختبار فيها.

مهارات الحكمة الاختبارية:

قام بعض العلماء بتصنيف مهارات الحكمة الاختبارية من أجل تسهيل التعرف عليها ودراستها بشكل شمولي، وبهدف إتقان الطالب لها كي يحقق مستويات تحصيلية مرتفعة في التحصيل.

ومن هؤلاء الباحثين (دودين،٢٠٠٥، ١٠٢) والذي صنيفها إلى مهارات حسب المراحل الزمنية لتقديم الاختبار هى ما قبل الاختبار، ما قبل البدء بالاجابة، إدارة وقت الاختبار، الاجابة على الاختبار، ما بعد الاختبار.

وصنفها (أبو عليا و الوهر،٢٠٠١، ١) **في أربع مجموعات رئيسية** هي:

١. **مهارات مراجعة المحتوى:Content Review Skills** وتتضمن مهارات مثل: مراجعة القراءات المقررة، ويشتمل على وعي الطالب بأن مراجعة مادة الاختبار أمر ضروري، ويقوم بذلك عن طريق التنسيق بين محتوى الكتاب المقرر والملاحظات التى يدونها الطالب أثناء المحاضرة، ويزيد من كفائتها بتوجيه أسئلة إلى نفسه والإجابة عنها، ووضع خطوط تحت النقاط المهمة، وإجراءات مسح للمادة الدراسية، واختبار الذات الذي يساعده فى الاستعداد للاختبارات وأدائها بفعالية أكبر، لذا فهو يقوم بتوليد أسئلة تماثل أسئلة الاختبار للتحقق من مدى تمكنه من المادة، وكذلك العودة إلى أسئلة اختبارات سابقة ليختبر نفسه بها، والاستعانة بالوسائل المساعدة على التذكر كالكلمة المفتاحية،

وتسجيل المعلومات، بهدف زيادة القدرة على استعادة المعلومات، والتقليل من التوتر، والحصول على درجات مرتفعة في الاختبار.

٢. **مهارات إدارة الوقت Time Management Skills:** وتتضمن مهارات تسجيل مواعيد الاختبارات ليستطيع التخطيط لدراسته وتطوير خطة زمنية للاستعداد للاختبار، لأنه يعتقد أن قضاء وقت كاف في الدراسة الأولية للمادة سيساعده في تخصيص وقت أقل للمراجعة قبل الاختبار مباشرة، ويراقب مدى استيعابه لمادة الاختبار، ومستوى تقدمه فى فهمها لتحديد الخطوات القادمة التي عليه اتخاذها والعمل على تبنى استراتيجيات جديدة عندما تفشل الاستراتيجيات الحالية، ووضع خطة للوقت، وتجنب الدراسة تحت ضغط الوقت، واستخدام مجموعة من الأساليب لتخفيض مستوى القلق أثناء الاستعداد للاختبار، وملاحظة الوقت باستمرار أثناء أداء الاختبار، ووضع جدول زمنيً للإجابة، والتخطيط للوصول مبكرا لقاعة الاختبار، لأنه يعتقد أن الوصول المبكر أفضل من الوصول عند بدء الاختبار مباشرة، لأن ذلك يساعده على اختيار المقعد المناسب، والاسترخاء لحظات قبل أن يبدأ الاختبار.

٣. **مهارات الحكمة الاختبارية Test Wiseness Skills:** وتتضمن مهارات تحديد ما سيغطيه الاختبار، وصيغ الأسئلة، وأهمية الاختبار، وتجهيز الأدوات اللازمة للاختبار، والجلوس فى مكان مناسب أثناء تقديم الاختبار، وقراءة التعليمات بعناية، وإجابة الأسئلة السهلة أولا حيث يزيد ذلك من ثقته بنفسه، واستخدام أساليب مناسبة للإجابة ليضمن تحقيق أفضل النتائج.

٤. **مهارات الضبط النفسى Psychological Coping Skills:** وتتضمن مهارات التفكير الإيجابي، استخدام أساليب الاسترخاء، القدرة على أحكام الذات عند تناول الاختبار، التعبير عن المشاعر والانفعالات من خلال التحدث مع زملائه عن مشاعر قلقه تجاه الاختبار ليتخلص من هذا القلق وليخفف من ضغوطه النفسية، كما أنه يصغي لزملائه الذين لديهم قلق مشابه دون أن يحاول نقدهم أو

تقييمهم أو تقديم النصيحة لهم، والحرص على الاسترخاء قبل الاختبار من خلال عدم التفكير بمترتباته، والحرص على المراجعة الإضافية للمادة بعد التمكن منها مما يجعل الاختبار أسهل، ويزيد من ثقته بنفسه، ويخفض مستوى القلق لديه.

وقد صنف (أبو هاشم،٢٠٠٨ ، ٢١٠) **مهارات الحكمة الاختبارية إلى خمسة مهارات** هي:

١. **الاستعداد للاختبار:** وتعني استعداد الطالب المتواصل والمذاكرة المستمرة، والمراجعة على مدى فترة طويلة نسبياً، ووضع جدول للمراجعة بحيث تشمل كل المقررات والموضوعات، وجمع معلومات كافية عن الاختبار للحد من قلق الاختبار، وحل نماذج أسئلة سابقة بهدف ممارسة تجربة الاختبار.

٢. **إدارة وقت الاختبار:** وهي القدرة على التحكم فى وقت الاختبار والالتزام به واستخدامه بطريقة فعالة وعدم إضاعة وقت طويل فى أمور غير هامة أثناء أداءه للاختبار، ويتضح ذلك فى توزيع الوقت على أسئلة الاختبار بشكل يتناسب ودرجة أهمية وصعوبة السؤال.

٣. **التعامل مع ورقة الأسئلة:** من خلال قراءة تعليمات الاختبار وفهمها جيداً، وتجنب كتابة أي معلومات على ورقة الأسئلة، وتكوين فكرة عامة عن جميع الأسئلة بقراءتها قبل البدء بالاجابة، وتحديد الكلمات الهامة في السؤال وإعادة قراءة السؤال أكثر من مرة للتأكد من المطلوب.

٤. **التعامل مع ورقة الإجابة:** من خلال التفكير فى الإجابة لبعض ثوانى وتجهيزها ذهنياً قبل كتابتها، وتقديم أفضل إجابة ممكنة والاهتمام بعرض عناصر الإجابة في تسلسل منطقي، وتجنب الشطب أثناء الإجابة، وتخصيص صفحة أو أكثر لكل سؤال.

٥. **المراجعة:** وتتحدد فى تقويم الطالب لتجربة الاختبار ومراجعة ورقة الإجابة، وتحديد نوع الخطأ إن وجد وسببه، والتأكد من عدم ترك أسئلة بدون إجابة، والتحقق من صحة الإجابة ومراجعة البيانات قبل تسليم الورقة.

مبادئ الحكمة الاختبارية:

صنف (Mill man et al., 1990 , 46) مبادئ الحكمة الاختبارية في فئتين هما:

أولا: العناصر المستقلة عن غرض مصمم الاختبار أو الغرض منه: وتشمل:

١. **استراتيجية استخدام الوقت:** بوضع جدول للعمل أثناء الاختبار (التخطيط للوقت)، تأجيل العبارات التي تقاوم السرعة في الإجابة، تخصيص وقت للمراجعة بعد اتمام الاجابة، البدء بالعمل بسرعة كلما أتيحت الفرصة لذلك مع تحقيق قدر من الدقة.
٢. **استراتيجية تجنب الخطأ:** من خلال الانتباه باهتمام للتعليمات لتحديد طبيعة المطلوب وأساس الاستجابة، الانتباه باهتمام لتحديد طبيعة السؤال، سؤال مدرس المادة للتوضيح عند الضرورة، مراجعة جميع الاجابات.
٣. **استراتيجية التخمين:** بالتخمين دائما عندما يعطى للإجابة الصحيحة فقط درجة، والتخمين دائما إذا كان تصحيح أثر التخمين أقل خطورة، وبالتخمين دائما حتى لو كان تصحيح أثر التخمين أكثر خطورة بشرط استبعاد البدائل التي تعطي فرصة كافية للاستفادة.
٤. **استراتيجية الاستبدال الاستنباطي:** عن طريق حذف البدائل الخاطئة ثم الاختيار من بين البدائل المتبقية، وعدم اختيار واحد من بديلين يدلان ضمنيا على الصواب لبعضهما البعض، وعدم اختيار واحد من بديلين ذا كان أحدهما صوابا تضمن الأخر إجابة غير صحيحة، وبتحديد الاختيار على البديل الذي يشتمل على بدائل أخرى صحيحة، والاستفادة من معلومات محتوى آخر مشابه في بنود وبدائل اختبار أخر.(ردادي،٢٠٠١، ٧).

ثانيا : العناصر المعتمدة على مصمم الاختبار أو الغرض منه: وتشمل:

١. **استراتيجة مراعاة النية أو القصد:** من خلال تفسير وإجابة الأسئلة وفقا لوجهة نظر مصمم الاختبار أو الغرض من الاختبار، والإجابة المفردة حسب

ما يقصده مصمم الاختبار، وبالتوافق مع مستويات التعقيد أي التقارب في مستويات الصعوبة، وبالوضع في الاعتبار التفاصيل الصحيحة.

٢. **استراتيجية استخدام دليل:** من خلال التعرف على أي خصائص ثابتة لمصمم الاختبار والتي تميز البديل الصواب عن البدائل الخاطئة مثلما: جعل البدائل غير الصحيحة أطول أو أقصر، تضمين الاختبار بدائل صحيحة أو خاطئة أكثر، وضع البدائل بشكل منتظم في كل الأسئلة، وبالتعرف على التشابهات بين البدائل والأصل.(ردادي،٢٠٠١،٧).

أما في البيئة العربية فنجد أن الموجود فيها مجرد نصائح وإرشادات نظرية، ويتضح ذلك مما يكتب في بداية الاختبارات (في البداية أقرأ ورقة الأسئلة ككل قراءة متأنية ودقيقة،ء ثم أعد قراءة السؤال الذي ستبدأ الإجابة عنه، ثم انتقل إلى الأسئلة التي تليه، وابدأ بالسؤال الأكثر سهولة...الخ)، ويجب الاهتمام بتحسين ادارة الوقت في الامتحان مع ترك بعض الوقت للمراجعة.(زهران،٢٠٠٠، ٢٩٣).

