DOI: JFTP-2006-1051

الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف كعوامل منبئة بالأداء على الاختبارات المقالية والموضوعية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة دمنهور

(د.إيمان صلاح محمد ضحا)
(مدرس علم النفس التربوي)
(كلية التربية– جامعة دمنهور)

(د.فاطمة عبد الرحمن عبد القادر موسى)
(مدرس علم النفس التربوي)
(كلية التربية– جامعة دمنهور)

(د. إنعام أحمد عبد الحليم كاشف)
(مدرس علم النفس التربوي)
(كلية التربية– جامعة دمنهور)

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٠/٦/١١
تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٠/٦/٢٩

البريد الالكتروني : eman_daha@edu.dmu.edu.eg

الملخص

تتنوع طرق قياس أداء الطلاب عن طريق الاختبارات المختلفة وتتحدد فعالية أداة التقييم في قدرتها على قياس المهارات والقدرات المستهدف قياسها،ومن أكثر طرق التقييم شيوعًا الاختبارات المقالية والموضوعية .وقد يختلف أداء الطالب على أشكال الاختبارات المختلفة بمستوى ونوعية مهارات الحكمة الاختبارية لديه وباختلاف توجهاته الدافعية نحو الاختبار؛ ولذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف طرق التقييم المفضله للطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة وأسباب هذا التفضيل ودراسة مدى تباين الأداء باختلاف شكل الاختبار وارتباط ذلك بمهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف لديهن ،وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالبة من الطالبات المقيدات بالفرقة الثالثة شعبة الطفولة بكلية التربية جامعة دمنهور اللاتي درسن مقرر "سيكولوجية اللعب" حيث تم اعداد صورتين للاختبار أحدهما مقالي والآخر موضوعي طبقًا لجدول المواصفات وقد تم تطبيق مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس توجهات الهدف بعد التحقق من صلاحيتهما للتطبيق، وقد كشفت النتائج عن :تفضيل مرتفعات الأداء للاختبار المقالي (٧٥% منهم) وتفضيل المنخفضات للاختبار الموضوعي (٦٦.٧% منهم) ولكن لم يكن التفضيل مؤشرًا على الأداء الأفضل كما اختلفت أسباب كل فئة في التفضيل ،كما وجدت معاملات ارتباط دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين أداء الطالبات على الاختبارين، ،وبين أدائهن عليهما وكل من مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف لديهن، كما لم توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات المستوى المرتفع والمتوسط في معظم أبعاد الحكمة الاختبارية ،بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بينهما وبين طالبات المستوى المنخفض لصالحهما، وأخيرًا أمكن التنبؤ بأداء الطالبات على نوعي الاختبار (المقالي والموضوعي)من خلال درجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف ، وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية والأفكار البحثية المقترحة.

الكلمات المفتاحية

الاختبارات المقالية والموضوعية– الحكمة الاختبارية – توجهات الهدف

ABSTRACT

Methods of measuring students' abilities varied by different tests, the effectiveness of the assessment tool identifies by its ability to measure the intended skills and abilities. the most common assessment tools are essay and objective tests but the student performance may vary on the different forms of tests by the level and quality of his test wiseness skills and his goal orientation towards the exam; Therefore the present study aimed at exploring the preferred methods of assessment for students with different performance levels and the reasons for this preference, and to study the extent to which the performance differ by differing the test form and its relation with students test wiseness skills and their goal orientation, The study sample consisted of (210) female students enrolled in the third year ,kindergarten program, Faculty of Education, Damanhour University, who studied the course " play Psychology " where two test forms were prepared,(essay, objective)test according to the specifications table . Test wiseness and goal orientation questionnaires were applied after checking their validity to use

The results revealed that the preference of high performance students (75%) of them is essay test and the preference of low performance students is objective test(66.7%) of them, but the preference was not an indicator of the best performance , the preference reasons for each category of students were differed, There was significant correlation coefficient at Level (0.01) between the students' performance on two forms of tests , and between their performance on them and their test wiseness skills and their goal orientation, In addition to there were no statistically significant differences between high and medium performance students in most dimensions of the test wiseness, while there were statistically significant differences between them and low performance students in their favor, Finally, it was possible to predict the performance of the students on both types of test (essay, objective)test through their scores on both test wiseness and goal orientations scales. The educational recommendations and further research had been suggested.

KEYWORDS:

(essay/ objective) tests, test wiseness, goal orientations

مقدمة

تعتبر قضية تقييم الطلاب في مختلف مراحل التعليم عن طريق الاختبارات سواء الموضوعي منها أو المقالي من القضايا المهمة والشائكة التي تشغل اهتمام كثير من المعلمين والتربويين وخبراء المناهج بصفة عامة وعلماء القياس والتقويم التربوي بصفة خاصة؛ ويحرص الجميع على أن تكون درجات الطلاب على تلك الاختبارات تُعبِّر بالفعل عن المستوى الحقيقي لكل طالب وأنها راجعة فقط إلى مدى إلمامه بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه مفردات تلك الاختبارات، فلابد من الانتباه إلى ضرورة التأكد من أن الفروق بين الطلاب في الدرجات ترجع بالفعل إلى ما تقيسه تلك الاختبارات وتحييد أكبر قدر من المتغيرات التي تحول دون ذلك حتى لا تؤثر على موضوعية تقييم الطلاب خصوصًا أن تلك الدرجات سوف يصدر عنها العديد من القرارات المصيرية التي قد تحدد مستقبلهم .

مع ذلك توجد عوامل كثيرة تؤثر إيجابًا أو سلبًا في موضوعية أداة القياس وصدقها وبالتالي تؤثر في عملية التقييم ومن هذه العوامل كما يذكر (زين ردادي، ٢٠٠١) نوع الاختبار وخصائصه، وسمات شخصية الطالب وقدراته وطبيعة الموقف التقييمي وخصائص شخصية المقدِّر. ويذكر "ميلمان وبيشوب وإبيل" (Milleman, et. al, 1965) أن الحكمة الاختبارية تعتبر أيضًا من أهم المصادر لتباين درجات الاختبارات التحصيلية بجانب المصادر التي يتضمنها محتوى السؤال أو الخطأ العشوائي.

ولذلك فيذكر(محمد عبد الرّءوف،٢٠١٨) أنه لابد من التأكد من أن درجات الطلاب تعبر بشكل فعلي عن مستواهم المعرفي؛ وذلك إما من خلال عزل أثر تلك المتغيرات وإن لم يكن ذلك ممكنًا فعلى الأقل تحديد نسبة إسهامها النسبي في درجات الطلاب ليسهل بعد ذلك على متخذي القرار وضع تلك النسب بعين الاعتبار عند تصنيف الطلاب بناءً على درجاتهم.

وتعد الحكمة الاختبارية مصدرًا رئيسيًّا يمكن أن يفسّر في كثير من الأحوال الأداء غير المتوقع من الطلاب كما أشار إليه (Dodeen,2003) حيث يُظهر الطلاب منخفضي القدرة الذين ليس لديهم دراية كافية بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه مفردات الاختبار والذين يمتلكون مستوى عالي من هذه المهارات أداءً أفضل مما كان متوقعًا،في حين يفقد طلاب آخرون يتوقع منهم أداء مرتفع لجزء كبير من درجات الاختبار حيث تنقصهم مهارات الحكمة الاختبارية .

وتعتبر الحكمة الاختبارية مستقلة تمامًا عن معرفة المفحوص لمادة الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسها. وتؤدي إلى أخطاء في القياس و يذكر ميلمان وزملاؤه أن أكثر الأخطاء في القياس تأتي أصلاً من قبل الطلاب الذين يملكون حكمة اختبارية أقل من هؤلاء الذين يملكون حكمة اختبارية أكبر؛ وبذلك تعتبر الحكمة الاختبارية قدرات معرفية تميّز بعض الطلاب فيوظفونها أثناء مواقف تناول الاختبارات المختلفة ذات المحتوى المقالي أو الموضوعي (Sarnacki, 1979) ويمكن لأصحابها استخدامها في جميع أنواع الاختبارات (Dolly & Willams, 1986) مما يجعلها تزيد من

التباين في درجات المفحوصين ويجعل إرجاع الفروق بينهم إلى تحصيلهم الدراسي وحده أمرًا غير دقيقًا.

