مستوى حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات التخصص والنوع والمستوى الدراسي

إعداد

الدكتور علي محمد العرسان بني عواد

عمادة التطوير وضمان الجودة– مركز القياس والتقويم

جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية

مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية

معرف البحث الرقمي DOI:10.21608/jedu.2022.118066.1587

المجلد 8 العدد 42 . سبتمبر 2022

الترقيم الدولي

E- ISSN: 2735-3346 P-ISSN: 1687-3424

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jedu.journals.ekb.eg/

موقع المجلة http://jrfse.minia.edu.eg/Hom

العنوان: كلية التربية النوعية . جامعة المنيا . جمهورية مصر العربية

مستوى حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات التخصص والنوع والمستوى الدراسي

د/ علي محمد العرسان بني عواد

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات التخصص الدراسي للطالب والنوع والمستوى الدراسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة لقياس حكمة الاختبار لدى الطلبة، وتكونت من (33) فقرة موزعة على مهارات حكمة الاختبار، وبعد تطبيق الأداة على عينة بناء مقدارها (350) طالبًا وطالبة من جامعة الملك فيصل والتحقق من توافر الخصائص السيكومترية، تم تطبيقها على عينة أساسية مقدارها (526) طالبًا وطالبة من جامعة الملك فيصل.

وبينت نتائج الدراسة: وجود مستوى متوسط لامتلاك مهارات حكمة الاختبار لدى طلبة جامعة الملك فيصل؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص الدراسي والنوع والمستوى الدراسي والتفاعل بينهم على مهارات حكمة الاختبار لدى طلبة جامعة الملك فيصل، كما أظهرت النتائج عدم قدرة المتغيرات التخصص الدراسي والنوع والمستوى الدراسي بالتنبؤ بحكمة الاختبار لدى طلبة جامعة الملك فيصل، وقدم الباحث في ضوء النتائج مجموعة من التوصيات تختص بمهارات حكمة الاختبار.

الكلمات المفتاحية: حكمة الاختبار، جامعة الملك فيصل، مهارات حكمة الاختبار.

The Level of Test Wiseness among Students of King Faisal University in the Light of the Variables of Specialization, Gender and Academic Level

Abstract:

This study aimed to identify the level of test wiseness among students of King Faisal University in the light of the variables of specialization, gender and academic level. The descriptive analytical design was employed. To achieve the aim of the study, the researcher has prepared a tool to measure test wiseness for university students, The tool includes (33) items distributed among the test wiseness skills, After applying the instruments to a sample consisting of (350) participants chosen from among the students of King Faisal, and to check the availability of psychometric characteristics they were applied to a basic sample comprising (526) participants chosen from among the students of King Faisal.

Results showed that the evaluative estimates for the sample were intermediate in general on all test wiseness skills. The study showed that there were no significant differences due to specialization, gender and academic level and the interaction between them on all test wiseness skills. The results also showed the inability of the variables of specialization, gender and educational level to predict the wiseness of the test. In light of the research findings, a set of recommendations were drawn.

Key words: Test Wiseness, King Faisal University, Test Wiseness Skills.

مقدمة:

تتحدد كفاءة وفاعلية أداة القياس في قدرتها على كشف ومعرفة المهارات والقدرات المستهدف قياسها، وتتنوع طرق قياس أداء الطلبة باستخدام الاختبارات المختلفة، وتعد الاختبارات من أهم أدوات القياس ومن أكثر طرق التقييم شيوعا وخاصة الاختبارات الموضوعية، إذ تعتبر وسيلة فعالة يستخدمها المدرس لقياس مدى تحقق المادة العلمية بشكل دقيق لدى الطلبة، وبالرغم مع التطور الهائل الذي شهده مجال القياس والتقويم التربوي الا أن الحكم على مدى تمكّن الطلبة من المادة العلمية لا يتوقف على مدى معرفتهم واتقانهم للمحتوى الذي تعلموه فقط، بل تتدخل معايير أخرى تؤثر على أدائهم في الاختبار، ومن هذه المعايير امتلاك الطالب لمهارات واستراتيجيات حكمة الاختبار.

وترجع أصول مفهوم حكمة الاختبار إلى عام (1946) عندما أشار له كرونباخ، وقال إن بعض المفحوصين ينجحون في تطوير أساليب منظمة للإجابة عن الاختبارات، ويحصلون على درجات أعلى من الدرجات التي تمثل قدرتهم الحقيقية، وفي عام (1951) بين ثورندايك أن حكمة الاختبار والقدرة العامة التي يمتلكها المفحوص لفهم تعليمات الاختبار يوثران على درجته على هذه الاختبار (2003 ,Nguyen).

وتعددت آراء الباحثين حيال مفهوم حكمة الاختبار، فلقد أشار عودة (1989) وعرفها بأنها نشاط عقلي يقوم به الطالب لرفع علامته في الاختبار أكثر من العلامة التي تعكس معرفته بمحتوى الاختبار. وعرفها Orth (1995) أنها قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من المهارات التي يمكن استخدامها في موقف الاختبار لرفع درجة الطالب على الاختبار بصرف النظر عن معرفته بمحتوى فقرات الاختبار. بينما يرى Rogers & Harley (1999) بأنها مهارة تسمح للمفحوص بالاستفادة من خصائص فقرات الاختبار، ونماذجه، وإدارته، في الحصول على علامة مرتفعة دون معرفته لمحتوى الاختبار. وهناك من عرفها بأنها قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من المهارات للاستفادة من خصائص موقف الاختبار التي يستخدمها المفحوص خلال إجابته على الفقرات

لتحسبن درجته على الاختبار (Hammad, 2010). وهي استخدام صيغ الاختبار وبعض المعلومات الخارجية الأخرى في الإجابة عن مفردات الاختبار دون القيام بالعمليات المعرفية المتوقعة المتعلقة بمحتوى الاختبار كما عرفها (Waiprakhon & Jaturapitakkul، 2018).

وتوجد عدة تصنيفات لاستراتيجيات حكمة الاختبار، منها: تصنيف Nitko (2001) حيث صنف استراتيجيات حكمة الاختبار إلى ثلاث استراتيجيات هي: استراتيجية استخدام الوقت واستراتيجية تجنب الخطأ واستراتيجية التخمين. كما صنف Wenden (1991) استراتيجيات حكمة الاختبار إلى ثلاثة أقسام هي: استراتيجيات قبل الإجابة عن الاختبار، استراتيجيات أثناء الإجابة عن الاختبار، واستراتيجيات بعد الانتهاء من الإجابة عن الاختبار. كما صنف Sarnaki (1979) استراتيجيات حكمة الاختبار إلى خمس استراتيجيات، هي:

أ. استراتيجيات استخدام الاختبار **T**est using strategies تتعلق في إدارة وتنظيم وقت الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ب. استراتيجيات تجنب الخطأ **E**rror - avoidance strategies تتعلق بتركيز الانتباه أثناء الإجابة عن الاختبار.

ج. استراتيجيات التخمين **G**uessing strategies تعتمد على استخدام التخمين في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

د. استراتيجيات الاستنتاج المنطقي أو الاستنباطي **D**eductive reasoning strategies تعتمد على الاستفادة من المعلومات المطروحة في الاختبار أو الأسئلة السابقة في الاختبار في الإجابة عن باقي الأسئلة.