إن الطريقة السليمة هي أن تجيب أولا عن السؤال الإجباري وتفرض أنه صعب، وأن تحاول أن ترتب أفكارك، وأن تطمئن نفسك، فإذا استعصى عليك، دعه مؤقتا وابدأ في الإجابة عن الأسئلة لاختيارية ثم عد إليه مرة أخرى، وعليك أن تختار السؤال السهل وابدأ في الإجابة عنه وهذا يعطيك دافعا معنويا ويشجعك على اختيار السؤال التالي والإجابة عنه، وعند نهاية كل سؤال يجب أن تترك فراغا حتى تكتب فيه عند المراجعة أي معلومات أو إضافات لهذا السؤال.(زهران،٢٠٠٠، ٣٩٥).

وهناك **مجموعة من المهارات التي يجب على الطالب** أن يراعيها أثناء تواجده في الموقف الاختباري:

١. **قراءة ورقة الأسئلة:** والتأكد من الزمن المكتوب على الورقة، وقراءة التعليمات الخاصة بعد الأسئلة المطلوبة والإجابة عنها، ومعرفة الأسئلة الإجبارية والأسئلة الاختيارية، والتنبه إلى أية تعليمات مثل: أجب باختصار أو بالتفصيل، هل المطلوب هو تعريف أم شرح، لا توجز حين يجب التفصيل، ولا

تفصل حين يجب الإيجاز، وبفهم السؤال جيدا قبل الإجابة عنه، وباختيار أسهل سؤال، وبالبدء بالاجابة عن الأسئلة الإجبارية اذا كان في الورقة أسئلة إجبارية وأخرى اختيارية، وبالاجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط، وعدم ترك أي سؤال مطلوب دون إجابة، وعدم الاجابة عن الأسئلة غير المطلوبة.

٢. **توزيع الوقت:** من خلال تقسيم وقت الامتحان على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوي إذا كانت الأسئلة متساوية الدرجات، وباعطاء السؤال ذو الدرجات الأكثر وقتا أطول إذا كانت الأسئلة غير متساوية في الدرجات، وبتحديد وقت معين لكل سؤال وعدم تجاوزه، وتجنب إضاعة وقت طويل في سؤال سهل، وبترك بعض الوقت في آخر الاختبار للمراجعة، وبعدم ترك القاعة قبل انتهاء الوقت.

٣. **طريقة الإجابة:** من خلال البدء باجابة كل سؤال جديد في صفحة جديدة، وبوضع خطا تحته، وبكتابة رقم السؤال في أعلى الصفحة، وبالاجابة عن السؤال في حدود المطلوب، وبتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية التي تتطلبها كل أجزاء السؤال، وبوضع خطا تحت الكلمات الهامة في الإجابة، وبالاهتمام بطريقة عرض المعلومات في الإجابة، وبتجنب الشطب في ورقة أو دفتر الإجابة بقدر الإمكان.

٤. **مراجعة الاجابة:** عن طريق ترك مسافة خالية في نهاية إجابة كل سؤال، وبالتأكد من الاجابة عن كل الأسئلة المطلوبة، وبمراجعة الإجابة جيدا قبل أن تسلم كراسة الإجابة.(زهران،٢٠٠٠، ٢٢٩).

المحور الثانيً: أنماط التفكير:

مفهوم أنماط التفكير:

يتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية كالانتباه والإدراك والتذكر والتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها، ولكل فرد نمطه الخاص في التفكير.

وهى أنماط التفكير المستخدمة عبر الحياة ليست ثابتة، وتختلف تبعاً لاختلاف المواقف التي نمر فيها في أوقات مختلفة في حياتنا، ويختلف الأفراد أيضاً في درجة المرونة في الانتقال من نمط تفكير لآخر، وبالرغم أن لكل فرد أنماط تفكير يفضلها عن غيرها، إلا أنها متغيرة وليس ثابتة (Sternberg & Willams,2002, 15)

وتعرف أيضا أنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، ونمط التفكير ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية/ أساليب التفكير/ القدرات)، وهي تلك التي تؤثر في آلية معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية عند أداء الأعمال، لذا فهى طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات). (Sternberg ,1992 ,210)

وهي الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز،ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونة المعرفي ، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير أما بوسيلة حسية مادية أو شبه صوريه بطريقة رمزيه عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم(قطامي وآخرون،٢٠٠٠، ٥٨٩).

ولكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين(العتوم،٢٠٠٤،٧٩).

وتختلف أنماط التفكير عن استراتيجياته في أن الأنماط أكثر عمومية واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية، فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأنٍ لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة(أبو المعاطي، ٢٠٠٥، ٣٧٥).

أنماط التفكير:

ظهرت العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الطرائق التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها بعضاً من حيث عدد وطبيعة هذه الأنماط أو الطرائق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومن هذه النماذج ، والتي يعرضها (أبو جادو،٢٠٠٦، ٣٦) هى :

- نموذج بايفيو Paivio,1971: وقد صنف تفضيلات الأفراد إلى نوعين من أنماط التفكير هما: نمط التفكير اللفظي ونمط التفكير التصوري
- نموذج هاريسون و برامسون Harison and Bramson,1982: ويصنف الأساليب التي يتعامل بها الأفراد في التفكير إلى خمسة أنماط وهي: التركيبي، والعملي، والواقعي، والمثالي، والتحليلي) .
- نموذج النصف كرويين للدماغ لسبيري Sperry,١٩٦٠: وقد صنفت وظائف الدماغ حسب هذا النموذج إلى نصفين: وظائف النصف الأيمن، ووظائف النصف الأيسر.
- نموذج الدماغ الكلي لهيرمان Herman,1987: التي قسمت الدماغ مجازياً إلى أربعة أجزاء، ويعد كل جزء منها مسؤولاً عن وظائف تفكير مختلفة عن وظائف الأجزاء الأخرى، وهي الجزء الأيسر العلوي، والسفلي، والجزء الأيمن العلوي والسفلي(Adams,2003).
- أنماط التفكير لـ ستيرنبرج، Sternberg,1988,1993,1997 الذي أطلق عليها اسم حكومة الذات،Thinking Styles Theory، وتعدّ هذه النظرية من أحدث النظريات المفسرة لأنماط التفكير، حيث ظهرت في صورتها النهائية عام ١٩٩٧م، وكانت قد ظهرت في صورتها الأولى عام ١٩٨٨م(روبرت ستيرنبرج،٢٠٠٤)، فقد طور ستيرنبرج mental self-government نموذجاً في التفكير يتكون من مجموعة من (البروفيلات) التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع ضمن عدة مستويات تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته .

وقد صنفت نظرية ستيرنبرج، Sternberg أنماط التفكير إلى ثلاثة عشر نمطاً يتصف كل منها بعدد من الخصائص، متضمنة في خمسة مجالات تتصل بعلاقة السلطة بالمجتمع، وتوصل إليها ستيرنبرج Sternberg من خلال التحليل العاملي وتتميز هذه الأنماط بأنها يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي، وأنها تفضيلات في استخدام القدرات وليس القدرات نفسها، وتختلف باختلاف ديناميات الحياة، كما أنها تكون الأفضل في وقت ومكان ما، ولكن قد لا تكون الأفضل في وقت أو مكان آخر، ولا يمكن الحكم على أنماط التفكير بأنها جيدة او سيئة، وهي مهمة لنوعية العمل الذي يتم اختياره(أبو جادو،٢٠٠٦، ٣٦).

وصنفت أنماط التفكير الثلاثة عشر التي اقترحها ستيرنبرج تحت خمسة مجالات سيتم عرضها بشكل موجز على النحو الآتي:

المجال الأول: أنماط التفكير من حيث الشكل Form:

١. النمط السيادي أو الملكيMonarchic style: يتميز أصحاب هذا النمط بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، و أصحاب هذا النمط إلى التعامل مع القضايا الرئيسة، ويحاولون حل المشكلات بغض النظر عن طبيعة العقبات التي قد تعترض طريقهم، ويتجاهل هؤلاء الأفراد القضايا التي ليس لها علاقة بموضوع اهتمامهم، ويستخدمون وسائل عديدة للوصول إلى أهدافهم، ولا ينتقلون إلى مشروع جديد قبل الانتهاء من المشروع الحالي، ويتميزون بالتسامح والمرونة، ويفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم(نوفل؛ فريال أبو عواد،٢٠١٢، ١٢١٧).

٢. النمط الهرمي أو التسلسليHierarchic style: ويميل أصحاب هذا النمط إلى تنظيم الأمور حسب الأهمية والترتيب، يضعون أهدافهم في على شكل هرمي حسب أهميتها وأولويتها، ويستمتعون بتنفيذ الأعمال وفق ترتيب معين، ومتدرجين في حلولهم للمشكلات واتخاذ القرارات، وهم منظمون جداً، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم المشكلات(أبو جادو،٢٠٠٦، ٣٦).

٣. النمط الفوضوي Anarchic style: تعتبر أصحاب هذا النمط أن القواعد والاجراءات كارثة لابد من تقاديها ، فهو شخص يميل إلى رفض الانظمة الصارمة ويقاوم أي نظام يرى أنه يقيده ، ويفضل العمل في المهام التي لا تتطلب أي نظام على الاطلاق ، ويستمتع بالعمل في الانشطة التي تتيح المرونة فيما يتعلق بماذا وأين ومتى وكيف يعمل الفرد (إلهام وقاد ، ٢٠٠٨، ٣١) .

٤. النمط الأحادي او الاحتكاري Oligarchic style: ويعاني أصحاب هذا النمط من مشكلة في تحديد أولويات أهدافهم، وعندما يواجهون أمور عدة يقومون بتقسيم وقتهم عليها بالتساوي، وكذلك عندما يواجهون العديد من المهام التي يطلب منهم تنفيذها فإنهم يبدأون العمل بواحدة منها، وينتقلون من مهمة إلى أخرى دون تحديد أولوياتها، ويرون أن كل المهمات والأعمال مهمة ومتساوية، وهؤلاء الأفراد بحاجة إلى التوجيه من أجل تحديد أولوياتهم (Sternberg, 1994a, 36).

المجال الثاني:أنماط التفكير من حيث الوظيفة: Function

١. النمط التشريعي Legislative style: يتميز اضحاب هذا النط بميلهم إلى التجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات ، كما أنهم يفضلون الابتكار والاستمتاع به ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب ، مبتكر ، فنان ، مهندس معماري . (عاشور ، ٢٠٠٨، ٢٢٠)

٢. النمط التنفيذي:Executive style ويفضل أصحاب هذا النمط التقيد بقواعد وقوانين في أثناء قيامهم بالأعمال والمهمات، ويفضلون أن تكون الأدوار الموكلة إليهم محددة، ومخططا لها مسبقا، ويفضلون التقيد بتوجيهات وإرشادات موجهة إليهم، واستخدام الطرائق المتوافرة لحل مشكلاتهم، والتفكير في الأشياء المادية، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات(أبو جادو،٢٠٠٦، ٣٦).