وقد يختلف الأمر في الاختبارات المختلفة سواء المقالية منها أو الموضوعية، على الرغم من أن لكل منها مزايا يمكن من خلالها قياس قدرات الطلاب المتنوعة فإن كل منها لا تخلو من نقاط ضعف سواء في التطبيق أو طريقة التقييم وصدق الدرجة في التعبير عن القدرات التي تقيسها والحساسية لمهارات الحكمة الإختبارية المختلفة

وقد يختلف أداء الطلاب على النوعيات المختلفة للاختبارات كما تختلف تفضيلاتهم لها؛ وقد كان ذلك ملحوظًا من نتائج الدراسة الاستطلاعية على نتائج طلاب كلية التربية- جامعة دمنهور في امتحانات الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨/٢٠١٧ حيث لوحظ تباين درجات كثير من الطلاب في الامتحانات المقالية عن درجاتهم في الامتحانات الموضوعية التي تم تطبيقها في عدد كبير من المواد وتم تصحيح بعضهاآليًا، وقد كثُرت شكوى الطلاب وخصوصًا الذين يحصلون على درجات عالية في الاختبارات المقالية من عدم حصولهم على تلك الدرجات في الاختبارات الموضوعية، في حين حصل عدد كبير من الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة على الاختبارات المقالية على درجات عالية على الأسئلة الموضوعية.

وعلى الرغم من أن هناك أسبابًا كثيرة قد تؤدي إلى هذه النتائج منها على سبيل المثال انتشار حالات الغش وعدم مطابقة الامتحانات للمواصفات القياسية للورقة الامتحانية، بحيث تضمن شمول الامتحانات لكافة أجزاء المقرر التي تم تدريسها وعدالة وضع الأسئلة وتوزيع الدرجات؛ فإن متغير الحكمة الاختبارية قد يكون له دورًا كبيرًا في هذا التباين في درجات الطلاب، لذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة علاقة مهارات الحكمة الاختبارية بأداء الطلاب في صورتي الامتحانات الموضوعية والمقالية المصممة وفقًا للمواصفات القياسية للورقة الامتحانية والتي تقيس نفس مخرجات التعلم المستهدفة ILOs وفقًا لجدول المواصفات، ومدى ارتباط أداء الطلاب ذوي مستويات الأداء المختلفة على كل منهما.

ومن الجدير بالذكر أنه قد قام كثير من الباحثين بدراسة الحكمة الاختبارية في الامتحانات المقالية مثل (زين ردادي، ٢٠٠١؛ السيد أبو هاشم، ٢٠٠٨) ومنهم من قام بدراستها في الامتحانات الموضوعية أمثال (Millman,et al 1965؛ ديانا حماد، ٢٠١٠)،-ولم توجد دراسات في حدود علم الباحثات -تناولتها في نوعي الامتحانات المقالية والموضوعية وقارنت بينهما وبذلك تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تجمع بين النوعين من الامتحانات لدراسة مهارات الحكمة الاختبارية النوعية المسهمة في كل نوع من الامتحانات على حدة.

ومن ناحية أخرى قد تكون أحد الأسباب الهامة والتي تؤدي إلى تباين درجات الطلاب في الامتحانات التوجه الدافعي نحو الإنجاز حيث تعتبر من أهم المتغيرات الذاتية المساعدة في استفادة

الطالب من الموقف التعليمي وطريقة استعداده واستجابته على المهام المختلفة وتفضيلة لطريقة التقييم وفقًا لادراكه لمستوى المهارات المقاسة من خلالها وبالتالي أداؤه عليها ، وفي ضوء ذلك يصنف الطالب كما يذكر (بدر عمر العمر، ١٩٩٥) إلى متعلم إيجابي Active Learner ومتعلم سلبي Passive Learner، حيث يتصف الأول بدرجة عالية من الدافعية الذاتية والقدرة على تحمل المسئولية والحيوية والاستجابة للمواقف المختلفة بما يناسبها ويرغب في تنمية قدراته لأداء المهمة وزيادة فهمه للموضوع، ويكون على استعداد للعمل الجاد لتحقيقه بينما يتصف الثاني بأنه يحاول إظهار قدرته للطلاب الآخرين أو على الأقل إخفاء نقص القدرة عن الآخرين؛ وبذلك تختلف توجهات أهداف الطلاب ويترتب عليها اختلاف طرقهم في الدراسة وتعاملهم مع موقف الامتحان Archer & (Scevak, 1998)

وإذا كانت الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة أهم الأسباب التي تؤثر في تفضيلات الطلاب للأشكال المختلفة من الاختبارات (المقالية والموضوعية) وتؤثر في آدائهم عليها والتي من أهمها الحكمة الاختبارية ، فكان لزامًا عليها أن تدرس دور توجهات الطلاب الدافعية في هذه التفضيلات وعلاقتها بالأداء على نوعي الاختبارات؛بالاضافة إلى تحديد الإسهام النسبي لكل من مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات هدف الطلاب في التنبؤ بأداء الطلاب على كل نوع من الاختبارات على حدة.

مشكلة الدراسة:

شهدت امتحانات الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م تطبيق عددًا من الامتحانات الموضوعية المتضمنة لأسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المزاوجة والتي تم تصحيحها آليًا بطريقة مميكنة، وقد لوحظ في الدراسة الاستطلاعية التي تم إجراءها على عينة من الطلاب الذين شهدوا تطبيق ذلك اختلاف تفضيلاتهم لشكلي الاختبارات ،كما لوحظ تباين درجات الطلاب في المواد التي طبقت هذا النظام والمواد الأخرى التي أخذت الصورة المقالية المعتادة، فقد ارتفعت درجات كثير من الطلاب في الامتحانات الموضوعية بالمقارنة بالامتحانات المقالية، كما كثرت الشكوى من الطلاب ذوي التقديرات العالية في السنوات السابقة من انخفاض تقديراتهم في المواد التي أعدت بالصورة الموضوعية رغم أنهم استعدوا لها جيدًا؛وعلى الرغم من أن هناك أسبابًا كثيرة قد تؤدي إلى هذه النتائج منها على سبيل المثال انتشار حالات الغش وعدم اتباع التعليمات الصحيحة في الإجابة على الأسئلة التي تصحح آليًا، أو عدم جودة الاختبارات وعدم مطابقتها للمواصفات القياسية للورقة الامتحانية التي تكفل شمول الاختبار وموضوعيته وعدالة وضع الأسئلة وتوزيع الدرجات، فإنه توجد أسبابًا أخرى لا يمكن إغفالها قد تؤدي إلى هذه النتيجة من أهمها: الحكمة الاختبارية

فيذكر (Diamond,et al , 1976) أن هناك الكثير من الطلاب يبذلون جهدًا كبيرًا في المذاكرة والدراسة طوال العام لكنهم في الموقف الامتحاني لم يحصلوا على درجات تناظر هذا الجهد، ويرجع

السبب في ذلك أنهم ينقصهم مهارات كيفية التعامل مع متغيرات الموقف الامتحاني أي أنهم لم يستخدموا إستراتيجيات الحكمة الاختبارية .