هـ. استراتيجيات استخدام المنبهات والمؤشرات Intent **C**onsideration and **C**ue- using strategies تعتمد على استخدام المؤشرات الموجودة في أسئلة الاختبار في تمييز الإجابة الصحيحة عن الخاطئة من خلال إدراك اهتمام واضع الاختبار والهدف من الاختبار.

ومع ازدياد استخدام الاختبارات ودورها في حياة الطالب العلمية والعملية،

تظهر الحاجة إلى امتلاكه لمهارات واستراتيجيات تساعده على تقديم الاختبارات بطريقة فعالة ومريحة بحيث يرى أثرها في أدائه الاختباري، لذا يجب تهيئة الطالب للاختبارات، واكسابه مهارة الحكمة الاختبارية التي تتلخص في تهيئة الطالب نفسيًا، كمساعدته في تنظيم دراسته، وإعطائه فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبه على إتباع تعليمات الاختبار، وقراءتها بعناية قبل الإجابة، وتقسيم زمن الإجابة على الأسئلة حسب ما يستحق كل سؤال، وهذا يعمل على تخفيف مستوى حدة القلق لديه (عودة ,2005). وتوصلت دراسة Morse (1994) إلى أن الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) تمكن الطلبة ذوي الحكمة الاختبارية العالية من الإفادة من الإشارات الموجودة في السؤال وبدائل الإجابة عنه مثل: الإشارات النحوية، وطول البديل، الصحيح عن باقي الإجابات، واستبعاد البدائل السخيفة غير المنطقية وغير المرتبطة بمتن السؤال. وتزداد قدرة الطالب على الاستفادة من مهارات الحكمة الاختبارية لديه في ظل عدم وعي أعضاء هيئة التدريس بهذه المهارات، وعدم رغبتهم في التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبارات كالصدق والثبات، وعدم تحليلهم لمفردات هذه الاختبارات وتحديد مستوى صعوبتها وقدرتها عمى التمييز (Hayati & Ghojogh, 2008)

ويذكر دودين (2005) أن لحكمة الاختبار أهمية كبيرة تتمثل في زيادة درجة الطالب فعليًا في الاختبار مقارنة بزميل له لديه نفس مستوى المعرفة والتحصيل ولكنه لا يملك مثل هذه المهارات، والحد من قلق الاختبار، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات بشكل عام ونحو المواد الدراسية التي تتم فيها هذه الاختبارات، ويرى نصار (2006) أن تدريب الطلاب على مهارات التعامل مع فقرات الاختبارات التحصيلية يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم في الاختبارات.

فالبنية النفسية التي يمتلكها الطالب في قدرته على التعامل مع الموقف الاختباري بفاعلية من خلال امتلاكه للحكمة الاختبارية تجعله في حالة من الراحة النفسية والثقة في النجاح وعدم القلق والاطمئنان لمقدرته على الأداء في الاختبار والحصول على درجة مرتفعة بغض النظر عن محتوى المقرر الدراسي الذي يقيسه

الاختبار.

وعلى الجانب الآخر حظي مفهوم حكمة الاختبار باهتمام المختصين في القياس النفسي والتربوي، حيث تعتبر حكمة الاختبار مصدرًا لتباين درجات الاختبار، ومهددة لصدقه، كما يبدو أثرها واضحًا في ميدان علم النفس باعتبارها قدرة أو مجموعة من القدرات المعرفية يمتلكها المفحوص، ويوظفها في مواقف الاختبار، والاستفادة من الصياغة غير الجيدة لفقرات الاختبار، وما يتضمنه من مؤشرات تدل على الإجابة الصحيحة دون معرفة بمحتوى فقرات الاختبار في سبيل الحصول على درجات أعلى دودين (2005). ولأن حكمة الاختبار مستقلة عن معرفة الطالب بموضوع الاختبار، لذا يمكن اعتبارها أحد العوامل التي تسهم في تباين الخطأ في الدرجات الظاهرية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار، وهذا يعني أنه مالم يكن لدى جميع الطلبة نفس المستوى من الحكمة الاختبارية وهذا أمر واقع فقد تؤثر الاختلافات بينهم على دقة النتائج وصدقها (Gbore & Osakuade, 2016).

وقد أشار Rogers and Bateson (1991) إلى أن حكمة الاختبار تؤثر سلبًا في صدق درجات الاختبار، فالوعي الاختباري أو مهارات تعامل الطالب مع الاختبار تُفسد وتربك تقييم المعرفة المكتسبة. وهذا يؤكد ما أشار إليه Miller, Fuqua & Fagley (1990) بأن الاختلافات الفردية في حكمة الاختبار تميل إلى تقليل صلاحية وصدق نتائج الاختبار، لأن الدرجات ستعكس مهارات أداء الاختبار وتناوله من قبل الطلاب، إضافة إلى المعرفة بالموضوع الذي يتم الاختبار فيه. ومن ثم ينشأ الشك في قبول درجات الطلاب وخاصة في الاختبارات التي تؤهلهم للانتقال من مستوى دراسي منخفض إلى آخر متقدم، كما قد يؤثر التباين بين الطلاب في هذه المهارة على الخصائص السيكومترية للاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية (الخولي، هشام، 2018 ب). لذا فحكمة الاختبار تمثل تهديدًا للصدق والنزاهة والثقة في نتائج عملية تقييم الطلاب، والتي تؤثر بدورها في عملية صنع القرار كهدف رئيسي للقياس (Tavakoli & Samian, 2014).

وبناء على التأثير السلبي لحكمة الاختبار في صدق النتائج التي تكون متحيزة

باتجاه الطلبة ذوي حكمة الاختبار فإنه يتم اتخاذ الكثير من القرارات بحقهم، سواء في القبول للدراسات العليا أو العمل في مجال التخصص مما يترتب على ذلك عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي يعتمد على مبدأ الجدارة والأهلية، وعلى الرغم من ذلك نجد جميع الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية توصي بضرورة تقديم برامج لتدريب الطلاب على هذه المهارة، للحصول على أعلى الدرجات دون وعي بالمحتوى المعرفي. وهذا يتعارض مع الهدف من القياس وهو أن نعطي الطالب درجة لا تعكس قدراته الحقيقية في مجاله الأكاديمي مما يؤثر في نزاهة عملية التقييم وعدالتها كالبناء العلمي المعرفي للطالب فيما يتعلق بتخصصه الأكاديمي.

ونظرا لاختلاف وجهات النظر حول حكمة الاختبار، فإنه ما زالت ضرورة لإجراء مزيدًا من الدراسات حولها، وذلك لتحري القبول بأهمية تعليمها، ومدى تأثيرها في درجات الطلاب والقرارات المترتبة عليها، إضافة لأن الحكمة الاختبارية في حد ذاتها تمثل مجالاً ثريًا للدراسة والبحث، باعتبارها مصدرًا من مصادر الخطأ والتباين بين الطلاب في التحصيل والتي لا ترجع إلى امتلاك الطالب المعرفة الحقيقية بمحتوى الاختبار أو المجال الأكاديمي موضع القياس، فهي بمثابة وسيلة يلجأ إليها ويمارسها الطالب عندما لا تتوافر لديه المعرفة الكافية بمحتوى الاختبار، فتساعده في الحصول على درجة مرتفعة.