٣. النمط القضائي Judicial style: ويفضل أصحاب هذا النمط الأعمال التي تشمل تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها، ويميلون إلى انتقاد أعمال الآخرين،

وإصدار الأحكام، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم قدرة كبيرة على التخيل والابتكار(Sternberg & Williams,1997, 48).

المجال الثالث: أنماط التفكير من حيث المستوى Level:

١. النمط العالميGlobal style: ويمتاز أصحاب هذا النمط بالاهتمام بالقضايا الرئيسة أكثر من الاهتمام بتفاصيل الأمور، ويفضلون تأكيد الأبعاد الرئيسة للأمور، أكثر من القضايا المحددة، ويفضلون التعامل مع القضايا والمفاهيم المجردة، ولديهم المقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة، والعموميات، تجاهل التفاصيل(Sternberg & Williams,1997, 48).

٢. النمط المحليLocal style: ويفضل أصحاب هذا النمط المهمات التي يتم فيها التركيز على التفاصيل، ويفضلون التعامل مع القضايا والمشكلات المحددة، أكثر من الاهتمام بالمشكلات العامة، ويجزئون المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن حلها دون الاهتمام بالمشكلة الكلية، كما يهتم أصحاب هذا النمط التفاصيل وجمع معلومات محددة حول المشكلة، ويناقشون تفاصيل القضايا أكثر من الصورة الكلية للموضوع، ويتجهون نحو المواقف العملية (Sternberg, 1994b, 47).

المجال الرابع: أنماط التفكير من حيث النزعة أو الميل Leaning:

١. النمط التحرري:Liberal style ويمتاز أصحاب هذا النمط بالبحث عما وراء القوانين والإجراءات، ويميلون إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، والمواقف التي يستطيعون من خلالها عمل الأشياء بط رائق جديدة، ويفضلون التغيير وكسر الروتين لتحسين المهمات، وتجديد الأفكار والطرائق التقليدية في عمل الأشياء، واستخدام استراتيجيات جديدة في حل المشكلات (Sternberg & Williams,1997, 12).

٢. النمط المحافظ:Conservation style : يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين ، ويكرهون الغموض ، ويحبون المألوف ، ويرفضون التغيير ، ويتميزون بالحرص والنظام . (اللوغاني وآخرون ، ٢٠١٠ ، ٢١٠)

المجال الخامس: أساليب التفكير من حيث المجال Scope:

١. الأسلوب الخارجيExternal style: ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي عالي، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية، ويفضلون طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية، ويحبون المشروعات التي يعمل بها الآخرون(Sternberg & Williams,1997, 56).

٢. الأسلوب الداخلي:Internal style ويفضل أصحاب هذا النمط العمل بمفردهم، وهم منطوون على ذواتهم، ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، ويتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة والاستقلالية، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين.

وهكذا نرى أن ستيرنبرج Sternberg صنف أنماط التفكير إلى (١٣) نمطاً اعتمدتها الباحثة في بحثها من خلال مقياس ستيرنبرج الذي قامت بترجمته (زاهدة أبو عيشة،٢٠١٤).

المحور الثالث: قلق الاختبار:

يعتبر القلق ظاهرة قديمة حديثة صاحبت الإنسان منذ مولده الأول، إلا أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات وضغوط، جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، ومن الممكن أن يكون جانبا من هذا القلق خلاقا إيجابيا، أما الجانب الأكبر منه فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة. وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة

العلاقة بين القلق والتعلم، وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطبة ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الاختبارات، وقد أطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الاختبار أو الامتحان باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الاختبارات والتقويم بصفة عامة، حيث نجد الطلبة في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق. (الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢٠).

ويعتبر القلق من الموضوعات ذات الاهمية في المجالات النفسية والتربوية، وقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الاخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الانسان المعاصر، ولعلاقة القلق بالعديد من القضايا النفسية والتربوية التي تنعكس سلبا على أداء الانسان، وعلى قضايا الانجاز والتحصيل الدراسي في مجال التربية. (الداهري،٢٠٠١، ١٨).

ان حدة القلق تزداد اذا ما ادرك الطلبة ان مصيرهم في هذا الاختبار هو النجاح او الفشل، مما يعني الشئ الكثير بالنسبة لاثبات وجودهم او تحقيق ذواتهم، اضافة إلى خوف الكثير من الطلبة من المرض المفاجئ او الاحداث العائلية المباغتة التي قد تؤثر سلبا على نتائجهم.(سعادة،٢٠٠١، ١٧٢).

ويعتبر قلق الاختبار من اهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، ومن المتفق عليه أن وجود درجة مناسبة من القلق تدفع الطلبة نحو التعلم، أما اذا ازداد معدل القلق عن تلك الدرجة فانه يصبح عائقا للتحصيل والتعلم، أي أن القلق المعتدل يدفع الطلبة نحو المذاكرة والاجتهاد، بينما القلق الزائد يؤدي الى حالة من التفكك المعرفي والارتباك، أما انعدام وجود القلق فإنه يؤدي الى ضآلة الانجاز(العجمي،١٩٩٩، ١٧).

تعريف قلق الاختبار:

هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في

الموقف السابق للاختبار، أو موقف الاختبار ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الاختبار.(زهران،٢٠٠٠، ٩٦).

ويعرفه Gohn (في الداهري،٢٠٠٥، ٢٠٧) بأنه حالة يمر بها طالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية.

ويعرفه سبيلبيرجر بأنه سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الاوتونومي، ويمثل هذين المكونين (الانزعاج) و (الانفعالية) أبرز عناصر قلق الاختبار.(في الداهري،٢٠٠٥، ٢٠٧).

وهو الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الاختبار، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبًا في الإنجاز المنخفض للاختبار، وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة.(الضامن،٢٠٠٣، ٢٢١).

تصنيفات قلق الاختبار:

١. **قلق الاختبار الميسر:** وهو قلقل الاختبار المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، والذي يعتبر قلقًا دافعيًا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للاختبارات وييسر أداء الاختبار.
٢. **قلق الاختبار المعسر:** وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعيق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للاختبار، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن قلق الاختبار المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري، ويجب خفضه وترشيده.(زهران،٢٠٠٠، ٩٨).

مكونات قلق الاختبار:

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونين أساسيين هما:

١. **المكون المعرفي:** أو الانزعاج، حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.
٢. **المكون الانفعالي:** أو الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (رضوان، ٢٠٠٢، ٢٤٦).

عوامل قلق الاختبار:

١. الخوف والرهبة من الاختبار.
٢. الضغط النفسي للاختبار.
٣. المفاجئة الخوف من الاختبارات الشفوية.
٤. الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
٥. الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.(زهران،٢٠٠٠، ٤٧).

أعراض ومظاهر قلق الاختبار:

من الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الاختبار:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الاختبار.
- كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبارءبالتفكير في النتائج المترتبة.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار.(الضامن،٢٠٠٣، ٢٢١).
- الخوف والرهبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار.

- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الاختبار.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب، وبالتالي يشعر بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الاختبار.
- الأفكار السلبية غير المناسبة عن الاختبارات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.(زهران،٢٠٠٠، ١٠٠).

العوامل المساعدة على ظهور أعراض قلق الاختبار:

- **الشخصية القلقة:** وهذه الشخصية عرضة لقلق الاختبار أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق.
- **عدم استعداد الطالب للاختبار:** بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي.وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.
- **الأفكار والتصورات الخاطئة عن الاختبار:** وما يترتب عليها من نتائج.
- **طريقة الاختبارات وإجراءاتها ونظمها:** وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.
- **تعزيز الخوف من الاختبارات من قبل الأسرة:** وذلك وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب، مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السيئة.
- **أهمية التفوق الدراسي للطلبة:** وخاصة للحساسين منهم، بالإضافة إلى ضغط الأسرة الزائد على الطالب لتحقيقه ذلك.
- **ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلبة من الاختبارات:** واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.
- **مواقف التقييم ذاتها:** فالإنسان إذا شعر أنه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.

- التعلم الاجتماعي من الآخرين: فالطالب قد يكتسب سلوك قلق الاختبار تقليدا ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلبة خاصة المؤثرين منهم.(الداهري،٢٠٠٥، ٢٠٧).

أسباب قلق الاختبار:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته.
- ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
- قصور في الاستعداد للاختبار كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الاختبار.
- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات.
- صعوبة الاختبارات والشعور بان المستقبل يتوقف عليها.
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حيث يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الزملاء.
- اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.(زهران،٢٠٠٠، ٩٩).

الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الاختبار:

- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات: حيث أن فهم الذات والآخرين والأشياء، ومعرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث، وفهم الذات الجسمية، والتدرب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتعامل مع المشكلات،

والتدرب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة، والتدرب على مواجهة المشاكل، كل هذا يقدم وقاية ممتازة من القلق، وهو أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.

- **مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات (أسلوب تأكيد الذات):** إن تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي، وتقوية الثقة بالذات على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح، يؤدي إلى خفض قلق الاختبار.(زهران،٢٠٠٠، ٢٣٠).
- **التدرب على الاسترخاء:** إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً، وهذا ما يسمى بمبدأ (المتنافر البديل)، ويعمل التدرب على التنفس بعمق على إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء، وهناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم، ويمكن أن يسبق الاسترخاء بتخيل موقفاً مثيراً للقلق، وبعد ذلك يقوم الفرد بالاسترخاء، ومن المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في أثناء الاسترخاء.
- **الحديث الايجابي مع الذات:** بأن يشجع الأفراد بالتوقف عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم، وباستخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات.(رضوان، ٢٠٠٢، ٢٥٠).
- **تقليل الحساسية:** وهذه التقنية تستند إلى الفرضية التالية: بالامكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بـ (الكف المتبادل)، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشتمل هذه التقنية على ثلاث خطوات أساسية:

أ. **إعداد هرم القلق لدى المسترشد:** حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه وهو في حالة الاسترخاء التام، ويتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

ب. **الاسترخاء** وتدريب المسترشد عليه.

ت. **إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء):** أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجياً بدء بأقلها إثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو في حالة الاسترخاء

١. **تقديم المساعدة في الدراسة:** من خلال مراجعة المقرر والأعمال المنزلية قبل الاختبار بأيام، وتطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للاختبار، وتقديم أدلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية.(الضامن،٢٠٠٣، ٢٢٨).

٢. **تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي):** إن تعبير الشخص عن انفعالاته من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما، ورواية القصص تعتبر طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر وتحدث عملية تفريغ انفعالي.