كما قام كثير من الباحثين بدراسة متغير الحكمة الاختبارية في مواقف اختبارية مختلفة منها المقالية ومنها الموضوعية كلاً على حدة ؛ وإذا كانت الدراسة الحالية بصدد دراسة أثر هذا المتغير على أداء الطلاب الذي قد يتباين من موقف لآخر فإنه تم دراسة متغير الحكمة الاختبارية في الامتحانات المختلفة (المقالية والموضوعية) الموضوعة طبقًا للمواصفات القياسية لقياس نفس مخرجات التعلم المستهدفة لمعرفة ارتباطه بأداء الطلاب على نوعي الاختبارات ودراسة درجة إسهامه النسبي في التنبؤ بأداء الطلاب على كل نوع منها.

في الوقت نفسه فإن التوجهات الدافعية لدى الطلاب لها دور كبير وأثر قوي في طرق مذاكرتهم ومداخل تعلمهم واستعدادهم للمواقف الامتحانية ذات المتطلبات المختلفة ،كما له دور في تفضيل طريقة تقييم عن غيرها وفقًا لتصورهم لمستوى المهارات المقاسة من خلاله، وقد أكد (Bradar,et al ,2006) وجود علاقة قوية بين توجهات أهداف الطلاب ومستويات التحصيل الدراسي فكلما زاد توجه هدف الطالب في الإتقان والتمكن كلما كان أداؤه أفضل.

ولكن قد يتباين أداء الطالب باختلاف متطلبات الموقف الاختباري من مقالي إلى موضوعي؛ ولذلك فمن أهم أهداف الدراسة الحالية دراسة علاقة التوجهات الدافعية للطلاب بأدائهم ودرجة إسهامها في التنبؤ بأداء الطلاب على كل نوع من الاختبارات على حدة. وبذلك تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. **ما الشكل المفضل للتقييم (الاختبار المقالي أم الموضوعي أم كليهما سواء) لدى الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة ؟**
2. **هل توجد علاقة بين أداء الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة على شكلي الاختبار (الموضوعي والمقالي)؟**
3. **هل توجد علاقة بين أداء الطالبات على الإختبارين المقالي والموضوعي ودرجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف؟**
4. **هل توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف بين الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة ؟**
5. **هل يمكن التنبؤ بأداء الطالبات (مرتفعات ومنخفضات الأداء) على شكلي الاختبار (المقالي والموضوعي)من خلال درجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف؟**

أهداف الدراسة:

١- التعرف على تفضيلات الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة للأنواع المختلفة من الاختبارات ودراسة أسباب تلك التفضيلات.

٢- استقصاء تأثير اختلاف نمط الأسئلة "موضوعية أومقالية" على الأداء ودراسة أهم العوامل المؤثرة على ذلك.

٣- دراسة الفروق بين الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة في مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف.

٤- دراسة امكانية الوصول إلى معادلات تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ بأداء الطالبات على الأنماط المختلفة من الاختبارات من خلال مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف لديهم.

أهمية الدراسة:

١. توجيه الاهتمام نحو أهمية البناء الجيد للإختبارات كأداة تقييم بحيث تعكس الدرجة عليها فقط المستوى الحقيقي للطالب دون عوامل أخرى.

٢. توجيه الاهتمام نحو ادراكات الطلاب للمهارات المقاسة بطرق التقييم المختلفة والأسباب الكامنة خلفها.

٣. استكمال القصور في الدراسات العربية حيث تندر الدراسات التي اهتمت بدراسة الحكمة الاختبارية في سياقات تقييم مختلفة.

٤. تفتح الدراسة آفاقًا رحبة لبحوث ودراسات أخرى في هذا المجال تمكننا من تطوير مهارات الحكمة الاختبارية لدى الطلاب منخفضي الأداء إلى مستوى العتبة المطلوبة وما يستتبعه ذلك من آثار إيجابية على أدائهم.

٥. إثراء النظرية الخاصة بالحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف واسهام كل منهما في الأداء.

مصطلحات الدراسة:

١. الحكمة الاختبارية : يعتبر تعريف(Millman et al., 1965) أكثر التعريفات عمومية إذ يصلُح للاختبارات الموضوعية والمقالية موضع الدراسة حيث عرَّفها على أنها: "قدرة المفحوص على الاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله ليحصل على درجة أعلى"

٢. توجهات الهدف: تتبنى الدراسة الحالية النموذج الثلاثي كما حدده (Vande Wall,1997)

أ- توجه التعلم: الرغبة في تطوير الذات عن طريق اكتساب مهارات جديدة، ، وتطوير كفاءة الفرد.

ب- توجه (الأداء إقدام): الرغبة في إثبات كفاءة الفرد والحصول على أحكام مرغوبة عنها.

ت- توجه (الأداء إحجام): الرغبة في تجنب إظهار عدم كفاءة الفرد وتجنب الأحكام السالبة عنها.

٣. الاختبارات المقالية: يعرفها (Biggs, 1973) أنها "استجابة نثرية متواصلة لسؤال محدد تلقّى عنه الطالب إشارة مسبقة، "،وتعطي الطالب الفرصة في استجابتة للتحكم في كل من الوقت والتنظيم لكل من العملية والمنتج"

٤. الإختبارات الموضوعية:هي اختبارات موضوعية التصحيح تعتمد على التعرف على الاجابة الصحيحة ، تتألف من نص أو متن للسؤالStem يليه عدد من البدائل Alternatives (تتراوح من ٢ :٥) أحدهما صحيح في أسئلة الاختيار من متعدد أو بديلين أحدهما صحيح في حالة أسئلة الصواب والخطأ وتمثل باقي البدائل المحتملة مشتتاتDistracters .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

(١) الاختبارات كأدوات لتقييم الطلاب.

تعتبر قضية تقييم التحصيل الدراسي لدى الطلاب عن طريق الاختبارات سواء المقالية أو الموضوعية من القضايا المهمة التي يهتم بها كثير من التربويين وخبراء القياس والتقويم، حيث يعتبر التقييم البوابة المفتاحية التي يتحدد بناءً عليها تقدم الأفراد وانتقالهم إلى المراحل الأعلى سواء في الناحية العلمية أو المهنية، وتتحدد فاعلية إستراتيجيات التقييم في ضوء قدرتها على قياس القدرات والمهارات العقلية موضع قياسها واتساقها مع مخرجات التعلم المستهدفة ILOs.

وقد أشار (Race & Brown, 2001) إلى أنه كلما زاد التنوع في طرق التقييم كلما كان التقييم أكثر عدالة بالنسبة للطلاب، فالاستخدام الزائد لأحد الإستراتيجيات التقييمية يمكن أن يميز طلاب بعينهم ، مما يؤدي إلى تقييم محدود غير حقيقي لأداء الطلاب. وقد أشار (Biggs, 1973) إلى انزعاجه من أن الطلاب الذين يتعلمون في شكل صم Rout Learning عديم المعنى يحصلون على درجات عالية في الامتحانات.

وفي ضوء ما ذكره كل من (Ramsden, 1988b; Frederickson & Collins, 1989) فيما يتعلق بنتائج تحليل الاختبارات التحصيلية أنّ كثير من المفردات لا تتطلب أكثر من استدعاء الحقائق والتفاصيل الموجودة في المحاضرات والكتب، وأيّدت ذلك أيضًا تحليلات (Entwistle & Entwistle, 1992) للاختبارات النهائية.

كما ينطبق ذلك أيضًا على ما هو قائم في البيئة العربية والذي يتضح في شكوى كثير من القائمين على تطوير التعليم من ارتفاع درجات الطالب مقارنةً بمهاراتهم، مما يعني تفريغ العملية التعليمية من محتواها واعتبار الامتحانات وعملية تقويم الطلاب مجرد تحصيل حاصل.