من خلال العرض السابق، فإن مشكلة البحث تثير الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة الملك فيصل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع في حكمة الاختبار؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص في حكمة الاختبار؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير المستوى الدراسي في حكمة الاختبار؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى للتفاعل بين المتغيرات (النوع والتخصص والمستوى الدراسي) في حكمة الاختبار؟

6. هل يمكن التنبؤ بمهارات حكمة الاختبار للطلاب من خلال المتغيرات المستقلة (النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي:

1. التعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة الملك فيصل.
2. التعرف على أثر كل من: النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي في حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة الملك فيصل.
3. التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بحكمة الاختبار لدى طلاب جامعة الملك فيصل من خلال النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي.

أهمية البحث:

أولاً . الجانب النظري لأهمية البحث:

- تناول موضوع له تأثير كبير في مسيرة الطالب الجامعي من حيث البناء المعرفي والكفاءة الأكاديمية للطالب، فحكمة الاختبار لها أهميتها في إحداث الفروق الفردية بين الطلاب.
- يتوقع أن تضيف الدراسة الحالية معلومات مهمة حول مهارات حكمة الاختبار، ولا سيما تلك المعلومات المتعلقة بالمهارات الأكثر استخداما من قبل طلبة جامعة الملك فيصل.
- إضافة أداة لقياس مهارات حكمة الاختبار، والتي يمكن استخدامها في التعرف على مهارات طلاب الجامعة والمساعدة على إيجاد برامج تدريبية تعمل على تحسين هذه المهارات.

ثانيًا . الجانب التطبيقي لأهمية البحث:

- تصميم أداة جديدة لقياس حكمة الاختبار ومعرفة البناء العاملي لها بحيث يمكن الاستفادة منها في مجال التربوي.
- أن معرفة مهارات حكمة الاختبار لدى طلاب الجامعة قد يساعد أعضاء هيئة التدريس على ايجاد بيئات تعليمية تعمل على تحسين هذه المهارات لدى

الطلاب. وبالتالي تؤدي إلى تحسين مستواهم التحصيلي.

- أن نتائج هذا البحث قد تجد اهتماما لدى القائمين على العملية التربوية لتطوير المقررات وأساليب التدريس بحيث تحث الطلاب على استخدام مهارات حكمة الاختبار الأكثر فاعلية والتي تؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والاختبارات وبخاصة في المرحلة الجامعية.

مصطلحات البحث:

حكمة الاختبار: كما يعرفها الباحث مجموعة من المهارات المكتسبة التي تمكّن الطالب من الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار والحصول على أعلى درجة مرتفعة، وتشمل أربع مهارات هي: الاستعداد للاختبار، استخدام وقت الاختبار وتنظيمه، التخمين الذكي، تجنب الخطأ.

مستوى حكمة الاختبار: درجة يختارها أفراد عينة الدراسة بشكل ذاتي على تدريج ليكرت الخماسي الموضوع في أداة الدراسة المكونة من خمسة مجالات رئيسة لاستراتيجيات حكمة الاختبار، ولقياس مستوى استخدام الطالب لمهارات حكمة الاختبار تم حساب فترات الأوساط الحسابية حيث كان توزيع درجات الأوساط تبعًا لطول الفئة على النحو الآتي: درجة ضعيفة (1– 2.33)، درجة متوسطة (– 3.66 2.34)، درجة عالية (3.67- 5.00).

المستوى الجامعي للطالب: يستدل عليه من خلال الرقم الجامعي للطالب، ويقصد به السنة الدراسية في مرحلة البكالوريوس.

محددات البحث:

هناك مجموعة من المحددات الواجب أخذها بعين الاعتبار في هذا البحث، وتتمثل بالفصل الدراسي الأول 1443/1442هـ، وبمكان إجرائها في جامعة الملك فيصل، وتم أخذ عينة عشوائية من طلبة جامعة الملك فيصل من الجنسين ومن مختلف الكليات.

الدراسات السابقة:

أجريت عديد من الدراسات حول حكمة الاختبار ففي دراسة أجراها أبو هاشم

(2008) بهدف فحص النموذج البنائي التنبؤي الذي يحتوي على تأثير مهارات الدراسة والاستذكار (إدارة الوقت، والتركيز والذاكرة، ومعينات الدراسة وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاختبار، وتنظيم ومعالجة المعلومات. والدافعية والاتجاه، والقراءة وانتقاء الأفكار الرئيسة، والكتابة) على مهارات الحكمة الاختيارية (الاستعداد للاختبار. وإدارة وقت الاختبار. والتعامل مع ورقة الأسئلة. والتعامل مع ورقة الإجابة. والمراجعة). وتأثير مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة اختلاف مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية باختلاف النوع والتخصص الدراسي، إضافة إلى دراسة الفروق في استخدام مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية، وتحديد المهارات الأكثر استخداما والأقل استخداما لدى عينة عشوائية مكونة من (345) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية. طبق عليهم استبيان مهارات الدراسة (ترجمة الباحث). واستبيان الحكمة الاختبارية (إعداد الباحث) وبعد الحصول على درجاتهم التحصيلية وفقا للنتائج النهائية. وباستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة وتحليل الانحدار المتعدد. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية ترجع إلى كل من: النوع (ذكر . أنثى). أو التخصص الدراسي (علمي . أدبي). وأن الطلاب والطالبات أكثر استخداما لمهارات الدراسة والاستذكار التالية. التركيز والذاكرة. وتنظيم ومعالجة المعلومات. ومعينات الدراسة وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاختبار عن المهارات الأخرى. وأكثر استخداما لمهارات الحكمة الاختبارية التالية. التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة. والاستعداد للاختبار عن استخدامهم لمهارتي إدارة وقت الاختبار والمراجعة. ووجود تأثير موجب دال إحصائيًا لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية، وكذلك وجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

كما أجرى حمادنه (2011) دراسة هدفت إلى قياس درجة استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجيات حكمة الاختبار، تم بناء استبانة تكونت من (15) فقرة تقيس استراتيجيات حكمة الاختبار، تكونت العينة من (244) طالبا وطالبة من طلبة كلية

العلوم التربوية في جامعة آل البيت، أظهرت النتائج أن جميع استراتيجيات حكمة الاختبار استخدمت بدرجة عالية، وقد جاءت الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار في المرتبة الأولى، تلتها الاستراتيجيات المستخدمة خلال الإجابة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء بالإجابة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة استخدام استراتيجيات حكمة الاختبار تعزى إلى مستوى الطالب الجامعي.

وأجرى شاهر (2014) دراسة هدفت للكشف عن مدى امتلاك طلبة الجامعة لاستراتيجيات حكمة الاختبار، تكونت العينة من (672) طالبا من طلبة جامعة تبوك تم تطوير أداة لقياس حكمة الاختبار مقسمة إلى خمس استراتيجيات، وأظهرت النتائج أن أكثر استراتيجية يمتلكها طلبة جامعة تبوك هي استراتيجية الاستنتاج المنطقي.