٣. **تحسين عادات الدراسة السيئة:** عن طريق تحميل الطلبة المسئولية والاعتماد على النفس، وتدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه، وتشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف، وتشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين.(الضامن،٢٠٠٣، ٢٢٩).

٤. **التدريب على مهارات الاختبار:** من خلال إتباع أساليب فعالة عند المذاكرة من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق.

العلاقة بيت الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار:

يواجه الطلبة بعض الصعوبات والمشكلات عند تناول الاختبار، حيث أن الاختبارات تمثل ضغطاً وتوتراً لدى الطلبة، وتعد مهارات الحكمة الاختبارية من خلال الإدارة الجيدة للوقت، والمراجعة المستمرة، والتعامل الجاد والفعال مع الاختبار هو

السبيل الوحيد للتخفيف من حدة هذا القلق والتوتر، والدفع بالطلبة للحصول على درجات مرتفعة فى الاختبار.(Chan,2006,89).

البحوث والدراسات السابقة:

أولاً: البحوث والدراسات التي تتعلق بالحكمة الاختبارية:

في دراسة (**Jodie et al,2000**) والتي هدفت إلى قياس مهارات الحكمة الاختبارية الايجابية والسلبية، وتكونت العينة من (١٩٧٤) طالبا وطالبة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة أثناء أدائهم للاختبارات التحصيلية المعيارية، واستخدم الباحث استبيان الحكمة الاختبارية، وتبين من الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على مهارات الحكمة الاختبارية الإيجابية لصالح الطلاب، وبالنسبة للمهارات السلبية وجد تأثير لكل من الجنس والمرحلة الدراسية لصالح الطلاب فى المراحل الدراسية الأعلى، بينما لم يوجد تأثير لكل من المرحلة الدراسية والتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس على النوعين من المهارات، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعات فى مهارات الحكمة الاختبارية لصالح المرتفعين فى المهارات الإيجابية (القراءة الجيدة، تلخيص المعلومات، الاستعداد للاختبار، معالجة المعلومات، وإدارة الوقت)، بينما وجدت فروق لصالح منخفضى التحصيل فى المهارات السلبية.

وأجرى (**Ritter & Maestas,2001**) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء، وتكونت العينة من(٥٦) طالباً بالمرحلة المتوسطة، تم توزيعم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تحسن مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتبين وجود فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وقام (**أبو عليا والوهر،٢٠٠١**) بدراسة هدفت إلى التحقق من درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة (ما وراء المعرفية) المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات

وتقديمها، وتكونت العينة من (٣٧٤) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس المعرفة ما وراء المعرفية، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً متوسطاً بمعارف ما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للا متحانات وتقديمها، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة الوعي ترجع إلى المستوى الدراسي والمعدل التراكمي لصالح طلبة السنة الثالثة.

وأجرى (**Hong,2006**) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وبين التحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢٦) طالبا بالمرحلة المتوسطة، قسموا لمرتفعي التحصيل في الرياضيات (١٥) طالبا، ولمنخفضي التحصيل في الرياضيات (١١) طالبا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح مرتفعى التحصيل، حيث تبين أن منخفضى التحصيل يعانون من ضعف فى مهارات تناول الاختبار والاستعداد له، ومن قلق الاختبار، ومشكلات فى الدافعية، وبعض المظاهر السلبية المرتبطة بالأداء فى الاختبارات التحصيلية.

وقام (**أبو هاشم،٢٠٠٨**) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائى التنبؤى الذى يحتوى على تأثيرات مهارات الدراسة والاستذكار (إدارة الوقت، التركيز والذاكرة، معينات الدراسة، تدوين الملاحظات، استراتيجيات الاختبار، تنظيم ومعالجة المعلومات، الدافعية والاتجاه، القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية، والكتابة) على مهارات الحكمة الاختبارية)(الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة)، وتأثيرات مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة اختلاف مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية باختلاف النوع والتخصص الدراسي، بالإضافة إلى دراسة الفروق في استخدام مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية، وتحديد المهارات الأكثر استخداماً والأقل استخداماً، وتكونت العينة من (٣٤٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس مهارات الدراسة، واستبيان الحكمة الاختبارية، وبعد الحصول على درجاتهم التحصيلية وفقاً للنتائج النهائية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الدراسة

والاستذكار والحكمة الاختبارية ترجع إلى النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وأن الطلاب والطالبات أكثر استخداماً لمهارات الدراسة والاستذكار التالية: التركيز والذاكرة، تنظيم ومعالجة المعلومات، معينات الدراسة، تدوين الملاحظات، استراتيجيات الاختبار عن المهارات الأربع الأخرى، وأكثر استخداماً لمهارات الحكمة الاختبارية التالية: التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة والاستعداد للاختبار عن استخدامهم لمهارتى إدارة وقت الاختبار والمراجعة، كما ثبت وجود تأثير موجب دال إحصائياً لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية، ووجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

وأجرى الباحث (**أبو فودة،٢٠٠٨**) دراسة هدفت إلى بيان أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد، والتقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة، وتكونت العينة من (٢٤٠٠) طالب من الذكور، قسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث اختبار تحصيلي وطبق برنامج تدريبي في تعلم مهارة حكمة الاختبار، وأظهرت النتائج أن تعلم مهارة حكمة الاختبار ترفع من درجة تحقق افتراض أحادية البعد لبيانات الاحتبار سواء أكان الاختبار محكم البناء أم مخالف لقواعد الصياغة، وأن تعلم مهارة حكمة الاختبار يؤدي إلى اعطاء تقديرات إلى أعلى لمعاملات الثبات.

أما دراسة للباحثة (**ديانا حماد،٢٠١٠**) فقد هدفت إلى التعرف على علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار متعدد مبني وفق نموذج راش، وتكونت العينة من (٢١١) طالبة في كلية التربية الأقسام الأدبية، واستخدم الباحث مقياسي الحكمة الاحتبارية والأداء التحصيلي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين درجات الحكمة الاختبارية ودرجة التحصيل الدراسي، فروق بين متوسطات الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية ومحاورها الأربعة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي، ولم توجد وأن الحكمة الاختباية ترتبط بأسلوب وجودة بناء الأداة التحصيلية وليس بالتحصيل الدراسي.

وقامت الباحثة (**عزة حسين،٢٠١٠**) بدراسة هدفت من خلالها التعرف على أثر تنمية حكمة الاختبار على ثبات وصدق الاختبارات التحصيلية في مادة العلوم، وتكونت

العينة من (٨٢) طالبة من طلبة المرحة الاعدادية، قسموا لمجموعتين تجريبية (٤٦) طالبة، وضابطة (٣٦) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس للحكمة الاختبارية، واختبار تحصيلي في العلوم، وأظهرت النتائج ارتفاع قيم معاملات الثبات لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكن هذه الفروق غير دالة احصائياً، مما أكد أن الحكمة الاختبارية لا تؤثر على ثبات أداة القياس، كما تبين ارتفاع معاملات الصدق في بعض الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية بصورة دالة، مما يؤكد أن تنمية الحكمة الاختبارية تزيد من صدق الاختبار.

ثانياً: البحوث والدراسات التيي تتعلق بأنماط التفكير:

هدفت دراسة (**الزعبي؛ الشريدة،٢٠٠٧**) إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة جامعة الحسين بن طلال في مختلف المواقف، وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، أظهرت نتائج الدراسة أن اكثر انماط التفكير شيوعاً بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتفكير التحليلي فالتفكير المثالي ثم التركيبي والبراجماتي، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلافات دالة إحصائيا في أنماط التفكير بين الذكور، وبين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، وبين الطلبة في مختلف المستويات الدراسة.

وقام (الحموري ، ٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية العقلية ستيرنبرج Sternberg في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلاف هذه المساهمة باختلاف الجنس، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٨ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في أساليب التفكير المستخدمة لدى عينة الدراسة، وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية وأن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد بشكلٍ أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية، كأساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني نظام

معتقدات أكثر عقلانية، كأسلوبي التفكير الهرمي، والأقلية. وأن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس.

وهدفت دراسة (**Zhang ,2002**) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة بالجامعة، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وقائمة تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ودرجات التحصيل الأكاديمي، ,أظهرت النتائج تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس Torrance، ووجود علاقة سالبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، المتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ.

واستهدفت دراسة (خضير وإيمان شريف ، ٢٠١١) إلى التعرف إلى أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الموصل، والكشف عن الفروق في أساليب التفكير السائدة بين طلبة الجامعة تبعا لمتغيري: التخصص الدراسي (علمي – إنساني) والجنس (ذكور – إناث)، تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة الموصل ، وتكونت عينة الدراسة كلا الجنسين (الذكور –الإناث) ومن الاختصاصين (العلمي –الإنساني) وبلغت (١٥٣) طالباً وطالبة، ولغرض تحقيق أهداف البحث تم اعتماد القائمة المعدة من قبل (ستيرنبرج ١٩٩٧) لقياس أساليب التفكير ، واهم ماتوصلت إليه نتائج الدراسة هو أن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي) يليه أسلوب التفكير (الخارجي) ثم أسلوب التفكير (الأقلي) أما أدنى الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير(العالمي) يليه أسلوب التفكير(المحافظ) يليه أسلوب التفكير(الداخلي) ، وأن هناك أربعة أساليب دالة تبعا لمتغير التخصص الدراسي وهذه الأساليب هي (التنفيذي، الهرمي، الملكي والفوضوي) وجميعها كانت لصالح أفراد عينة التخصص العلمي ، وأن هناك فروقا دالة في أسلوبين من أساليب التفكير الأكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس وهما أسلوبا التفكير (التنفيذي والخارجي) وكلاهما لمصلحة الذكور.

هدف دراسة (أبو هاشم ، ٢٠١٥) إلى التعرف على أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرجSternberg لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (٩٢٧) طالباً وطالبة منهم (٤٧٧) طالباً وطالبة من المصريين، (٤٥٠) طالباً وطالبة من السعوديين، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ، وأظهرت النتائج أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج تنتظم حول عاملين لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، ووجود أساليب تفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج مفضلة لدى طـلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي، ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من: الجنسية، والجنس، والتخصص والتفاعل بينهم على بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة.

ثالثا: البحوث والدراسات التي تتعلق بقلق الاختبار:

قام **(الكريديس،٢٠٠٠)** بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٢٧٠) طالبة من قسمي العلوم والرياضيات (التخصص العلمي) وقسم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية (التخصص الأدبي)، واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار ومقياس الدافعية للإنجاز واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي، بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي، وكذلك لم توجد فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي الدافعية ومرتفعي الدافعية، وفي درجات كل من قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية

للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

وأجرى الباحث (**سعادة،٢٠٠١**) دراسة هدفت للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء عدد من المتغيرات، وتم إعداد استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة خلال الانتفاضة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة، وتبين وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، ووجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي لصالح الابن الأصغر، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي.