الاختبارات المقالية في مقابل الموضوعية:

تعتبر الاختبارات المقالية من أكثر الاختبارات شيوعًا واستخدامًا خصوصًا في الكليات النظرية، ويشير (Boulton-Lewis, 1995) إلى أنه من خلالها يمكن قياس مهارات التفكير العليا كالتفكير

التحليلي والتفكير الناقد، كما تتطلب مهارات تواصل مما يسمح بالمعالجة العميقة من قبل الطلاب، و تسمح للطلاب بالتحكم في اختياراتهم، وتنظيم وعرض معارفهم وفهمهم وتتحدى قدراتهم لتقديم المعارف الشرطية وما وراء النظرية إذا كانوا يمتلكونها،لذلك أكّد (Oermann, 1999) إلى أنها أكثر صدقًا في قياس مخرجات التعلم، كما أنها الأسهل في البناء بالنسبة للوقت والجهد.

في الوقت نفسه أشار (Holsgrove, 1992) إلى أنها محدودة في ثباتها وموضوعيتها حيث تتطلب وضع عدد محدود من الأسئلة يجاب عنها في وقت محدد قد لا تغطي المحتوى المراد قياسه، وذلك يؤدي إلى تحيز وعدم عدالة في وضع الأسئلة، كما أنه في حالة عدم وجود معايير للأداء المتدرجة Rubrics أثناء تصحيح مفرداتها تكون النتائج غير ثابتة وغير موضوعية ؛وبذلك فلها حدود في التطبيق خصوصًا مع الأعداد الكبيرة للطلاب (Gibbs,et al 1997) .

على الجانب الآخر تمتاز الاختبارات الموضوعية بالثبات والصدق وموضوعية التصحيح (Pepple,2010)، كما أنها تغطي أجزاء مختلفة من المحتوى المراد قياسه ومناسبة مع الأعداد الكبيرة (Hammond et al., 1998)؛ فضلاً عن أنها تساعد الطلاب في مراقبة وتأكيد تعلمهم إذا صُحبت بالتغذية المرتدة للطلاب وقُدّمت في وقتها المناسب وبذلك يمكنها تحفيز الطلاب إيجابيًا .

كما يشير (Holsgrove, 1992) إلى أنه يمكن من خلالها استخدام العلامات السالبة لتقليل أثر التخمين وقد أيده في ذلك (Pamplett& Farnill, 1995) بقوله أنه من خلال الدرجات السالبة سيتم الحصول على انتشار أكبر للدرجات مما ينتج توزيعًا أكثر اعتدالية مما يجعل المستويات المطلقة من الدرجات تعكس الأداء الصحيح للطلاب بشكل أفضل .

في الوقت نفسه ذكر (Masters,et.al, 2001) أنها تقيس فقط قدرة الطلاب على التعرف والتعلم السطحي واستدعاء الحقائق والتي تعتبر غير مناسبة لكثير من المقررات التي تستخدم حل المشكلات ، كما أنها صعبة في إعدادها وصياغتها فقد قدّر (Farley, 1989) كتابة سؤال اختيار من متعدد بصورة جيدة يمكن أن يستغرق ساعة من الزمن .

ومن أهم مشكلاتها أيضًا استخدام الأسئلة ضعيفة البناء التي قد تتضمن مصطلحات غير دقيقة أو بدائل غير مناسبة، وبذلك تكون النتائج متحيزة وتكون التقييمات الناتجة عنها مشوهة؛كما أن استخدام العلامات السالبة قد تضر الطلاب ذوي مستويات القلق المرتفعة، وتؤثر بشكل سلبي على دافعية الطلاب، وغالبًا ما تكون لصالح الطلاب الذين يخمنون جيدًا وذوي مستويات القلق المنخفضة،ومن ذلك يبدو أن الأسئلة الموضوعية وبخاصة أسئلة الاختيار من متعدد كغيرها من إستراتيجيات التقييم لها قيود وحدود وتطبق على بعض المحتويات أكثر من غيرها بشرط أن تفي بمعايير التقييم الجيد .

وقد حددت (Quinn, 2000) عدة معايير أساسية لتقييم فعالية أسئلة الاختيار من متعدد كإستراتيجية تقييم هي القابلية للتطبيق والثبات والصدق والتمييز،فإذا تحقّقت تلك المعايير يمكن لها أن

تكون جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم بحيث تقيّم الأداء في علاقته بنواتج التعلم المستهدفة ILOs. (Brady, 2005)In.

وقد كانت المقارنة بين أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية موضع اهتمام كثير من الدراسات منها دراسة (Oyebola ,et al ,2000) بعنوان دراسة مقارنة لأداء الطلاب في مقرر الفسيولوجي مقاسًا بأسئلة الاختيار من متعدد MCQs وأسئلة المقال القصير (Short SEQs Essay Question) ،وقد صممت لمقارنة أداءعينة من ٢٦٤ من الطلاب في هذا المقرر عند قياسها بهذين النوعين من الأسئلة ،وقد كشفت النتائج أن الطلاب كانوا أفضل في الأداء على اسئلة MCQ عن أسئلة المقال القصير ،كما أدّت المعرفة غير الكافية إلى الأداء الضعيف في SEQs مقارنة بـMCQs.

أما دراسة (Palmer&Devitt,2007) فقد هدفت إلى تقييم فعالية الأسئلة المعدلة Modified Essay Questions (MEQ) في تقييم المهارات المعرفية العليا في التعليم الجامعي ومقارنتها بأسئلة MCQ ،حيث أن الأسئلة المعدلة عبارة عن سيناريوهات قصيرة تليها سلسلة من الأسئلة بشكل منظم وتعتبر أكثر مرونة وقيمتها في مكان ما بين الأسئلة المقالية وأسئلة الـ MCQ، لكنها تحتاج إلى عناية عند تصميمها وقد كشفت النتائج عن عدم كفايتها في التقييم المستمر للمهارات المعرفية العليا حيث كان اختبار MCQ الأفضل وأمكن اعتباره بديلاً مرضيًا لـها.

وقد تأيدت هذه النتائج بدراسة (Zafar-Khan& Aljarallah,2011) "حيث وجدت أنّ النسبة المئوية للأسئلة التي تقيس مهارة (حل المشكلات) ٤٠٪ لأسئلة MEQs،بينما بلغت ٦٠ ٪ لأسئلة MCQs ؛ وكانت الأسئلة المتبقية تقيس مجرد الاستدعاء والفهم ، وكان الاتفاق بين المقيِّمين مرتفعًا جدًا في حالة MCQ ولكنه كان منخفضا في حالة MEQ؛ وأشارت النتائج أيضًا إلى تضمُّن ١٦%من MEQs ؛و ١٢ ٪ من MCQs لعيوبًا في كتابة السؤال؛ ولذلك تفوقت أسئلة MCQ جيدة البناء على أسئلة MEQ في قياس المهارات المعرفية العليا لدى الطلاب في سياق التعلم القائم على المشكلة.

أما دراسة (Pepple,et al,2010) فقد كشفت عن أن كافة الطلاب كان آداؤهم أفضل في أسئلة MCQsعن الأسئلة المقالية وأن درجة الطالب المحددة بكلا شكلي الاختبار قد تختلف عن الدرجات التي تم الحصول عليها باستخدام أحد الشكلين فقط ،كما كشفت عن وجود ارتباط دال احصائيّا بين درجات الطلاب على MCQs ودرجاتهم على الاسئلة المقالية الطويلة للطلاب الذين اجتازوا المقرر فقط بدرجة النجاح لذلك اقترحوا أن أحد الشكلين يكفي ولا داعي لمزيد من الجهد في اعداد كليهما؛ أما الطلاب الذين حصلوا على درجات عليا في المقرر(ممتاز) والذين لم يجتازوا المقرر (الراسبون) فلم ترتبط درجاتهم على شكلي الاختبارات مما يقترح أن الأداء في أحد أشكال الاختبار له تأثير قوي في درجة المقرر النهائية للطلاب في طرفي الأداء.

ادراكات الطلاب لطرق التقييم المختلفة (اختبارات مقالية/موضوعية) واستعدادهم لها.