وأجرى حسب الله (2019) دراسة هدفت للكشف عن تأثير كل من: إدارة الوقت، وحكمة الاختبار، كالنوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي في التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالمنيا، ولتحقيق الهدف تم إعداد: مقياس لإدارة الوقت، ومقياس لحكمة الاختبار، ومقياس للتسويف الأكاديمي، وتطبيقها علة عينة قوامها (750)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من حكمة الاختبار لدى عينة البحث ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتسويف الأكاديمي فيما عدا التخمين الذكي فكان ارتباطه التسويف الأكاديمي موجب دالا إحصائيًا، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع والتخصص في كل من إدارة الوقت، وحكمة الاختبار، والتسويف الأكاديمي.

وأجرى الطراونة (2020) دراسة هدفت لتطوير مقياس لحكمة الاختبار ومطابقة فقراته مع نموذج اندريش، تكونت عينة الدراسة (2387) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، تم إتباع مجموعة من الإجراءات لإخراج المقياس بصورته النهائية، تم التحقق من مطابقة استجابات عينة الدراسة لافتراضات نموذج اندريش، ومطابقة فقرات المقياس لافتراضات نموذج اندريش، وتم التحقق أيضا من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة لفقرات المقياس، وتكون المقياس في صورته النهائية من (59)

فقرة، وأظهرت النتائج دلالات صدق وثبات مقبولة للمقياس.

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة، تنوع تصنيفات استراتيجيات حكمة الاختبار المستخدمة في كل منها، وتعدد أهدافها وإجراءاتها، لذا تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة حسب الله (2019) بإجراء المزيد من البحوث حول توعية أعضاء هيئة التدريس بمهارات الحكمة الاختبارية، بتصنيفاتها المختلفة، ومعرفة درجة استخدام الطالب الجامعي لهذه المهارات. كما يتوقع أن تضيف الدراسة الحالية معلومات مهمة حول مهارات حكمة الاختبار، ولا سيما تلك المعلومات المتعلقة بالمهارات والتصنيفات الأكثر استخداما من قبل طلبة جامعة الملك فيصل، والتي ربما تساهم في تزويد المهتمين بمجال القياس والتقويم التربوي بأبرز مهارات حكمة الاختبار التي يستخدمها الطالب بالمستوى الجامعي، وتلك التي يفتقر إلى استخدامها، الأمر الذي ربما يساعد متخذي القرار في تفسير نتائج الاختبار على نحو أفضل.

الطريقة والإجراءات:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة للتحقق من امتلاك طلبة الجامعة لمهارات حكمة الاختبار، حيث يمثل النوع والتخصص والمستوى الدراسي المتغيرات المستقلة، بينما يمثل مدى امتلاك طلبة الجامعة لمهارات حكمة الاختبار المتغير التابع.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل والبالغ عددهم (34826)، وتم اختيار عينة عشوائية مقدارها (876) طالبًا وطالبة: تم أخذ عينة تكونت من (350) طالبًا وطالبة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث (عينة البناء)، وتكونت العينة الأساسية من (526) طالبًا وطالبة، وتم اختيار العينة حسب المعادلة (Steven K. Thompson equation) الآتية:

$$n = \frac{N * p(1-p)}{[[N-1 * (d^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

وبعد التعويض في المعادلة تم احتساب حجم العينة الأدنى المطلوب وهو (380) وعليه فإن حجم العينة المسحوبة (876) طالبًا وطالبة وهذا يفوق العينة المطلوبة وفقا للمعادلة الاحصائية ويحقق الشرط الاحصائي لمجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين عينة الدراسة وتوزيعها حسب المتغيرات المستقلة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقا للمتغيرات المستقلة على جميع المجالات

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	407	% 46.5
	أنثى	469	% 53.5
التخصص	العلمي	346	% 39.5
	الأدبي	530	% 60.5
المستوى الدراسي	السنة الأولى	249	% 28.4
	السنة الثانية	253	% 28.9
	السنة الثالثة	183	% 20.9
	السنة الرابعة	191	% 21.8

صدق وثبات أداة البحث:

أداة البحث (المقياس):

قام الباحث بإعداد مقياس لحكمة الاختبار بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة، وأهداف البحث وذلك بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمقاييس المتاحة لحكمة الاختبار حيث تم تصنيف مهارات الحكمة الاختبارية إلى أربع مهارات، وهي: مهارة الاستعداد للاختبار ومهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه ومهارة التخمين الذكي ومهارة تجنب الأخطاء، وقد حرص الباحث على أن يشمل هذا التصنيف جميع مهارات الحكمة الاختبارية دون تكرار، وتم صياغة (42) فقرة في صورة عبارات تقريرية موزعة على مهارات الحكمة الاختبارية.

1. **صدق المحكمين:** تم عرض أداة البحث (المقياس) بصورتها الأولية (42 فقرة) على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم، للحكم على صدق المحتوى للمقياس، وذلك بغرض التحقق من صحة صياغة فقرات أسئلة الاستبانة، ومدى ارتباط الفقرات ببعضها البعض ومدى انتمائها للمفهوم التي

تقيسه وملائمتها للتطبيق، وفي ضوء التوجيهات والملاحظات التي قدمها المحكمين تم اجراء التعديلات اللازمة وإخراجها بصورتها النهائية بـ (33) فقرة، ملائمة لتحقيق أهداف البحث.

2. **صدق البناء:** تم حساب الصدق البنائي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي حيث تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة التحليل (Principal Component Analysis)، كما أجري التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة (Varimax Rotation) وقد اعتمد محك كايزر (Kaieser) وهو من أكثر المحكات شيوعًا ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigen Value) واحد صحيح أو أكثر، وتم حساب مصفوفة الارتباطات لفقرات المقياس وبينت نتائج التحليل العاملي وجود (4) عوامل قيم الجذور الكامنة لها أكثر من الواحد الصحيح، وقيم تشبع الفقرات على العامل تزيد عن (0.30) وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة، وقد تشبعت جميع الفقرات وعددها (33) فقرة على (4) عوامل، وكانت قيمة مؤشر (KMO) Kaieser- Meger- Olkin لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي (0.89) وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل العاملي وقيمتها (0.60) وهي مناسبة للتحليل وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، علما بأن قيمة (KMO) تمتد بين الصفر والواحد صحيح والجدول يوضح العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة فقرات المقياس، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة فقرات المقياس

م	المفردة	العامل			
		1	2	3	4
1	حل نماذج من الامتحانات السابقة			.578	
2	الاعتماد على بعض الكلمات المفتاحية التي تساعد على التذكر			.661	
3	الوصول إلى قاعة الاختبار قبل بدء الاختبار بوقت كاف			.723	
4	تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات			.548	
5	أخذ قسط كاف من النوم ليلة الاختبار			.515	
6	التفكير العميق في الإجابة قبل تدوينها				.380