وقام (**حسين،٢٠٠٧**) بدراسة هدفت التعرف على الإسهام النسبي لمهارات الإستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه فى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية متفاوتى التحصيل، وتكونت العينة من (٨٣) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث استبانه مهارات الاستذكار والدراسة، ومقياس الاتجاه نحو الاختبار، ومقياس قلق الاختبار ونتائج هولاء الطلبة فى نهاية العام الدراسي، وقد أظهرت النتائج عدم اختلاف مهارات الاستذكار التي يستخدمها طلبة المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، وتبين وجود ارتباط موجب بين بعض مهارات الاستذكار والأداء الأكاديمي، واختلاف نسب إسهام مهارات الاستذكار والدراسة فى التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة متفاوتي التحصيل الدراسي.

استهدفت دراسة (شعلة ، ٢٠١٠) التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب

كلية المعلمين بجامعة أم القرى وتكونت العينة من (١٠٠) طالبا من طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى وأسفرت نتائج الدراسة هو وجود علاقة ارتباط دالة وسالبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار ، وأيضا بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار ، ووجود تأثير لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط في قلق الاختبار لدى أفراد العينة.

هدفت دراسة (عاشور، ٢٠١٣) إلى الكشف عن تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار والنمط الثقافي والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبا بينهم (٢٤٩) الذاكرة متعدد العوامل وإستبيان الكفاءة الذاتية للذاكرة ومقياس قلق الاختبار ، وأهم ما توصلت الدراسة إليه هو تتباين بعض مكونات ما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة – القدرة – الدرجة الكلية) بتباين التفاعل بين(نمط الثقافةx ومستوى قلق الاختبار)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين(نمط الثقافة x ومستوى قلق الاختبار) في الكفاءة الذاتية للذاكرة (مستوى – قوة) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين(نمط الثقافةx مستوى قلق الاختبار) في التحصيل الأكاديمي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين (ما وراء الذاكرة x (مستوى – قوة) الكفاءة الذاتية للذاكرة) في قلق الاختبار .

هدفت دراسة (أحمد والحلاوجي ،٢٠١٣) إلى استقصاء القلق من الاختبار لدى طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة بالجامعة (٣٠ طالب ، ٣٠ طالبة) ، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً من المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون القلق من الاختبار بمستويات مماثلة فيما يخص توقيت القلق، تعاني الطالبات من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالطلاب في مرحلتي ما قبل وأثناء الاختبار.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

بالنسبة للاهداف :

هدفت دراسة (Jodie et al,2000) إلى قياس مستوى مهارات الحكمة الاختبارية الايجابية والسلبية ، ودراسة (Ritter&Maestas,2001) إلى التحقق من فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء ، ودراسة (أبو عليا والوهر ،٢٠٠١) إلى التحقق من درجة وعي طلبة الجامعة بالمعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للاختبارات وتقديمها ، ودراسة (Hong,2006) إلى تحديد العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وبين التحصيل الأكاديمي ، ودراسة (أبو هاشم ،٢٠٠٨) إلى فحص النموذج البنائى التنبؤى الذى يحتوى على تأثيرات مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية ، ودراسة (أبو فودة،٢٠٠٨) إلى بيان أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد، والتقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة، ودراسة (ديانا حماد،٢٠١٠) إلى التعرف على علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار متعدد مبني وفق نموذج راش ، ودراسة (عزة حسين،٢٠١٠) إلى التعرف على أثر تنمية حكمة الاختبار على ثبات وصدق الاختبارات التحصيلية في مادة العلوم.

ودراسة (الزعبي؛ الشريدة،٢٠٠٧) إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة التي يستخدمها طلبة الجامعة في مختلف المواقف وعلاقتها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، ودراسة (الحموري ، ٢٠٠٩) إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية ، ودراسة (Zhang,2002) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم والأداء الأكاديمي ، واستهدفت دراسة (خضير وإيمان شريف ، ٢٠١١) التعرف على أساليب التفكير السائدة ، ودراسة (أبو هاشم ، ٢٠١٥) إلى التعرف على أساليب التفكير لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة (الكريديس،٢٠٠٠) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، ودراسة (سعادة،٢٠٠١) إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان ،

ودراسة (حسين،٢٠٠٧) إلى التعرف على الإسهام النسبي لمهارات الإستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه فى التنبؤ بالاداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية متفاوتى التحصيل ، ودراسة (شعلة ، ٢٠١٠) إلى التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي ، ودراسة (عاشور، ٢٠١٣) إلى الكشف عن تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار والنمط الثقافي والتفاعل بينهما لدى طلاب الجامعة ، ودراسة (أحمد والحلاوجي ،٢٠١٣) إلى استقصاء القلق من الاختبار لدى طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

واستفادت الباحثة الحالية من ذلك في تحديد أهداف الدراسة الحالية .

بالنسبة للعينة :

اختلفت الدراسات فمنها من تناول المرحلة الجامعية مثل دراسة (شعلة ، ٢٠١٠) ، (عاشور، ٢٠١٣) ، (أحمد والحلاوجي ،٢٠١٣) ، (أبو هاشم ، ٢٠١٥) ، والمرحلة الثانوية مثل دراسة (سعادة،٢٠٠١) والمرحلة الابتدائية مثل دراسة (حسين،٢٠٠٧).

وأما ما يتعلق بحجم العينة ، فقد تراوحت العينة بين (٢٤٠٠) كما في دراسة (أبو فودة،٢٠٠٨) ، (٢٦) كما في دراسة (Hong,2006).

وأستفادت الباحثة الحالية من ذلك في تحديد حجم العينة الحالية والمرحلة التي تنتمي إليها .

بالنسبة للنتائج :

توصلت دراسة (Jodie et al,2000) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين فى مهارات الحكمة الاختبارية لصالح المرتفعين فى المهارات الإيجابية ، بينما وجدت فروق لصالح منخفضى التحصيل فى المهارات السلبية ، ودراسة (Ritter & Maestas,2001) إلى فعالية برنامج لمهارات الحكمة الاختبارية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية وتحسين مستوى الأداء ، وتوصل (أبو عليا والوهر،٢٠٠١) إلى أن هناك وعي لدى طلبة الجامعة بالمعرفة المتعلقة بمهارات

الإعداد للاختبارات ، وتوصل (Hong,2006) إلى وجود علاقة بين الحكمة الاختبارية وبين التحصيل الأكاديمي ، وتوصل (أبو هاشم،٢٠٠٨) إلى وجود تأثير موجب دال لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية، ووجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي ، وتوصل (أبو فودة،٢٠٠٨) إلى أن تعلم مهارة حكمة الاختبار يؤدي إلى اعطاء تقديرات إلى أعلى لمعاملات الثبات ، وتوصلت (ديانا حماد،٢٠١٠) عدم وجود علاقة بين درجات الحكمة الاختبارية ودرجة التحصيل الدراسي ، وتوصلت (عزة حسين،٢٠١٠) إلى أن هناك أثر لتنمية حكمة الاختبار على ثبات وصدق الاختبارات التحصيلية في مادة العلوم .

وتوصل (الزعبي؛ الشريدة،٢٠٠٧) إلى عدم وجود اختلاف في أنماط التفكير بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية ، وتوصل (الحموري ، ٢٠٠٩) إلى وجود فروق تعزى للجنس في أساليب التفكير ، وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية وأن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد بشكلٍ أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية ، وتوصل (Zhang ,2002) إلى علاقة سالبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، المتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ ، وتوصل (خضير وإيمان شريف ، ٢٠١١) إلى أن أكثر الأساليب شيوعا هو أسلوب التفكير (الهرمي) يليه أسلوب التفكير (الخارجي) ثم أسلوب التفكير (الأقلي) أما أدنى الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير(العالمي) يليه أسلوب التفكير(المحافظ) يليه أسلوب التفكير(الداخلي) ، وتوصل (أبو هاشم ، ٢٠١٥) إلى وجود أساليب تفكير مفضلة لدى طـلاب الجامعة المصريين والسعوديين وهي على الترتيب: الهرمي، والأقلي، والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والخارجي .

وتوصل (الكريديس،٢٠٠٠) إلى وجود علاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي، بينما لم توجد علاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي ، وتوصلت دراسة (سعادة،٢٠٠١)

وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند الطلبة، ووجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي لصالح الابن الأصغر، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي ، وتوصل (حسين،٢٠٠٧) إلى عدم اختلاف مهارات الاستذكار التي يستخدمها طلبة المرحلة الابتدائية باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ، وتوصل (شعلة ، ٢٠١٠) إلى أثر لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي ، وتوصل (عاشور، ٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين (ما وراء الذاكرة x (مستوى – قوة) الكفاءة الذاتية للذاكرة) في قلق الاختبار ، وتوصل (أحمد والحلاوجي ،٢٠١٣) إلى أن طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً من المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يعانون القلق من الاختبار بمستويات مماثلة فيما يخص توقيت القلق، تعاني الطالبات من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالطلاب في مرحلتي ما قبل وأثناء الاختبار.

واستفادت الباحثة الحالية من ذلك في صياغة فرضيات الدراسة الحالية وفي وتفسير نتائج الدراسة.

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الحكمة الاختبارية و أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار وأنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي(٦٤)

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي(٧٥)
- لا يختلف ترتيب أنماط التفكير بين طالبات جامعة الطائف".

الاطار المنهجي للدراسة:

أولاً: **منهج الدراسة**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وهو طريقة في البحث تتناول إحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها، وقد ساعد هذا المنهج في هذه الدراسة على وصف الحكمة الاختبارية وتحديد علاقتها بأنماط التفكير وبقلق الاختبار.

ثانياً: **حدود الدراسة**:

١. **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات المستوى الرابع من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف.
٢. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
٣. **الحدود المكانية:** مدينة الطائف بالسعودية.

ثالثا: **عينة الدراسة**:

اشتملت عينة البحث على (٧٣) طالبة من طالبات المستوى الرابع بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

رابعاً: **أدوات الدراسة**:

(١) مقياس مهارات الحكمة الاختبارية (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

هو تحديد مستوى مهارات إدارة الوقت والتعامل مع ورقتي الاسئلة والاجابة والمراجعة لدى طالبات جامعة الطائف.