يشير (Scouller, 1998) إلى أن الطلاب قد ينوعون في مداخلهم وأساليبهم في التعلم وفقًا لعوامل موقفية منها طريقة التقييم حيث يستعد الطلاب بالطريقة المناسبة لما يتوقعونه من متطلبات الأداء فالطلاب إستراتيجيون ويوظفون بشكل متمايز مداخل التعلم وفقًا لمهام التقييم،

وقد كشفت دراسة (Tang, 1992) عن وجود ارتباط بين الإدراكات المختلفة للاختبار واستخدامهم لإستراتيجيات إعداد مختلفة، حيث إن الطلاب الذين يدركون أن التقييم كمي ويستهدف فقط المستويات الدنيا من المعالجة اعتمدوا بشكل أكبر على إستراتيجيات التعلم السطحي مثل الاسترجاع، والصم ؛ أما الطلاب الذين يدركون أن المعيار هو جودة التعلم وأن التقييم يستهدف المستويات العليا من المعالجة اعتمدوا بشكل أكبر على إستراتيجيات التعلم العميقة مثل الإتقان .

مع ذلك تقترح بعض الأبحاث مثل (Prosser & Webb, 1994) أن الطلاب قد يستخدمون كلاً من مداخل التعلم السطحية والعميقة على نفس طريقة التقييم ؛ولكن كشفت دراسة (Scouller & Prosser's, 1994) ارتباط إدراكات الطلاب لأن امتحانات الاختيار من متعدد تقيس مستويات عليا من المعالجة المعرفية بنيّتهم في توظيف إستراتيجيات التعلم العميقة عند الاستعداد لها؛ ولكن لم تتيح بيانات مقارنة لطرق التقييم المختلفة؛ لذلك قام (Scouller, 1998) بدراسة مقارنة بين طريقتي التقييم المقالية والموضوعية المتمثلة في MCQ وكشفت النتائج أن الطلاب يوظفون إستراتيجيات سطحية تنبع عن دوافع سطحية عند استعدادهم لاختبارات MCQ ويدركونها على أنها تقيس المستويات الدنيا من القدرات العقلية وكان العكس صحيحًا بالنسبة للمقالات؛وكان للإدراك دورًا هامًا في عملية التعلم ، حيث ارتبطت الدرجات العليا على الواجبات المقالية إيجابيًا مع توظيف المداخل العميقة ومع إدراك أن المقالات تقيس مستويات عليا من المعالجة المعرفية وارتبطت سلبيًا مع الإستراتيجيات والدوافع السطحية؛ وبذلك كان الطلاب إستراتيجيون ويوظفون بشكل مختلف إستراتيجياتهم وطرقهم طبقًا لمتطلبات التقييم.

وينطبق ذلك أيضًا على البيئة العربية فمن الملاحظ أن طلاب الجامعات يهتمون بالسؤال عن طبيعة الامتحان وطريقة الأسئلة لتحديد الطريقة الأنسب في مذاكرتها وتخصيص الوقت المناسب وفقًا لطبيعتها، كما يُلاحظ من تعليقات الطلاب المتكررة أن الطالب الواحد بغض النظر عن مستواه الدراسي قد ينوّع مدخل دراسته وطريقة مذاكرته بين المواد وفي المادة الواحدة وفقًا لطريقة التقييم التي يحددها أستاذ المادة.

ونظرًا لأن طرق التقييم غالبًا ما تأخذ أحد الشكلين الموضوعي أو المقالي أو كليهما فقد اهتمت الدراسة الحالية بهذين النمطين من الامتحانات لدراسة تفضيلات الطالبات وادراكاتهم لها من ناحية

ودراسة أهم العوامل التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالأداء على كل منها من ناحية أخرى والتي تم تحديدها في الدارسة الحالية بالحكمة الإختبارية والتوجهات الدافعية للهدف.

(٢):"**الحكمة الاختبارية" تعريفها، مبادئها، والدراسات ذات الصلة**

طور مليمان (Millman et al., 1965) معظم الإطار النظري الشائع للدراسات التجريبية التي تناولت الحكمة الاختبارية فلم توجد أية دراسات تجريبية منشورة عن الحكمة الاختبارية قبل تطوير هذا الإطار النظري ، وكان إطارهم النظري محددًا كما يذكر(Kettler,et al,2011) لم يتضمن العوامل المتعلقة بكل من الحالة العقلية أو الدافعية، حيث كان محصورًا بالاختبارات الموضوعية المتعلقة بالإنجاز والاستعداد،.وقد عرَّفها على أنها: "قدرة المفحوص على الاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله ليحصل على درجة أعلى"

ويعرفها (Sarnacki,1979) بأنها قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الممتحن لتحسين درجته وليست مرتبطة بمحتوى المجال المقاس ، ويؤكد (Kettler et al., 2011) أن الطلاب يختلفون بشكل طبيعي في درجاتهم على الحكمة الاختبارية فبينما يكون لدى البعض قدرة عالية جدًا على استخدام خصائص الاختبار للحصول على درجات عالية من خلال إيماءات غير مرغوب فيها في بنائه، فالبعض الآخر قد يرتبكون بشكل الاختبار وخصائصه ولا يستطيعون إظهار ما يمتلكون من معارف وقدرات.

ويُدرج (Kettler et al., 2011)مفهوم الحكمة الاختبارية Test- Wiseness ضمن مهارات تناول الاختبار Test Access Skill وهي المهارات الضرورية للطلاب لتناول الاختبار ولكنها ليست جزءًا من البناء موضع القياس؛ فعلى سبيل المثال: إذا كان اختبار الرياضيات متضمنًا مشكلات لفظية فالقدرة على القراءة تعتبر مهارة تناول لهذا الاختبار،أما إذا كانت المشكلات ملفوظة بشكل مسموع فقد تم حذف القدرة على القراءة كمهارة تناول للاختبار وبالتالي يقل التباين المعتمد على القدرة القرائية (التباين غير المناسب للبناء) ويزيد التباين المناسب للبناء الذي يعتمد على التباين في الخاصية أو السمة المقاسة(القدرة على الحل) وبالتالي يزيد كل من ثبات وصدق بناء الاختبار ،ولذلك فقد اقترح ضرورة تدريب الطلاب على الحكمة الإختبارية بهدف تقليل الاختلافات بين الطلاب عليها مما ينعكس على صدق درجاتهم.

وقد أظهرت بعض النتائج أن الحكمة الإختبارية غيركافية وحدها للنجاح والحصول على درجات عالية على الإختبار، ولكنها تساعد الفرد للحصول على أعلى درجة تسمح بها حدود معرفته بالمحتوى(السيد ابو هاشم ،٢٠٠٨) وأكّد ذلك (سعود العنزي،٢٠١٤؛ هشام الخولي،٢٠١٨) فنقص مهارات الحكمة الاختبارية ليس معناه الفشل أو الرسوب في الاختبارات لأنها إن كانت تساعد من يمتلكها على تناول الإختبار بطريقة أكثر فعالية فهي ليست بديلًا في حد ذاتها عن الاستعداد المعرفي

الجيد وإنما تمكنه من استغلال قدراته المعرفية إلى أقصى درجة ممكنة للحصول على درجات أعلى ،فلا غنى عن المعرفة بمحتوى المادة حتى يمكن الاستفادة بمهارات الحكمة الاختبارية.