م	المفردة	العامل			
		1	2	3	4
7	الابتعاد عن الزملاء الذين يظهرون قلقا عاليا من الاختبار			.566	
8	التأكد من عدم ترك أسئلة في الاختبار دون الإجابة عنها				.603
9	تجنب مناقشة الزملاء حول الاختبار قبل دخول قاعة الاختبار			.498	
10	التروي قبل تغيير إجابة أي سؤال				.453
11	اقرأ السؤال وبدائله جيدا قبل اختيار البديل الصحيح				.672
12	استفسر لاستيضاح غموض السؤال إن وجد				.684
13	لا ألجأ للتخمين الا بعد فشل كل المحاولات في الإجابة عن السؤال		.559		
14	إذا كنت لا أعرف الإجابة استبعد بعض البدائل ثم أقوم بتخمين الإجابة من بين البدائل المتبقية.		.711		
15	البحث عن إجابات أسئلة من محتوى أسئلة أخرى.		.507		
16	استبعد البدائل التي تتعارض مع متن (نص) السؤال.		.573		
17	أضع خطأ تحت حروف النفي في السؤال				.479
18	انتبه إلي وجود كلمات احتمالية مثل (ربما، قد، يمكن) لأنها تشير إلي البديل الصحيح.		.557		
19	انتبه إلي وجود كلمات مثل (دائمًا، فقط، كل، جميع) لأنها تشير إلي البديل الخاطئ.		.414		
20	عند عدم التأكد من صحة الإجابة اختار البديل المركب (جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر، كلاهما صحيحان).		.343		
21	عند عدم التأكد من صحة الإجابة استبعد كلا البديلين المتشابهين.		.758		
22	عند عدم التأكد من صحة الإجابة اختار أحد البديلين المتضادين.		.727		
23	أقرأ تعليمات الاختبار بدقة.	.709			
24	اقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب.	.619			
25	أتأكد بين فترة وأخرى من التزامي بوقت الامتحان	.623			
26	أُجيب عن الأسئلة السهلة أولًا ثم أنتقل للأسئلة الصعبة.	.575			
27	محادثة النفس بإمكانية النجاح والتفوق قبل دخول قاعة الاختبار			.428	
28	أخصص زمنا مناسبا لإجابة كل سؤال	.630			
29	عندما أترك سؤالا دون إجابة أضع إشارة بجواره ليسهل العودة إليه.	.717			
30	أضع خطًا تحت الكلمات المهمة في متن (نص) السؤال	.697			
31	أجيب عن أسئلة الاختبار بأسرع ما يمكن مع مراعاة الدقة في الإجابة.	.645			
32	تجنب الانشغال بأمور جانبية قد تحدث داخل قاعة الاختبار	.587			
33	أخصص وقتا في نهاية الاختبار لمراجعة إجاباتي	.581			
	الجذر الكامن	5.104	4.219	3.760	3.021
	نسبة التباين المفسر	15.467	12.786	11.394	9.156

وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- العامل الأول جذره الكامن (5.104) وفسر حوالي (15.467) من التباين الكلي للمصفوفة وبتشبع (10) فقرات من فقرات المقياس وهي: 23، 24، 25، 26، 29،28، 30، 31، 32، 33، وتكشف مضامين هذه الفقرات أن معظمها تعبر عن مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه، وبالتالي نستطيع أن نطلق على هذا العامل اسم عامل مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه.
- العامل الثاني جذره الكامن (4.219) وفسر حوالي (12.786) من التباين الكلي للمصفوفة وبتشبع (9) فقر من فقرات المقياس وهي: 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 21، 22، وتكشف مضامين هذه الفقرات أن أكثرها تعبر عن مهارة التخمين، وبالتالي نستطيع أن نطلق على هذا العامل اسم عامل مهارة التخمين الذكي.
- العامل الثالث جذره الكامن (3.760) وفسر حوالي (11.394) من التباين الكلي للمصفوفة وبتشبع (8) فقرات من فقرات المقياس وهي: 1، 2، 3، 4، 5، 7، 9، 27، وتكشف مضامين هذه الفقرات أن معظمها تعبر عن مهارة الاستعداد للاختبار، وبالتالي نستطيع أن نطلق على هذا العامل اسم عامل مهارة الاستعداد للاختبار.
- العامل الرابع جذره الكامن (3.021) وفسر حوالي (9.156) من التباين الكلي للمصفوفة وبتشبع (6) فقرات من فقرات المقياس وهي: 6، 8، 10، 11، 12، 17، وتكشف مضامين هذه الفقرات أن أكثرها تعبر عن مهارة تجنب الخطأ، وبالتالي نستطيع أن نطلق على هذا العامل اسم عامل مهارة تجنب الخطأ.
- ونسبة التباين المفسر للعوامل مجتمعة فسرت ما نسبته (48.802) من التباين الكلي للمصفوفة وأن عوامل المقياس تشبعت بفقراته الدالة عليه، وكانت العوامل متمايزة بفقراتها، وهذا يوكد صدق المقياس مما يفي بمتطلبات البحث، ويسمح بتطبيق المقياس على مجتمع الدراسة.

3. **الثبات:** لحساب معامل الثبات للمقياس تم استخدام معامل ثبات الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول (3)

جدول (3) ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ

المتغيرات	عدد فقراته	كرونباخ ألفا
استخدام وقت الاختبار وتنظيمه	10	0.792
مهارة التخمين الذكي	9	0.814
مهارة الاستعداد للاختبار	8	0.769
مهارة تجنب الخطأ	6	0.819

يوضح الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات مقبولة وأكبر من المعيار (0.70) وعليه فإن المقياس ثابت وقابل للتطبيق على عينة البحث. بناء على جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من تمتع مقياس حكمة الاختبار بدرجة عالية من الثبات والصدق واخراجه بصورته النهائية بـ (33) فقرة موزعة على أربع مهارات.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية المؤشرات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، التحليل العاملي الاستكشافي، معامل كرنباخ ألفا، اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين مجموعتين، تحليل التباين الأحادي وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) نسخة 26. وتم تصنيف مستوى الاستجابة على عبارات الاستبانة ومحاورها إلى 3 مستويات، هي: متوفرة بدرجة مرتفعة، متوسطة، منخفضة. وتم تصنيف الفئات كالآتي: من (1- 2.33) متوفرة بدرجة منخفضة، ومن (2.34-3.66) متوفرة بدرجة متوسطة، ومن (3.67-5.00) متوفرة بدرجة مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد تحليلها ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها على النحو الآتي:

السؤال الأول:

ما مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بجميع العوامل كما يلي:

العامل الأول:

تم تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالعامل الأول (مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه) كما في جدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكمة الاختبارية لمهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
23	أقرأ تعليمات الاختبار بدقة.	3.40	1.09	متوسط
24	اقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب.	3.45	1.08	متوسط
25	أتأكد بين فترة وأخرى من التزامي بوقت الامتحان	3.37	1.08	متوسط
26	أُجيب عن الأسئلة السهلة أولًا ثم أنتقل للأسئلة الصعبة.	3.56	1.09	متوسط
28	أخصص زمنا مناسبا لإجابة كل سؤال	3.45	1.04	متوسط
29	عندما أترك سؤالا دون إجابة أضع إشارة بجواره ليسهل العودة إليه.	3.12	1.14	متوسط
30	أضع خطًا تحت الكلمات المهمة في متن (نص) السؤال	3.23	1.08	متوسط
31	أجيب عن أسئلة الاختبار بأسرع ما يمكن مع مراعاة الدقة في الإجابة.	3.34	1.08	متوسط
32	تجنب الانشغال بأمور جانبية قد تحدث داخل قاعة الاختبار	3.21	1.05	متوسط
33	أخصص وقتا في نهاية الاختبار لمراجعة إجاباتي	3.16	1.09	متوسط
	المتوسط الكلي للعامل	3.35	0.69	متوسطة

يُظهر جدول (4) أن مستوى الحكمة الاختبارية للعامل الأول جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.35) بانحراف معياري (0.69). كما يبين الجدول أن جميع الفقرات المتعلقة بقياس مستوى الحكمة الاختبارية لمهارة استخدام

وقت الاختبار وتنظيمه تشير إلى درجة امتلاك (متوسطة)، أي أن امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية جاءت متوسطة في مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه.