بناء المقياس:

مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

- الاطلاع على المفاهيم النظرية المرتبطة بالحكمة الاختبارية.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والاجنبية والأطر النظرية التي تناولت الحكمة الاختبارية مثل مقياس مقياس (ديانا حماد ،٢٠١٠)، (عزة حسين ،٢٠١٢).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات الطالبات خلال الأداء في مهارات الحكمة الاختبارية، ويقيس المقياس خمسة مهارات هي: الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، المراجعة، وأمام كل عبارة يوجد ثلاثة اختيارات (أحياناً – دائماً – أبداً) وعلى الطالبة قراءة كل عبارة واختيار إحدى الاختيارات الثلاثة، وزمن الاختبار حوالي (٤٥) دقيقة تقريباً.

تقدير الدرجات:

تحصل الطالبة على (ثلاث درجات = دائماً، درجتين = غالباً، درجة واحدة = أحياناً، صفر = أبداً) عن كل سؤال من الأسئلة، حيث النهاية العظمى هى (١٥٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

– **صدق المحكمين:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية باستخدام صدق المحكمين، حيث عرضت المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح كل عبارة وانتمائها للمقياس، والجدول التالي رقم (١) يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس.

جدول (١) اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٨٨,٨	١١	%٨٨,٨	٢١	%٨٨,٨	٣١	%٨٨,٨	٤١	%٨٨,٨
٢	%١٠٠	١٢	%٨٨,٨	٢٢	%١٠٠	٣٢	%٦٦,٦	٤٢	%٨٨,٨
٣	%٧٧,٧	١٣	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٣٣	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
٤	%٨٨,٨	١٤	%٧٧,٧	٢٤	%١٠٠	٣٤	%٦٦,٦	٤٤	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٥	%٨٨,٨	٢٥	%٧٧,٧	٣٥	%١٠٠	٤٥	%٦٦,٦
٦	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٣٦	%١٠٠	٤٦	%٧٧,٧
٧	%٧٧,٧	١٧	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٣٧	%٨٨,٨	٤٧	%٨٨,٨
٨	%٨٨,٨	١٨	%٧٧,٧	٢٨	%٧٧,٧	٣٨	%٨٨,٨	٤٨	%١٠٠
٩	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٣٩	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٠	%٨٨,٨	٤٠	%٧٧,٧	٥٠	%٦٦,٦

وكانت أهم تعليقات السادة المحكمين هى إعادة صياغة بعض العبارات، وعدم استخدام عبارات النفي خلال صياغة العبارات، وصياغة بعض العبارات التي تتعلق بالثقة بالنفس قبل دخول قاعة الاختبار، وتم إجراء التعديلات وإعادة عرضها عليهم بعد التعديل، ووافق جميع المحكمين على الصورة النهائية.

- تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن= ٣٦) في مقياس الحكمة الاختبارية (إعداد الباحثة) ومقياس الحكمة الاختبارية (إعداد عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) ، ووجد أنه (٠,٨٤٣) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً ، مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بدرجة عالية من الصدق في قياس الحكمة الاختبارية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية (ن =٣٦) طالبة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٨٤)، وهى قيمة جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التى يمكن التوصل اليها.

(٢) مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: هو تحديد مستوى الخوف والتوتر وبعض الاعراض المصاحبة للاداء في الاختبارات المقدمة لطالبات جامعة الطائف.

بناء المقياس:

مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

- الاطلاع على المفاهيم النظرية المرتبطة بالحكمة الاختبارية.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والاجنبية والأطر النظرية التي تناولت قلق الاختبار مثل مقياس (السنباطي وآخرون ،٢٠١٠، ٣٣٨) ، (نعيمة ومنصور ، ٢٠١٤، ٣٩٩).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات الطالبات خلال قلق الاختبار، وأمام كل عبارة يوجد ثلاثة اختيارات (قليلة جدا – قليلة– متوسطة – كبيرة – كبيرة جدا) وعلى الطالبة قراءة كل عبارة واختيار إحدى الاختيارات الثلاثة، وزمن الاختبار حوالي (٣٠) دقيقة تقريباً.

تقدير الدرجات:

تحصل الطالبة على (صفر = قليلة جدا، درجة واحدة = قليلة، درجتين = متوسطة، ثلاث درجات = كبيرة، أربع درجات = كبيرة جداً) عن كل سؤال من الأسئلة، حيث النهاية العظمى هى (١٢٨) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

تم استخدام صدق المحكمين، حيث عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح كل عبارة وانتمائها للمقياس، والجدول التالي رقم (٢) يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس.

جدول (٢) اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس قلق الاختبار

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٨	%٨٨,٨	١٥	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٢٩	%١٠٠
٢	%٨٨,٨	٩	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٣	%٦٦,٦	٣٠	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٣١	%١٠٠
٤	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٨	%٨٨,٨	٢٥	%١٠٠	٣٢	%١٠٠
٥	%٨٨,٨	١٢	%٨٨,٨	١٩	%٧٧,٧	٢٦	%١٠٠		
٦	%٧٧,٧	١٣	%٨٨,٨	٢٠	%٨٨,٨	٢٧	%٨٨,٨		
٧	%١٠٠	١٤	%٧٧,٧	٢١	%١٠٠	٢٨	%٦٦,٦		

وكانت أهم تعليقات السادة المحكمين هى الاهتمام بالعبارات التي تدل على توتر الطالبة قبل الاختبار، وإعادة صياغة بعض العبارات، صياغة عبارات تفيد عن أثر الخبرات السابقة في قلق الاختبار، وتم إجراء التعديلات وإعادة عرضها عليهم بعد التعديل، ووافق جميع المحكمين على الصورة النهائية.

- تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن= ٣٦) في مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثة) ومقياس قلق الاختبار لطلاب الجامعة (إعداد العبيدي ، ٢٠١٢) ، ووجد أنه (٠,٧٣١) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً ، مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بدرجة عالية من الصدق في قياس ظاهرة قلق الاختبار.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني أسبوعين على العينة الاستطلاعية (ن =٣٦) طالبة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥٥)، وهى قيمة جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التى يمكن التوصل اليها.

(٣) **مقياس أنماط التفكير لـ** (**ستيرنبرج** Sternberg)

(تعريب زاهدة أبو عيشه ، ٢٠١٤)

يهدف من استخدام هذا المقياس إلى تحديد أنماط التفكير لدى عينة من طالبات جامعة الطائف

وصف المقياس:

يقيس المقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، ويتكون من (٦٥) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهى من نوع التقرير الذاتي، وتعتمد على سؤال المفحوص عن طريقة تفكيره التي يستخدمها خلال أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة.

تقدير الدرجات: تحصل الطالبة على درجات مقابل كل اختيار من الاختيارات (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً، ويحصل الطالبة على درجات (١، ٢، ٣،

٤، ٥، ٦، ٧) على التوالي عند اختيار الاجابة المناسبة له، ويلاحظ أنه لا توجد درجة كلية للمقياس.

صدق المقياس:

قامت (زاهدة أبو عيشة، ٢٠١٤) بحساب صدق الاختبار من خلال عرضه على (١٢) من اساتذة علم النفس التربوي ، وكانت نسبة اتفاق المحكمين تتراوح بين (٨٣,٣% – ١٠٠%) ، كما استخدمت الاتساق الداخلي ووجدت أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) .

- في الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، وذلك من خلال عرضه على تسعة من أساتذة علم النفس التربوي، وأتفق المحكمون على صلاحية الأداة لقياس أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف.

ثبات المقياس:

قامت (زاهدة أبو عيشة ،٢٠١٠) بحساب ثبات المقياس بطريقتى الفا كرونباخ وإعادة التطبيق ، ووجدت أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة ، وتشير إلى الثقة في ثبات المقياس .

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع على عينة التقنين (ن =٣٦) طالبة، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠٤)، وهى قيمة جيدة ومقبولة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التى يمكن التوصل اليها.

الاتساق الداخلي:

- تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد، والجدوا التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس ودرجة كل بعد

البعد	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
التشريعي	٥	٠,٤٨	١٠	٠,٥٨	١٤	٠,٤٩	٣٢	٠,٧١	٤٩	٠,٦٥
التنفيذي	٨	٠,٦٨	١١	٠,٥٤	١٢	٠,٧٤	٣١	٠,٩٤	٣٩	٠,٨٤
الحكمي	٢٠	٠,٥٤	٢٣	٠,٣٩	٤٢	٠,٥٤	٥١	٠,٧٥	٥٧	٠,٤٤
العالمي	٧	٠,٨٥	١٨	٠,٨١	٣٨	٠,٤٨	٤٨	٠,٦٧	٦١	٠,٦٨
المحلي	١	٠,٦٤	٦	٠,٨٢	٢٤	٠,٤٧	٤٤	٠,٦٢	٦٢	٠,٦٣
المتحرر	٤٥	٠,٣٦	٥٣	٠,٥٨	٥٨	٠,٦٩	٦٤	٠,٦٨	٦٥	٠,٨٧
المحافظ	١٣	٠,٩٥	٢٢	٠,٥٤	٢٦	٠,٥١	٢٨	٠,٨٤	٣٦	٠,٦٨
الهرمي	٤	٠,٥٢	١٩	٠,٦٧	٢٥	٠,٦٩	٣٣	٠,٧٤	٥٦	٠,٧٧
الملكي	٢	٠,٨٥	٤٣	٠,٥٢	٥٠	٠,٦٥	٥٤	٠,٦٩	٦٠	٠,٦٤
الاقلي	٢٧	٠,٦٤	٢٩	٠,٣٨	٣٠	٠,٤٨	٥٢	٠,٤٨	٥٩	٠,٨٥
الفوضوي	١٦	٠,٨٦	٢١	٠,٧٦	٣٥	٠,٤٨	٤٠	٠,٥٨	٤٧	٠,٩٨
الداخلي	٩	٠,٧٩	١٥	٠,٥٨	٣٧	٠,٧٨	٥٥	٠,٥٦	٦٣	٠,٦٥
الخارجي	٣	٠,٦٩	١٧	٠,٥٨	٣٤	٠,٥٧	٤١	٠,٨٤	٤٦	٠,٦٨

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه: " **توجد علاقة دالة إحصائيا بين** درجات مقياس **الحكمة الاختبارية** ودرجات مقياس **أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام " معامل ارتباط بيرسون " للكشف عن مدي وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس الحكمة الاختبارية ودرجات أنماط التفكير ، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهن في مقياس أنماط التفكير

أنماط التفكير		الحكمة الاختبارية	الدلالة
من حيث الشكل	الملكي	-٠,٠٣٦	غير دالة
	الهرمي	٠,٣٦	دالة
	الفوضوي	- ٠,٠٣٥	غير دالة
	الاحادي	٠,١٨	دالة
من حيث الوظيفة	التشريعي	٠,١٥٠	غير دالة
	التنفيذي	- ٠,٠٨٥	غير دالة
	القضائي	٠,٣٨٩	دالة
من حيث المستوى	العالمي	- ٠,٠١٩	غير دالة
	المحلي	٠,٠٠٢	غير دالة
من حيث النزعة	التحرري	٠,٠١٩	غير دالة
	المحافظ	- ٠,١٥٨	غير دالة
من حيث المجال	الخارجي	- ٠,٠٨٥	غير دالة
	الداخلي	٠,٠٢١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق والذي يعرض نتائج معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهن في مقياس أنماط التفكير عند مستوي (٠,٠١).