مبادئ الحكمة الاختبارية Test- Wiseness Principles:

اقتصرت مبادئ الحكمة الاختبارية لـ(Millman et al., 1965) على الاختبارات الموضوعية وانحصرت في فئتين هما:

الفئة الأولى: "العناصر المستقلة عن بناء الاختبار ومصمم الاختبار أو الهدف منه:وتتضمن: [أ] إستراتيجية استخدام الوقت Time Using Strategy: وتهدف إلى تجنب فقد درجات بسبب عدم الاستخدام الأمثل للوقت ،[ب] إستراتيجية تجنب الخطأ Error- Avoidance Strategy: وتركز على تجنب فقد درجات لأي سبب غير نقص المعرفة بالمحتوى وذلك بالانتباه لتعليمات الاختبار وتحديد المطلوب بالضبط،[ج] إستراتيجية التخمين Guessing Strategy:وتساعد المفحوصين على الحصول على درجات من خلال استجابات تمت بطريقة عشوائية مع إبقاء أثر التخمين في حدود غير خطيرة باستبعاد البدائل غير الصحيحة والتفكير في البدائل الأخرى،[د] إستراتيجية الاستدلال الاستنباطي Deductive Reasoning Strategy: يستخدم الفرد بعض المعلومات للحصول على درجات كأن يستفيد من بنود الاختبار في إجابة بنود أخرى، أو يوظف العلاقات بين البدائل لاستنباط صحة أو خطأ البعض منها.

الفئة الثانية:العناصر المعتمدة على مصمم الاختبار أو الغرض منه: والتي تتطلب بعض المعارف عن الاختبار، وطريقة مصمم الاختبار وغرضه منه وتتضمن:[أ] إستراتيجية مراعاة النية أو القصد Intent Consideration Strategy: حيث يجيب الطالب كل مفردة في ضوء ما يقصده معد الاختبار دون أن تضلّله المشتتات،[ب] إستراتيجية استخدام الإيماءات Cue- Using Strategy: وتركز على قدرة المفحوص على استخدام أدلة أو علامات لمعرفة الإجابة الصحيحة كأن يبحث عن أي خصائص ثابتة لمعد الاختبار في تمييز البديل الصحيح كأن يكون الأطول أو الأقصر أو ذو ترتيب نمطي بالنسبة لباقي الأسئلة أو المتّسق نحويًا مع رأس السؤال.

وقد أجريت على هذه المبادئ الكثير من الدراسات والبحوث الإمبريقية والتجريبية في مختلف المجالات ،وقد دعمت دراسات (Diamond & Evans, 1992; Rowley, 1974) استقلالها عن المعرفة بالمحتوى،في حين أشار(Yang, 2000) إلى أنه من المستحيل الاستغناء عن المعرفة بالمحتوى وقدأكد مليمان وزملاؤه إلى أن بعض الاستراتيجيات كإستراتيجيات الاستدلال الاستنباطي واستخدام الإيماءات تحتاج إلى معرفة جزئية بالمحتوى ؛كما يرى (Thoma, Köller,2018) أنه إذا كانت إستراتيجيات استخدام الوقت وتجنب الأخطاء ومراعاة القصد تهدف إلى التغلب على فقد درجات

لأي أسباب غير نقص المعرفة بالمحتوى، فإن إستراتيجيات التخمين والاستدلال الاستنباطي واستخدام الإيماءات تتطلب إلى حدٍ ما معرفة بالمحتوى.

وقد اعتمدت كثير من الدراسات التي تناولت مهارات الحكمة الاختبارية على هذا التصنيف مثل دراسة (صادق الشمري، مروة السعدي، ٢٠١٨)؛في حين أعادت (ديانا حماد، ٢٠١٠) تقسيمها في إطار الأسئلة الموضوعية إلى أربع محاور رئيسية وهي: إستراتيجيات إدارة وقت الاختبار، وإستراتيجيات تجنب الأخطاء ، ثم إستراتيجيات التخمين وأخيرًا إستراتيجيات الاستفادة من خصائص بناء بنود الاختبار

أما (محمد عبد الوهاب،٢٠٠٧) فقد اختلف مع تصنيف مليمان وزملاؤه على أساس استقلالها أو اعتمادها على معد الاختبار والغرض منه، حيث إنه إذا لم يكن التخمين معتمدًا على التفكير الاستدلالي القائم على استخدام الإيماءات التي قد توجد في الاختبار، فإنه سيعد تخمينًا عشوائيًا لا يُعد من حكمة الاختبار بل مجازفة في الأداء، كما أن ادارة الطالب لوقت الاختبار يتم أحيانًا في ضوء فهمه لطبيعة معد الاختبار وتفضيلاته في الاجابة، لذلك فقد صنّف مهارات الحكمة الاختبارية إلى ثلاث مهارات هي: التخمين الذكي القائم على استخدام المفاتيح والمنبهات، تجنب الوقوع في الأخطاء وتداركها ثم تنظيم وقت الاختبار. وقد صنّفها (هشام الخولي، ٢٠١٨) بشكل أكثر تحديدًا بأسئلة الإختيار من متعدد إلى: مهارات الربط بين الجذع والبدائل، إدراك التماثل والاختلاف بين البدائل ثم التصنيف والمفاضلة بين البدائل.

وفي إطار الأسئلة المقالية تناول (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٨) مهارات الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الثانوية، وقد صنفها إلى خمسة مهارات هي: (١) الاستعداد للاختبار التي تتضمن مهارات الطالب في الاستعداد المتواصل والمذاكرة المستمرة ووضع جدول للمراجعة ،(٢) إدارة وقت الاختبار الذي يتضمن توزيع الوقت بشكل يتناسب مع درجة أهمية وصعوبة السؤال. (٣) التعامل مع ورقة الأسئلة التي تشتمل على قراءة التعليمات والقراءة المتأنية للأسئلة وتحديد الكلمات الهامة ، (٤) التعامل مع ورقة الإجابة والتي تشتمل على الاهتمام بشكل وتنظيم الورقة وعرض الاجابات بشكل منطقي، (٥) المراجعة التي تتضمن مراجعة الإجابات و البيانات قبل تسليم الورقة؛ وقد اعتمد على هذا التصنيف كل من (سعود العنزي، ٢٠١٤؛ خديجة القرشي، ٢٠١٧) لطلاب المرحلة الجامعية.

وبمراجعة التصنيفات السابقة وُجد أن بينها قواسم مشتركة، حيث كانت الأبعاد أكثر شمولاً في بعض الدراسات التي اهتمت بها في إطار الأسئلة الموضوعية مثل (ديانا حماد، ٢٠١٠؛ محمد عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ميلمان وآخرون، ١٩٦٥) وأكثر تحديدًا في البعض الآخر مثل (هشام الخولي، ٢٠١٨)؛أما الدراسات التي تناولتها في إطار الأسئلة المقالية مثل دراسة (زين ردادي، ٢٠٠١)، فقد ركزت على الأبعاد الخاصة بإدارة الوقت وإدارة طريقة الحل سواء بالتعامل مع ورقة الأسئلة أو ورقة الإجابة والطريقة المتبعة في عرض الحل بما يراعي قصد الممتحن وتخمين الإجابات غير المعروفة وأخيرًا

مراجعة ورقة الإجابة وأضاف (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٨) في إطار الأسئلة المقالية بعد الاستعداد للاختبارات، ويختلف في ذلك مع (محمد عبد الوهاب، ٢٠٠٧) حيث يرى الأخير أن تهيئة الطلاب للاختبار هي مهارة يكون للمعلم والأخصائي النفسي والوالدين الدور الأكبر في تنميتها لدى الطالب في فترة تسبق أداء الاختبار، حيث تتمثل في تهيئة الطلاب أكاديميًا ووجدانيًا وقد يتعارض ذلك مع تعريف حكمة الاختبار حيث أنها مهارة يقوم بها الطالب أثناء الاختبار ؛ولكن تجدر الاشارة إلى أنه قد يسعى الوالدان والمعلمون إلى حث الطالب على الاستعداد للاختبار والتهيئة الذاتية من خلال كثير من الإرشادات والنصائح إلا أنه لا يقوم بذلك لأنه ليس لديه استعداد لاستخدامها وليس لديه المهارة في ذلك.

ومن ذلك ونظرًا لأن الدراسة الحالية تتضمن نوعي الأسئلة المقالية والموضوعية، فقد تم تصنيف مهارات الحكمة الاختبارية التي يمكن أن تستخدم في كلا النوعين من الاختبارات في أربعة أبعاد كما يلي:

١- الاستعداد للاختبار.