العامل الثاني:

تم تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالعامل الثاني (مهارة التخمين الذكي) كما في جدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكمة الاختبارية لمهارة التخمين الذكي

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	لا ألجأ للتخمين الا بعد فشل كل المحاولات في الإجابة عن السؤال	3.35	1.06	متوسط
14	إذا كنت لا أعرف الإجابة استبعد بعض البدائل ثم أقوم بتخمين الإجابة من بين البدائل المتبقية.	3.36	1.00	متوسط
15	البحث عن إجابات أسئلة من محتوى أسئلة أخرى.	3.31	1.05	متوسط
16	استبعد البدائل التي تتعارض مع متن (نص) السؤال.	3.41	1.05	متوسط
18	انتبه إلي وجود كلمات احتمالية مثل (ربما، قد، يمكن) لأنها تشير إلي البديل الصحيح.	3.29	1.08	متوسط
19	انتبه إلي وجود كلمات مثل (دائمًا، فقط، كل، جميع) لأنها تشير إلي البديل الخاطئ.	3.35	1.10	متوسط
20	عند عدم التأكد من صحة الإجابة اختار البديل المركب (جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر، كلاهما صحيحان).	3.42	1.06	متوسط
21	عند عدم التأكد من صحة الإجابة استبعد كلا البديلين المتشابهين.	3.35	1.09	متوسط
22	عند عدم التأكد من صحة الإجابة اختار أحد البديلين المتضادين.	3.33	1.06	متوسط
	المتوسط الكلي للعامل	3.35	0.62	متوسط

نلاحظ من جدول (5) أن مستوى الحكمة الاختبارية للعامل الثاني جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.35) بانحراف معياري (0.62). كما يبين الجدول أن جميع الفقرات المتعلقة بقياس مستوى الحكمة الاختبارية لمهارة التخمين الذكي تشير إلى درجة امتلاك (متوسطة)، أي أن امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية جاءت متوسطة في مهارة التخمين الذكي.

العامل الثالث:

تم تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة

بالعامل الثالث (مهارة الاستعداد للاختبار) كما في الجدول (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكمة الاختبارية لمهارة الاستعداد للاختبار

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	حل نماذج من الامتحانات السابقة	3.54	1.03	متوسط
2	الاعتماد على بعض الكلمات المفتاحية التي تساعد على التذكر	3.39	1.03	متوسط
3	الوصول إلى قاعة الاختبار قبل بدء الاختبار بوقت كاف	3.53	1.07	متوسط
4	تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات	3.58	1.00	متوسط
5	أخذ قسط كاف من النوم ليلة الاختبار	3.54	1.09	متوسط
7	الابتعاد عن الزملاء الذين يظهرون قلقا عاليا من الاختبار	3.73	1.04	متوسط
9	تجنب مناقشة الزملاء حول الاختبار قبل دخول قاعة الاختبار	3.62	1.00	متوسط
12	محادثة النفس بإمكانية النجاح والتفوق قبل دخول قاعة الاختبار	3.50	1.06	متوسط
	المتوسط الكلي للعامل	3.55	0.60	متوسط

نلاحظ من جدول (6) أن مستوى الحكمة الاختبارية للعامل الثالث جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.35) بانحراف معياري (0.62). كما يبين الجدول أن جميع الفقرات المتعلقة بقياس مستوى الحكمة الاختبارية لمهارة الاستعداد للاختبار تشير إلى درجة امتلاك (متوسطة)، أي أن امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية جاءت متوسطة في مهارة الاستعداد للاختبار.

العامل الرابع:

تم تحليل البيانات وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالعامل الرابع (مهارة تجنب الأخطاء) كما في جدول (7):

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكمة الاختبارية لمهارة تجنب الأخطاء

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	التفكير العميق في الإجابة قبل تدوينها	3.52	1.03	متوسطة
8	التأكد من عدم ترك أسئلة في الاختبار دون الإجابة عنها،	3.50	1.01	متوسطة
10	التروي قبل تغيير إجابة أي سؤال	3.50	1.06	متوسطة
11	اقرأ السؤال وبدائله جيدا قبل اختيار البديل الصحيح	3.38	1.01	متوسطة
12	استفسر لاستيضاح غموض السؤال إن وجد	3.42	1.04	متوسطة
17	أضع خطأ تحت حروف النفي في السؤال	3.37	1.03	متوسطة
	المتوسط الكلي للعامل	3.45	0.68	متوسطة

نلاحظ من جدول (7) أن مستوى الحكمة الاختبارية للعامل الرابع جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.45) بانحراف معياري (0.68). كما يبين الجدول أن جميع الفقرات المتعلقة بقياس مستوى الحكمة الاختبارية لمهارة تجنب الأخطاء تشير إلى درجة امتلاك (متوسطة)، أي أن امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية جاءت متوسطة في مهارة تجنب الأخطاء.

تظهر نتائج السؤال الأول أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات حكمة الاختبار جاءت (متوسطة) ويرجع ذلك لطريقة اكتساب مهارات حكمة الاختبار من خلال مواقف الخبرة بالاختبارات، أو عن طريق التعليم، فهي مجموعة مهارات يتم تحويلها بالتعلم والتعليم إلى قدرة معرفية، ويمكن استخدامها في الإجابة عن الأسئلة، فالخبرات التي تعلمها الطلاب من خلال أدائهم على الاختبارات في مراحل التعليم المختلفة أكسبتهم خبرة وإلمام بالحيل الاختبارية المتوقعة للتعامل مع الاختبارات والأداء عليها. كما أن الأسلوب الشائع للتقييم في الجامعة وخاصة في ظل جائحة كورونا هو الاختبار من متعدد، والتي تعد بيئة خصبة لممارسة مهارات الحكمة الاختبارية؛ حيث تتوافر فيها المؤشرات ومفاتيح الإجابة، وتكثر فيها أخطاء الإعداد أو البناء التي يستغلها الطلاب في الإجابة.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في مهارات حكمة الاختبار تعزى للمتغير (النوع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) للتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع (طالب، طالبة). والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) وفقًا لمتغير النوع (طالب، طالبة)

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه	طالب	3.32	0.71	-.978	.328
	طالبة	3.37	0.68		
مهارة التخمين الذكي	طالب	3.40	0.60	-1.419	.216
	طالبة	3.35	0.63		
مهارة الاستعداد للاختبار	طالب	3.56	0.59	.148	.882
	طالبة	3.55	0.62		
مهارة تجنب الأخطاء	طالب	3.42	0.65	-1.007	.314
	طالبة	3.47	0.70		

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمستويات متغير النوع توجد بينها فروق ظاهرية أي أن هناك أثر ظاهري لمتغير النوع (طالب، طالبة) وعلى جميع مستوياته ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية أجري اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) كما هو مبين في جدول (8).

وتظهر النتائج الواردة في الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير النوع لمهارات حكمة الاختبار على جميع العوامل.