وترجع الباحثة وجود ارتباط بين الحكمة الاختبارية وكل من أنماط التفكير المتمثلة في (الهرمي – الاحادي – القضائي)، إلى ان هناك توافق بين هذه الانماط وما يؤدي إلى الحكمة الاختبارية وتدفع الطالبة على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختبار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة دون معرفة لمادة الموضوع التي تم الاختبار فيها، حيث سعت الطالبات في النمط:

الهرمي: إلى تنظيم الأمور حسب الأهمية والترتيب، يضعن أهدافهن في على شكل هرمي حسب أهميتها وأولويتها، ويستمتعون بتنفيذ الأعمال وفق ترتيب معين،ويتدرجن في حلولهم للمشكلات واتخاذ القرارات، والتميز بالواقعية والمنطقية في تناولهم منظمون جدا المشكلات،، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (ردادي ، ٢٠٠١، ٥).

الاحادي: إلى تقسيم وقتهن على المهام بالتساوي، وكذلك عندما يواجهن العديد من المهام التي يطلب منهن تنفيذها فإنهم يبدؤون بالعمل بواحدة منها، وينتقلون من مهمة إلى أخرى دون تحديد أولوياتها، ويرون أن كل المهمات والأعمال مهمة ومتساوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه . 1994,24) Sternberg)

القضائي: إلى تفضيل الأعمال التي تشمل على تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها، ويميلن إلى انتقاد أعمال الآخرين، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل، إصدار الأحكام، وكتابة المقالات النقدية، ولديهم قدرة كبيرة على التخيل والابتكار، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه.(Sternberg,1997,24) .

نتائج الفرض الثاني:

و ينص الفرض الثاني علي أنه: " **توجد علاقة دالة إحصائيا بين** درجات مقياس **قلق الاختبار و** درجات مقياس **أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام " معامل ارتباط بيرسون " للكشف عن مدي وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس قلق الاختبار ودرجات أنماط التفكير ، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين متوسطات درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس قلق الاختبار ومتوسطات درجاتهن في مقياس أنماط التفكير

أنماط التفكير		قلق الاختبار	الدلالة
من حيث الشكل	**الملكي**	٠,٠٠٩	غير دالة
	الهرمي	٠,١٢	غير دالة
	الفوضوي	٠,٩٩٩	دالة
	الاحادي	٠,٠٤	غير دالة
من حيث الوظيفة	**التشريعي**	-٠,٠٤٠	غير دالة
	التنفيذي	-٠,٢١٢	غير دالة
	القضائي	٠,٠٩٣	غير دالة
من حيث المستوى	**العالمي**	٠,٧٤٠	دالة
	المحلي	٠,٠٣٨	غير دالة
من حيث النزعة	**التحرري**	٠,٠١٩	غير دالة
	المحافظ	-٠,٠٤٩	غير دالة
من حيث المجال	**الخارجي**	٠,٦٥٠	دالة
	الداخلي	٠,٠٧٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق والذي يعرض نتائج معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس قلق الاختبار ودرجاتهن في بعض أنماط التفكير عند مستوي (٠,٠١).

وترجع الباحثة وجود ارتباط بين قلق الاختبار وكل من أنماط التفكير المتمثلة في (الفوضوي – العالمي – الخارجي)، حيث ظهرت على الطالبات اللاتي تتميز بهذه الأنماط بظهور قلق وتوتر عند دخول الاختبارات، وكذلك بعض الأعراض المرضية التي يختفي أثرها بمجرد خروج الطالبة من الاختبار، حيث النمط:

الفوضوي: حيث تميزت الطالبات ذوات هذا النمط بتفضيل التعامل مع القضايا التي يصعب على الآخرين حلها، ويمكنهن الانتقال من مهمة إلى أخرى بسهولة لأن جميع المهمات ذات أهمية متساوية بالنسبة لهم، ويرى هؤلاء أن حل مشكلة واحدة يقود إلى حل مشكلات أخرى مساوية في أهميتها، ويحاول هؤلاء إنجاز اكبر عدد ممكن من المهمات في الوقت نفسه، مما يجعلهن متوترات ولديهن قلق أثناء أداء المهام، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (إلهام وقاد ، ٢٠٠٨، ٣١) .

العالمي: حيث كانت تتميز الطالبات ذوات هذا النمط بالاهتمام بالقضايا الرئيسة أكثر من الاهتمام بتفاصيل الأمور، مما جعل الكثير من المعلومات المقررة في الكتب المقررة لا ينتبهون إليها، ولديهن المقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة، والعموميات، وتجاهل التفاصيل، وذلك أيضا يزيد من قلق الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه .(Sternberg, 1997, 47)

الخارجي: حيث رغبة الطالبات ذوات هذا النمط إلى الانبساط، والعمل الجماعي مع الفريق، ولديهم حس اجتماعي عالي، جعل الاختبار بصورة مفردة يحقق قلق الاختبار لديهن، كما أنهن يفضلن طلب المعلومات من الأصدقاء أكثر من القراءة الذاتية، وعلى ذلك فان الكثير من المعلومات المدونة في الكتب المقررة لا يستطعن استيعابها بسهولة لعدم توافر الفرص للمذاكرة مع زميلاتها بشكل دائم مما يسبب قلق الاختبار لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Sternberg, 1997, 48)

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث علي أنه: " **توجد علاقة دالة إحصائيا بين** درجات مقياس **الحكمة الاختبارية و** درجات مقياس **قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام " معامل ارتباط الرتب لبيرسون " للكشف عن مدي وجود علاقة بين درجات طالبات جامعة الطائف في مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهن في مقياس قلق الاختبار، ووجد أنه (٠,٤٠٤)، وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)

وتُرجع الباحثة وجود العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، حيث أن قلق الاختبار يتسبب في عرقلة الطالبات عن الاستعداد للاختبارات بصورة جيدة، وحتى إن تم الاستعداد فإنه يعرقلهن عن التركيز خلال الاختبار، مما أظهر أدائهن أقل خلال الاختبارات ويعوقهن عن الحكمة الاختبارية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (المالكي ، ٢٠١٠).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى قلق الاختبار والمتوسط الفرضي(٦٤)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة بعد تحديد متوسط فرضي لقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف، والذي يتحدد بنصف الدرجة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) **قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسط الفعلي والفرضي على مقياس قلق الاختبار**

المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	مستوى الدلالة
قلق الاختبار	١٢٨	٦٤	٧٥,٩٤	١٤,٥٤	٧,٠٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) جاءت دالة في قلق الاختبار في اتجاه المتوسط الفعلي؛ مما يعني أن مستوى قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف أعلى من المتوسط.

وترجع الباحثة إرتفاع مستوى قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف نظراً وللضغوط النفسية التي تقع علي عاتق الطالبة سواء أكانت ضغوطًا أسرية متمثلة في رغبة الأسرة في تفوقها وحصولهم علي أعلي تقدير، أم ضغوطا مدرسية متمثلة في المنافسة بين الطالبة للحصول على معدلات مرتفعة، والحرص علي عدم الفشل، وارتفاع مستوي طموح الطالبات في الالتحاق ببرامج الدراسات العليا بعد التخرج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (الطيب ، ١٩٩٤، ٣٩٠).

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفعلي لدرجات طالبات جامعة الطائف في مستوى الحكمة الاختبارية والمتوسط الفرضي(٧٥)** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة بعد تحديد متوسط فرضي للحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف، والذي يتحدد بنصف الدرجة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسط الفعلي والفرضي على مقياس الحكمة الاختبارية

المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	مستوى الدلالة
الحكمة الاختبارية	١٥٠	٧٥	٧٥,٧٧	١٥,٣٦	٠,٤٣١	غير دالة

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) والتي تساوي (٠,٤٣١) جاءت غير دالة في الحكمة الاختبارية مما يعني أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف تساوي المتوسط.

وترجع الباحثة نزوع مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف الى المتوسط وعد ارتفاعها نظراً لافتقارهن إلى بعض المهارات اللازمة لتوافر الحكمة الاختبارية والمتمثلة في الاستعداد للاختبار حيث يميل أغلبهن إلى مذاكرة ملخصات المقررات في ليلة الاختبار وعدم الرجوع إلى المرجع الأصلي ومهارة ادارة الوقت خلال الاختبار والمتمثلة في اختيار الاسئلة السهلة والبدء بها وترك الصعبة الى نهاية الوقت للتفكير فيها، وعدم التعامل مع ورقة الاختبار بشكل جيد مثل إهمال قراءة التعليمات وفهمها، وأخيراً المراجعة للاجابات بعد الانتهاء من الحل، ولعل ذلك يظهر أداء الطالبات أنه أقل مما يطمحن إليه وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Xue– chun , 2006, 88)

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "**لا يختلف ترتيب أنماط التفكير بين طالبات جامعة الطائف**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الدرجة المعيارية للتعرف على ترتيب أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول(٨) الدرجة المعيارية لترتيب أنماط التفكير لدى طالبات جامعة الطائف

أنماط التفكير		الدرجة	الرتبة
من حيث الشكل	الملكي	١,٧٩	٤
	الهرمي	١,٨٥	٢
	الفوضوي	١,٥٧	٧
	الاحادي	١,٤١	١١
من حيث الوظيفة	التشريعي	١,٢٥	١٢
	التنفيذي	١,٥٤	٩
	القضائي	١,٨٥	٣
من حيث المستوى	العالمي	١,٥٥	٨
	المحلي	١,٤٤	١٠
من حيث النزعة	التحرري	١,٦٨	٥
	المحافظ	٢,٧٤	١
من حيث المجال	الخارجي	١,٦٧	١
	الداخلي	-٠,٤٣	١٣

يتضح من الجدول السابق أن نمط التفكير السائد لدى طالبات جامعة الطائف يأتي في المرتبة الأولى التمسك بالقواعد والقوانين وهو ما يعرف " النمط المحافظ"، وفي المركز الثاني وضع الأهداف في صورة هرمية علي حسب أهميتها وأولويتها وهو ما

يعرف "النمط الهرمي " وجاء في المركز الثالث رغبتهن في الحكم علي الآخرين وأعمالهم والتخيل والابتكار وكتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه، وهو ما يعرف بالنمط القضائي " وربما يرجع ذلك إلى حرص طالبات جامعة الطائف على الالتزام والتمسك بالقوانين وكراهية الأمور الغامضة ورفضهن للتغيير والحرص والنظام، والذي تعتقد الباحثة أنه نما عند طالبات الجامعة بناءً على رغبة أولياء الأمور والحرص على الالتزام بالقواعد والنظم وأمور الشريعة الإسلامية ورغبة منهم في ارتقاء بناتهن في التعليم، مما تسبب في إنتقال هذه الانماط من التفكير على الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (أبو المعاطي ،٢٠٠٥ ، ٣٧٥) .