٢- إدارة الاختبار، وتشتمل على مهارة التعامل مع ورقة الأسئلة وإدارة الوقت والمراجعة.

٣- الأسلوب المتبع في الحل، ويشمل مهارة التعامل مع ورقة الإجابة ومراعاة قصد الممتحن والتخمين.

٤- الاستفادة من البنود، وتشتمل على الاستدلال المنطقي والبحث عن أدلة.

الدراسات السابقة التي تناولت الحكمة الإختبارية : كانت الحكمة الاختبارية موضع تركيز الكثير من الباحثين وقد تم دراستها بأشكال مختلفة منها:

- **بحوث مقارنة لمعرفة اختلاف مهارات الحكمة الاختبارية باختلاف بعض المتغيرات كالجنس والتخصص و ارتباطها بالتحصيل الدراسي مثل**: دراسة (زين ردادي ،٢٠٠١) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة احصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين عينة من طلاب الجامعة ترجع إلى الجنس أو التخصص بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم ترجع لصالح المتفوقين؛ ودراسة محمد عبد الوهاب ،(٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية ترجع إلى أي من متغير الجنس أوالتخصص ؛ وتأكدت تلك النتيجة بدراسة السيد أبو هاشم(٢٠٠٨) كما كشفت أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية أكثر استخدامًا لمهارات الحكمة الاختبارية" التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة والاستعداد للاختبار" عن استخدامهم لمهارتى إدارة وقت الاختبار والمراجعة بالاضافة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لبعض مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسى ؛ ودراسة (فاطمة مطلك،٢٠٠٩) التي كشفت

عن أن الطلبه المتميزين والمتميزات في المرحلة الإعدادية يتسمون بشكل عام بأن لديهم مستوى عالي من الحكمة الاختبارية مقارنة بأقرانهم العاديون من نفس جنسهم، كما ارتبط مستوى الحكمة الاختبارية بالتفوق الدراسي) ؛أما دراسة ديانا حمّاد(٢٠١٠) كشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الحكمة الاختبارية و التحصيل الدراسي المقاس باختبار تحصيلي مبني وفقًا لنموذج راش لدى عينة من طالبات كلية التربية واستخلصت أن الحكمة الاختبارية ترتبط أساسا بأسلوب، وجودة بناء الأداة التحصيلية، وليس بالتحصيل الدراسي ؛ أما دراسة (سعود العنزي، ٢٠١٤) فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب في جميع مهارات الحكمة الاختبارية تبعا لاختلاف مستوى القدرة العامة ولا لمستوى التحصيل الدراسي .

- **أو من خلال استكشاف مستواها لدى عينات مختلفة من الطلاب و ارتباطها بمتغيرات نفسية مثل قلق الاختبار والتفكير الإيجابي وفعالية الذات الابداعية مثل:**

دراسة(خديجة القرشي،٢٠١٧) التي توصلت إلى انخفاض مستوى الحكمة الاختبارية لدى طالبات جامعة الطائف وأن الحكمة الاختبارية تنتشر لدى الطالبات ذوات النمط الهرمي، ثم الأحادي ثم القضائي ، كما وجدت علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى هؤلاء الطالبات .أما دراسة؛ (طارق السلمي،٢٠١٨) فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الحكمة الاختبارية لصالح الطلبة الموهوبين من طلبة المرحلة المتوسطة ، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحكمة الاختبارية ترجع للنوع، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والحكمة الاختيارية وتوصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالحكمة الاختبارية من خلال التفكير الإيجابي،أما دراسة (صادق الشمري ،مروة السعدي ٢٠١٨) توصّلت إلى أن متوسط الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة كانت بدرجة أعلى من المتوسط الفرضي، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث عليها ،كما وجدت فروقا بين التخصصين العلمي و الإنساني لصالح الإنساني، كما وجدت فروقا عليها تعزى إلى تأثير التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص ،وكانت قيمة معامل الارتباط بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الابداعية ضعيفة) .

- **أو في قدرتها التنبؤية** بحيث يمكن التنبؤ من خلالها بأداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي مثل (محمد عبد الرءوف ،٢٠١٨) التي وجدت فروق دالة إحصائيًا في مهارات الحكمة الاختبارية لصالح مرتفعي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت من طلاب الثانوية العامة، وأنه توجد علاقات موجبة قوية ومتوسطة دالة إحصائيًا بين درجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت ، كما أمكن التوصل إلى معادلات تنبؤية لدرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية .

- **أو في بحوث تجريبية تتناول امكانية تحسينها من خلال البرامج التدريبية مثل (محمد عبد الوهاب ،٢٠٠٧)الذي توصّل إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالًا في اكساب عينة من طلاب الجامعة مهارات الحكمة الاختبارية وأثّر ذلك إيجابيّا على التحصيل الدراسي؛ودراسة (هشام الخولي،٢٠١٨) التي هدفت إلى التحقق من أثر اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية لعينة من طلاب الجامعة على تباين درجات الأداء والمخاطرة والتخمين والحذر لدى أربعة مجموعات تمثل كل منها إحدى المواقف الاختبارية معيارية /محكية المرجع في ضوء التعليمات بوجود/ عدم وجود عقوبة على التخمين وقد كشفت النتائج عن وجود فروق بين المجموعات الأربع في الأداء على الاختبار المعتمد وغير المعتمد على مؤشرات الحكمة الاختبارية لصالح القياس البعدي وذلك لدى المجموعة محكية المرجع والتي تتطلب تعليمات أدائها عدم وجود عقوبة على التخمين.**
- **أو بناء وتقنين مقياس صالح لقياسها حيث أمكن لـ (Thoma& Köller,2018) تطويرها بالتدريب و كانت من أهم نتائج دراسته أن الاختبار الذي تم تطويره باللغة الألمانية أظهر خصائص سيكومترية مُرضية تتوافق مع الإختبارات الدولية الموجودة باللغة الانجليزية.**

ومن جملة هذه النتائج يبدو أن هناك تعارضًا بين نتائج الدراسات السابقة في علاقة الحكمة الاختبارية بأداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي في حين أشارت نتائج دراسة (ديانا حماد،،٢٠١٠؛سعود العنزي،٢٠١٤)إلى عدم وجود هذه العلاقة وأشارت الأولى أنها تعتمد على جودة بناء الأدوات .

وقد لُوحظ أن العديد من الدراسات اعتمدت على قياس أداء الطلاب بدرجاتهم النهائية على الامتحانات الفصلية التي قد تأخذ نمطًا واحدًا من الأسئلة وقد لا تكون موضوعة بشكل مطابق للمواصفات بحيث يمكن الاعتماد عليها في الدراسات البحثية ،كما لم توجد الا دراسة واحدة – في حدود علم الباحثات – قامت بدراسة الحكمة الاختبارية عبر مواقف تقييمية ذات متطلبات متنوعة وهي دراسة (هشام الخولي،٢٠١٨) ولكنها تضمنت أسئلة من نوع الاختيار من متعدد فقط ولم تنوّع في طبيعة الأسئلة من مقالية وموضوعية ؛ كما أنها كانت في سياق المقارنة المعيارية والمحكيه وفي ضوء التعليمات الخاصة بوجود /عدم وجود عقوبة على التخمين .

ومما لا شك فيه أنه قد يختلف أداء الطالب وفقا للموقف التقييمي ومتطلباته سواء كان اختيارًا لاجابة محددة أو كانت له الحرية في التعبير والتنظيم؛ ونظرا لأن الدراسة الحالية تتناول مواقف التقييم المختلفة في متطلباتها مقالية /موضوعية ودراسة أهم العوامل التي يمكن أن تؤثر في أداء الطالبات عليها فكان من الأهمية دراسة مدى اختلاف أداء الطالبات على الاختبارات المختلفة (المقالية والموضوعية) وعلاقة ذلك بمهارات الحكمة الاختبارية لديهن.