جاءت نتائج البحث الحالي مطابقة لنتائج الدراسات التي تناولت حكمة الاختبار في متغير النوع حيث توصلت دراسة كل من: (Lo & Slakter, 1973)؛

(مجدي، 2007)؛ (أبو ناشم، 2008)؛ (Hayati & Ghojogh, 2008)؛ (وادي، 2013)؛ (Otoum, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين النوعين في مستوى حكمة الاختبار، ويمكن تفسير ذلك بأن حكمة الاختبار مستقلة عن نوع الطالب أي أن قدرة الطالب على التعامل مع الاختبار والإجابة عن مفرداته لا تتأثر بنوعه، وقد يرجع ذلك إلى تشابه الخبرات التي اكتسبها الطلاب والطالبات من خلال أدائهم على الاختبارات خلال المراحل التعليمية المختلفة، فجميعهم يعيش نفس ظروف التعليمية، ونفس ظروف الثقافية والتي تساعد على تشجيع الطلاب للحصول على درجات مرتفعة، وهذا يؤكد أن مهارات الحكمة الاختبارية هي طرق وأساليب وإجراءات يتبعها الطلاب في عملية الدراسة وأداء الاختبار، ومن هنا كانت هذه الإجراءات متشابهة لدى جميع الطلاب والطالبات بغض النظر عن النوع.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات حكمة الاختبار تعزى للمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) للتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي). وجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9): اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) وفقًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) T	مستوى الدلالة
مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه	علمي	3.34	0.72	-.098	.922
	أدبي	3.35	0.68		
مهارة التخمين الذكي	علمي	3.33	0.62	-.805	.421
	أدبي	3.37	0.61		
مهارة الاستعداد للاختبار	علمي	3.53	0.64	-.997	.319
	أدبي	3.57	0.58		
مهارة تجنب الأخطاء	علمي	3.42	0.69	-.823	.411
	أدبي	3.46	0.67		

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لمستويات متغير النوع توجد بينها فروق ظاهرية أي أن هناك أثر ظاهري لمتغير التخصص (علمي، أدبي) وعلى جميع مستوياته ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية أجري اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) كما هو مبين في الجدول (9).

وتشير النتائج الواردة في الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لمهارات حكمة الاختبار على جميع العوامل.

جاءت نتائج البحث الحالي مطابقة لنتائج الدراسات التي تناولت حكمة الاختبار في متغير التخصص حيث توصلت دراسة كل من: (الشحات، ّّ2007)؛ (أبو ہاشم، 2008)؛ (المالكي، 2010)؛ (عايد، 2014)؛ (Otoum, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015)، إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين التخصصين في مستوى حكمة الاختبار.

ويمكن تفسير ذلك بأن حكمة الاختبار مستقلة عن تخصص الطالب أي أن قدرة الطالب على التعامل مع الاختبار والإجابة عن مفرداته لا تتأثر بتخصصه، وقد يرجع ذلك إلى أن مهارات الحكمة الاختبارية هي طرق وأساليب وإجراءات يتبعها الطلاب في عملية الدراسة وأداء الاختبار، ومن هنا كانت هذه الإجراءات متشابهة لدى جميع الطلاب والطالبات بغض النظر عن التخصص.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات حكمة الاختبار تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتأكد إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولمعرفة أثر متغير المستوى الدراسي أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في جدول (**10**):

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه	سنة أولى	249	3.32	0.72
	سنة ثانية	253	3.37	0.62
	سنة ثالثة	183	3.31	0.73
	سنة رابعة	191	3.39	0.72
مهارة التخمين الذكي	سنة أولى	249	3.29	0.61
	سنة ثانية	253	3.38	0.60
	سنة ثالثة	183	3.39	0.60
	سنة رابعة	191	3.37	0.65
مهارة الاستعداد للاختبار	سنة أولى	249	3.50	0.60
	سنة ثانية	253	3.55	0.61
	سنة ثالثة	183	3.62	0.53
	سنة رابعة	191	3.57	0.66
مهارة تجنب الأخطاء	سنة أولى	249	3.42	0.71
	سنة ثانية	253	3.47	0.65
	سنة ثالثة	183	3.44	0.63
	سنة رابعة	191	3.46	0.72

يُظهر جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفئات المتغير (المستوى الدراسي) توجد بينها فروق ظاهرية أي أن هناك أثر ظاهري لمستوى الدراسة وعلى جميع مستوياته ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما هو مبين في جدول (11):

الجدول (11): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وفقًا لمتغير المستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
مهارة استخدام وقت الاختبار وتنظيمه	بين المجموعات	0.866	3	0.289	0.598	0.616
	داخل المجموعات	421.133	872	0.483		
مهارة التخمين الذكي	بين المجموعات	1.655	3	0.552	1.456	0.225
	داخل المجموعات	330.447	872	0.379		
مهارة الاستعداد للاختبار	بين المجموعات	1.496	3	0.499	1.371	0.250
	داخل المجموعات	317.311	872	0.364		
مهارة تجنب الأخطاء	بين المجموعات	0.344	3	0.115	0.248	0.863
	داخل المجموعات	403.587	872	0.463		

تظهر النتائج الواردة في الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأثر متغير مستوى الدراسة على جميع العوامل.

جاءت نتائج الدراسة الحالية مطابقة لنتائج دراسات (المالكي، 2010؛ حمادنة، 2011؛ Otoum, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015)، التي تناولت حكمة الاختبار في متغير المستوى الدراسي وذلك بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المستوى الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن حكمة الاختبار مستقلة عن مستوى الدراسي للطالب فهي لا تزداد مع التقدم في المستويات الدراسية ولا تتأثر بالخبرة والنضج. وهذا يؤكد أن مهارات الحكمة الاختبارية هي طرق وأساليب وإجراءات يتبعها الطلاب في عملية الدراسة وأداء الاختبار، ومن هنا كانت هذه الإجراءات متشابهة لدى جميع الطلاب والطالبات بغض النظر عن المستوى الدراسي.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات حكمة الاختبار تعزى للتفاعل بين المتغيرات المستقلة (التخصص والنوع ومستوى الدراسة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لبيان أثر المتغيرات المستقلة (التخصص والنوع ومستوى الدراسة) والتفاعل بينهم على مقياس مهارات حكمة الاختبار ويوضح جدول (12) نتائج التحليل:

الجدول (12): تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات (التخصص والنوع ومستوى الدراسة) والتفاعل بينهم على مقياس مهارات حكمة الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مستوى الدلالة	قيمة F (ف)	مربع إيتا (حجم التأثير)
التخصص	.218	1	.218	.351	.871	.001
المستوى الدراسي	.542	3	.181	.538	.723	.003
النوع	.851	1	.851	.065	3.407	.004
التخصص * المستوى الدراسي	.445	3	.148	.619	.594	.002
التخصص * النوع	.0001	1	.0001	.984	.000	.000
المستوى الدراسي * النوع	1.619	3	.540	.091	2.159	.007
التخصص * المستوى الدراسي * النوع	.661	3	.220	.450	.881	.003
الخطأ	214.884	860	.250			
المجموع الكلي	10420.320	876				

يتضح من الجدول (12) عدم وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والنوع للطالب الجامعي في مهارات الحكمة الاختبارية، مما يشير إلى أن مهارات الحكمة الاختبارية مستقلة عن تخصص الأكاديمي للطالب ومستواهم الدراسي ونوعه.