توصيات الدراسة:

١- الاهتمام بتحديد أنماط التفكير للطلاب والطالبات عند التحاقهم بالجامعة ، وتصنيفهم والتدريس لهم بطرق تتناسب مع تلك الانماط ، ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الجامعية.

٢- الحرص على مراعاة الفروق الفردية في قلق الاختبار بين الطالبات.

٣- إعداد دورات تدريبية للطالبات عن كيفية الاجابة عن الاختبارات ، مما يحسن من الحكمة الاختبارية لديهن.

بحوث مقترحة:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على تحسين الحكمة الاختبارية في تخفيف قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف.

٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على تحسين الحكمة الاختبارية في الاتجاه نحو التعلم والدافعية للانجاز الأكاديمي.

٣- دراسة لانماط التفكير لدى طالبات الكليات العلمية والانسانية بجامعة الطائف، وعلاقتها بالاتجاه نحو التعلم وقلق الاختبار لديهن.

٤- فعالية استخدام البوتفوليو الالكتروني في تحسين الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو المعاطي ، يوسف جلال (٢٠٠٥).أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٥(٤٩) ، ٣٧٥ – ٤٤٦.

أبو جادو، محمود محمد، (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي والابداعي والعملي**. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو عليا، محمد و الوهر ، محمود (٢٠٠١). درجة وعى طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢٨(١) ، ١ – ١٤.

أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٨).النموذج البنائى التنبؤى لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، المجلد (١)، العدد (٦٨)، ٢١٠ – ٢٧٠ .

أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠١٥) . أساليب التفكير فى ضوء نظرية ستيرنبرج : دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة. **رسالة التربية وعلم النفس** ، ٤٨،٧٧ –١٠٢.

أحمد ، حسين علي والحلاوجي ، أنسام علي (٢٠١٣). أستقصاء القلق من الاختبار لدى طلبة الجامعة المتخصصين في اللغة الانجليزية . **مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية** ، ١٢(٣) ، ٧٧٥–٧٩٨ .

حسانين، محمد حسانين محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والاداء الاكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٣٨(١)، ٥٣١ – ٥٧٤.

حسين ، محمد حسين سعيد (٢٠٠٧). الإسهام النسبى لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمى لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتى

التحصيل، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ، ١٧(٥٤) ، ٢٨٤ – ٣٣٣.

الحموري ، فراس محمد (٢٠٠٩) . العلاقة بين أساليب التفكير والافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، ١٠(٣) ، ٣٥– ٥٩ .

خضير ، ثابت محمد و إيمان ، محمد شريف (٢٠١١) . أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية** ، ١٠(٢) ، ١٥٥– ١٨٠ .

الداهري ، صالح حسن احمد (٢٠٠١). قلق الامتحان والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العينا التعليمية . **المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع**، ١(٢) ، ١١–٣٠.

الداهري ، صالح حسن احمد (٢٠٠٥). **مبادئ الصحة النفسية**. عمان: دار وائل.

دودين ، حمزة (٢٠٠٥). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، **مجلة التربية** ، ١٥٢ ، ١٠٢ – ١١٧.

ديانا ، فهمي على حماد (٢٠١٠). علاقة الحكمة الاختبارية بالاداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختبار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الاقسام الادبية بجامعة ام القرى، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ردادي ، زين حسن (٢٠٠١). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٣٩ ، ١ – ٣٤.

رضوان ، سامر جميل (٢٠٠٢). **الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة.

ريم ، سالم الكريديس (٢٠٠٠). قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

زاهدة ، جميل أبو عيشة (٢٠١٤) . أنماط التفكير وعلاقتها بالسلوك العداوني لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الطائف . **مجلة الارشاد النفسي** ، ٣٩ ، ٢٢٣– ٢٨٣.

الزعبي ، طلال عبد الله ؛ والشريدة ، محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، دمشق ، ٥ (٢) ، ١٠٣ – ١٢٥ .

زهران ، محمد حامد (٢٠٠٠).**الارشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية.** القاهرة: عالم الكتب.

سعادة ، جودت احمد (٢٠٠١). أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين . **مجلة مركز البحوث التربوية**، ٢٥(١٣) ، ١٧١ – ٢٠٢ .

السنباطي، السيد مصطفي وعلي، عمر اسماعيل وأحلام ، عبد السميع العقباوي (٢٠١٠). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات تربوية ونفسية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، ٦٨ ، ٣٣٨-٣٨٢.

شعلة، الجميل محمد عبدالسميع(٢٠١٠) . أثر تفاعل مفهوم الذات الاكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار و الانجاز الاكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين بجامعة أم القرى. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس** ، ٣٤(٣) ، ٣٩٣- ٤٣٧ .

الضامن ، منذر عبد الحميد (٢٠٠٣). الإرشاد النفسي، الطبعة الأولي. الكويت: مكتبة الفلاح.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٩٤). **مبادئ الصحة النفسية.** القاهرة: مكتبة المعرفة الجامعية.

عاشور ، أحمد حسن (٢٠٠٨) . أساليب التفكير وعلاقتها باساليب اتخاذ القرار الاكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة . **مجلة كلية التربية بجامعة بنها** ، ١٨(٧٤) ، ٢٢٠ – ٢٥٩.

عاشور ، أحمد حسن (٢٠١٣) . تباين مكونات ما وراء الذاكرة و الكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار و نمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر ، ١٥٥(٢) ، ٤١٥- ٤٧٤.

عبد الكريم سعيد رضوان (٢٠٠٢). القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

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

العبيدي ، مظهر عبد الكريم سليم (٢٠١٢). قلق الاختبار وعلاقته بالمكانة الاجتماعية والنفسية لدى طلاب الجامعة . مجلة الفتح ، ٤٨ ، ٣٣٥ – ٣٥٤.

العتوم ، يوسف عدنان (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي ، ملحم (١٩٩٩). معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء للأقسام الادبية ودرجة القلق لديهن. **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة عمان.

عزة ، أحمد محمد حسين(٢٠١٠). أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الاعدادية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في مادة العلوم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

قطامي ، يوسف (٢٠٠٧). **تعليم التفكير لجميع الاطفال. عمان:** دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قطامي ، يوسف و أبو جابر ، ماجد و نايفة ، قطامي (٢٠٠٠). **تصميم التدريس**. عمان: دار الفكر.

اللوغاني ، أحمد عيسى ؛ المغربي ، ناصر عبدالعزيز ؛ عباس ، محمد (٢٠١٠) . أنماط السيطرة المخية كمحددات بروفيلات أساليب التفكير لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت . **مجلة كلية التربية الأساسية** ، ص ص ٢٠٣ – ٢٦٢.

المالكى ، ذياب 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.

نجلاء، عبد الله ابراهيم وحنان ، محمود محمد (٢٠٠٦). أثر استخدام اختبار الكتاب المفتوح ذي المستويات المعرفية العليا على تحصيل مادة الاحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد وخفض معدل قلق الاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية ببنها**، ١٦(٦٧)، ٢٢٣ – ٢٥٨.

النصار ، صالح عبد العزيز (٢٠٠٥). المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الطلاب الدراسية، ورقة عمل مقدمة إلى **مؤتمر استشراق مستقبل التعليم العالي والتعليم العام والتعليم التقني**، شرم الشيخ، ٢١ إبريل ٢٠٠٥.

نعيمة، غزال و منصور، بن زاهي (٢٠١٤).علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز. مجلة **العلوم الانسانية والاجتماعية**، العدد (١٦)، ٣٩٩– ٤٠٧.

نوفل ، محمد ؛ فريال ابو عواد (٢٠١٢). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية الحكومة الذاتية العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، ٢٦(٥) ، ١٢١٧ – ١٢٥٧.

نيان، باني دغشن الرشيدي (٢٠٠٦). علاقة قلق الاختبار بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الهام ، وقاد (٢٠٠٨) . أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة . **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

Gronlund, N. , Robert , L. & Linn , R. (1990). **Measurement evaluation in teaching**. New Yourk: Macmillan publishing co..

Jodie , R , Scott , P and Juliannne , T,(2000). Students Perceived Utility and Reported Use Of Test – Taking Strategies. **Issues in Educatin**, 16(1/2) , 67-83.

Lotz, C. & Sparfeldt, J. (2017) . Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. **Personality and Individual Differences**, 104 , 397–400.

Mill man , J; Bishop , C ; Ebel , R . (1990) . **An analysis of test – Wiseness edu. and psych**. Measurement ; NEW YORK .

Ritter , S & Maestas , L,(2000). Teaching Middle School Students To Use A Test – Taking Strategy. **Journal of Educational Research**, 4 ,350- 357.

Sternberg,R. (1992).**Wagner.R. K, Thinking Styles Inventory, Unpublished Test,** Yale University, New Havan, CT.

Sternberg,R, (1994).Allowing for Thinking Styles, **Educational Leadership**,52(3) ,36 - 40.

Sternberg,R. (1994). Diversifying Instruction and Assessment . **The Educational Forum**, 59(1), 47-52.

Sternberg,R. (1997). **Thinking styles**, New York: Cambridge University press.

Sternberg,R. & Williams, W. (1997).**Educational Psychology**, Allyn and Bacon, A Pearson Education, University Press .

Sternberg,R.& Williams, W. (2002). **Educational Psychology**, Allyn and Bacon, A Pearson Education Company, Boston.

Xue- chun , H (2006). Anew Approach To Examining Validity – Test – Taking Strategy Investigation. US – **China Foreign Language** , 4(11) , 88- 93.

Zhang, L,(2002). Thinking Styles: Their Relationship with Modes of Thinking and Academic Performance . **Educational Psychology**, 22(3) , 331- 348.