السؤال السادس:

هل يمكن التنبؤ بمهارات حكمة الاختبار للطلاب من خلال المتغيرات المستقلة (النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

للتأكد من صحة هذا الفرض، تم إجراء تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) في نموذج يتضمن حكمة الاختبار كمتغير تابع، وكل من: النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي كمتغيرات مستقلة، حيث تم ادخال المتغيرات المستقلة في نظام الانحدار المتدرج وفي كل خطوة يتم اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطنا وتأثيرًا في المتغير التابع. حيث أسفرت النتائج عدم قدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بالمتغير التابع، وبالتالي لا يوجد أي متغير مستقل له القدرة على التنبؤ بالمتغير التابع. مما يعني أن النموذج التنبؤي لم يحدث تباين مفسرًا في حكمة الاختبار لدى الطلاب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. إقامة ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة في مجال بناء الاختبارات التحصيلية لتوعيتهم بمهارات الحكمة الاختبارية، وذلك للتقليل من عيوب بناء الاختبارات.
2. ضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بمواصفات الاختبار الجيد عند بناء الاختبارات التحصيلية.
3. مراعاة أعضاء هيئة التدريس لشروط وقواعد وضع الأسئلة الموضوعية على اختلاف أنواعها، حتى لا يكون هناك أخطاء في البناء يستغلها الطالب في تخمين الإجابة الصحيحة، وذلك لضمان نزاهة الاختبارات وموضوعيتها وعدم

تحيزها للطلاب الأعلى من حيث الوعي الاختباري.

4. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المشابهة بحيث يستخدم فيها تصنيفات أخرى لاستراتيجيات حكمة الاختبار وعلاقتها بالذكاء والتكيف الجامعي.
5. إعداد برامج لتدريب الطلاب على مهارات حكمة الاختبار وطرق التعامل مع الاختبارات التحصيلية الاختيارية مما يحسن من معدلات الطلاب التراكمية في المقررات الدراسية.

المراجع:

أبو هاشم، السيد محمد (2008). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة. 1 (68)، 211- 270.

حسب الله، عبد العزيز (2019). إدارة الوقت وحكمة الاختبار وبعض المتغيرات الديموجرافية كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 35(9)، 435- 532.

حمادنة، إياد (2011). درجة استخدام الطلبة بالمستوى الجامعي لاستراتيجيات حكمة الاختبار. مجلة المنارة للبحوث والدراسات بالأردن، 17 (1)، 291- 312.

الخولي، هشام (2018ب). أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على الأداء والتخمين والمخاطرة والحذر في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 29 (115)، 282- 346.

دودين، حمزة (2005). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية. مارس، 152، 102-117.

الشحات. مجدي (2007). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 17 (69)، 1-37.

الطراونة، صبري (2020). تطوير مقياس لحكمة الاختبار ومطابقة فقراته مع نموذج

اندريش، مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مؤتة، 35(6)، 141– 170.

عايد، سامي (2014). علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبنى وفق نموذج راش. مجلة عالم التربية مصر، 15(47)، 345– 369.

عودة، أحمد (1989). "أثر تعليم استراتيجية التخمين في اكتساب الطلبة بالمستوى الجامعي لمهارة حكمة الاختبار –دراسة تجريبية–"، أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(22)، 123– 138.

عوده، أحمد (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل للنشر.

المالكي، ذياب (2010). علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

مجدي، محمد (2007). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية وعلى مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٍ17 (69)، 1– 37.

نصار، يحيى (٢٠٠6). أثر تدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات على تحصيلهم الدراسي. المجلة التربوية. جامعة الكويت، 20 (79)، 69 – 119.

وادي، عفاف (2013). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية/ ابن الهيثم للعلوم الصرفة. مجلة البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق، (37)، 295– 322.

Gbore, L. O., &. & Osakuade, J. O. (2016). Effects of Test-wiseness Training in Mathematics on Adolescent Secondary School Students' Test Anxiety in Ondo State, Nigeria, Journal of Education Practice, 7(10), 34-39.

Hammad, D. (2010). Relationship between wiseness-test and performance outcomes using a multiple – choice achievement test

constructed according to Rasch model and applied to female students at the College of Education literary sections in Umm Al-Qura University, Unpublished doctoral dissertation, Umm Al-Qura University.

Hayati, A, M., & Ghojogh, A.N. (2008). Investigating the Influence of Proficiency and Gender on the Use of Selected Strategies in Higher Education. English Language Teaching 1(2), 169-181.

Lo, M. Y., & Slakter,M.J. (1973). Risk taking and test- wiseness of Chinese students. The Journal of Experimental Education, 42(2), 56-59.

Miller,P.M., Fuqua, D.R., & Fagley, N.S. (1990). Factor structure of the Gibb experimental test of test – wiseness. Educational and Psychological Measurement, 50(1), 203-308.

Millman, J., Bishop, C. & Eble, R. (1995). An analysis of test wiseness. Educational and Psychological Measurement, 25(3), 707-726.

Morse, D. T. (1994). The Relative Difficulty of Selected Test - Wiseness Skills among College Students. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Nashville, TN, November 9-11), 1-16 (16P).

Nguyen, H. (2003). Constructing a new theoretical framework for test wiseness and developing the knowledge of test-taking strategies (KOTTS) measure. Unpublished master thesis, Michigan State University, UMI No. 1416088.

Nitko, J. (2001). Educational assessment of students. New York: Merrill Prentice Hall.

Orth, J. (1995). The effect of test-taking strategies for multiple- choice tests. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, UMI No. 9614214.

Otoum,A., Khalaf,H.B., Bajbeer, A., & Hamad,H.B. (2015). The Level of Test Wiseness for the Students of Arts and Science Faculty at Sharourah and its Relationship with Some Variables. Journal of Education and Practice, 6 (29), 102-113.

Rogers, W & Bateson, D. (1991). The influence of test-wiseness on performance of high school seniors on school leaving examinations. Applied Measurement in Education, 4(2), 159 - 183.

Rogers, W., & Harley, D. (1999). An Empirical Comparison of Three- and Four- Choice Items and Tests: Susceptibility to Test-wiseness and Internal Consistency Reliability. Educational and Psychological Measurement, 59(2), 216-234.

Sarnacki, R. E. (1979). An Examination of Test-Wiseness in the Cognitive Test Domain. Review of Educational Research, 49(2), 252-279.

Shaher, S. (2014). The test wiseness among Tabouk University students

in light of variables of specialization, the cumulative rate and academic level. Journal of Educational and Psychological Science, 15(2), 245- 273.

Tavakoli, E., & Samian, S.H. (2014). Test-wiseness Strategies in PBTs and IBTs: The Case of EFL Test Takers, Who Benefits More? Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1-10. Retrieved October 10, 2018 from https:// www. Academia. Edu/8732798/ Test-Wiseness-Strategies.

Waiprakhon, T., & Jaturapitakkul, N. (2018). Test – Taking Strategies Used in the Reading Section of the Test of English for The Engineers and Technologists: A Computer – based ESP Test. A Journal of Language Teaching and Learning (PASAA), 55 .147-177.

Wenden, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.