(٣) توجهات الهدف وعلاقتها بأداء الطلاب:

تعتبر نظرية توجه الهدف من أهم النظريات وأكثرها انتشارًا في فهم دافعية التحصيل لدى الطلاب ، ويذكر (Ames, 1992,) أن التوجه نحو الهدف يعكس الغرض من سلوك الإنجاز، ويحدد أنماط المعتقدات والإعزاءات والانفعالات التي توجه نية الفرد في السلوك ؛ ولذلك فقد افترض (Dweck & Leggett, 1988) أن توجهات الهدف لدى الأفراد تعتبر بمثابة اختلافات فردية في تفضيلات الهدف في مواقف الإنجاز ،كما أنها تُنشأ إطار عمل عقلي يُفسّر استجابة الفرد للمواقف ويؤثر في كيفية بذله للجهد .

ويشير (عادل البنا، ٢٠٠٧) إلى أن توجهات الهدف تعتبر ميولاً عامة ضمن الميول السلوكية العامة المستقرة والثابتة نسبيًا بمرور الوقت رغم اختلاف المواقف كما أنها مؤشرًا قويًا لمدى مشاركة الطلاب.

وقد تم تحديد هدفين رئيسين في معظم الأدبيات وإن اختلفت مسمياتهما؛ فقد حددهما (Nicholls, 1984) بـ الاندماج في المهمة Task–Involvement، التي فيها يسعى الفرد إلى تطوير كفاءته ويكون نموه مرجعي الذات، والاندماج في الذات Ego– Involvement، حيث يسعى الفرد إلى إثبات كفاءته ويقارنها بمعايير الآخرين؛ وقد حددها (Dweck & Leggett, 1988) في أهداف التعلم والأداء Learning and Performance، في حين حددها (Ames, 1992) في أهداف الإتقان (التمكن) وأهداف الأداء Mastery and Performance.

ومهما اختلفت المسميات فالأفراد ذوي توجه التعلم والإتقان يعتبرون التعلم غاية في حد ذاته ويكون معيار الإنجاز لديهم ذاتيًا، ويختارون مهام التحدي (Ames & Archer, 1988)ويعتقدون أن بذل الجهد يتبعه النجاح (حيث يعتبر الجهد أداة إستراتيجية لتطوير القدرة المطلوبة في المهام المستقبلية) ولا يقارنون أدائهم بأداء الآخرين ويستخدمون كثير من سلوكيات التنظيم الذاتي الجادة مثل الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية (Nolen, 1988; Pintrich & Degroot, 1990) مما يعزز العمليات والمخرجات الإيجابية (Ames, 1992;Dweck & Leggett, 1988)

على نقيض الأفراد ذوي توجه الأداء الذين يبحثون عن إثبات قدراتهم وإقناع الآخرون بها ،ويعتقدون أن النجاح هو اعتراف الآخرون بقدراتهم وتقييمهم الإيجابي لها ؛فالنجاح لديهم يتمثل في أداء المهام بقليل من الوقت والجهد مقارنة بغيرهم حيث يعتبرون القدرة صفة ثابتة والجهد العالي قصورًا فذوي القدرة العالية لا يحتاجون لبذل كثير من الجهد؛ مما يؤدي إلى أنماط سطحية وأقل إيجابية من الدافعية والتنظيم الذاتي، وينعكس ذلك الأداء وضعف المهارة في حل المشكلات. (Dweck, 1990)

من ناحية أخرى تؤثر توجهات الهدف أيضًا على كيفية استجابة الأفراد لصعوبة المهمة (Elliott & Dweck, 1988; Dweck & Leggett, 1988) فذوي توجه هدف التعلم

يستخدمون أنماط استجابة تكيفية بحيث يثابرون/يضاعفون الجهد، ينشغلون في الحل الموجه بالتعلم الذاتي ويقررون الاستمتاع بالتحدي، في حين ذوي توجه هدف الأداء يستخدمون أنماط استجابة غير تكيفية فقد ينسحبون من المهمة، ويقومون بإعزاءات سالبة عن القدرة، ويقررون اهتمام أقل بالمهمة ،و نظرًا لأن الأفراد غالبًا ما يواجهون كثير من المواقف الصعبة والتي تكون ثقتهم عليها منخفضة، فإن توجه الهدف يعتبر منبئًا مهمًا لاستجابات الأفراد في هذه المواقف.

ومع أن أهداف التعلم والأداء تم اعتبارها على أنهما بعدان متبادلان ومتناظران فقد بينت بعض الدراسات أنهما مستقلان نسبيًا لكنهما ليسا مرتبطان عكسيًا (Ames & Archer, 1988; Nolen, 1988) ،وعلى هذا الأساس قرر Meece & Holt (1993) أن بعض الطلاب يمكن أن يكونوا مرتفعين في أحد الأبعاد ومنخفضين في الآخر، في حين يكون آخرون مرتفعين في كليهما، ومن وجهة النظر هذه يمكن اعتبار هذين النوعين من الأهداف مكملين لبعضهما البعض (Hagen, 1994)؛ وبذلك فهناك إمكانية أن يعمل أكثر من هدف في نفس الوقت، وقد أشار إلى ذلك أيضًا (عادل البنا،٢٠٠٧) فقد تعتمد إستراتيجيات تنظيم التعلم ومعالجة المعلومات على التأثيرات التفاعلية لتوجهات الهدف أكثر من اعتمادها على نمط واحد ، كما أن تأثيرها المركب قد يختلف عن تأثيراتها الفردية .

وقد أضاف (Nicholls & et al, 1985) نوع ثالث من الهدف يسمى هدف تجنب العمل Work Avoidance Goal والذي يتضمن الرغبة في القيام بأقل جهد ممكن أو تجنب أي موقف يمكن أن يهدد تقدير الفرد لذاته ؛وأيده في ذلك (Vande Walle,1997) حيث اقترح أن يتم هيكلة توجه الهدف على أنه بناء مكون من ثلاثة أبعاد بدلاً من اثنين نظرًا لضرورة تجزئة توجه هدف الأداء إلى بعدين منفصلين، حيث يُعرف توجه هدف الأداء كما حدده (Dweck, 1990)على أنه كلاً من الرغبة في الحصول على أحكام مرغوبة والرغبة في تجنب الأحكام غير المرغوبة حول قدرة الفرد ، كما يُعرف الاندماج في الذات Ego– Involvement (المفهوم المعادل لتوجه هدف الأداء) كما حدده (Nicholls, 1984) على أنه الرغبة في إثبات القدرة من خلال النجاح أو تجنب اثبات عدم القدرة من خلال الفشل؛ وبذلك فإن الرغبة في الحصول على الاستحسان وإثبات القدرة تشكّل هدفًا مختلفًا عن الرغبة في تجنب النبذ وإثبات عدم القدرة ؛وبذلك تم اقرار كل من بُعد الإقدام Prove Dimension (الحصول على أحكام مرغوبة) وبُعد الإحجام Avoid Dimension (تجنب الأحكام غير المرغوبة) تحت بعد توجه هدف الأداء.

وقد أمكن الحصول على دعم تجريبي للتمييز بين كل من بعدي الإقدام والإحجام من عمل (Elliot & Harackiewicz, 1996) من خلال استخدام تعليمات تجريبية لحث كلاً من توجه الهدف الإقدام والإحجام، وقد وجدا أن كلاً من طرفي المعالجة لهما علاقات مختلفة مع مستويات الدافعية الداخلية لمهمة حل المشكلة؛ وقد كانت فائدة توجه هدف الأداء في التنبؤ بالدافعية أفضل

كثيرًا عندما قُسمت المعالجات التجريبية إلى فئتان منفصلتان، فئة الإقدام وفئة الإحجام بدلاً من جمعهما في فئة واحدة.

هذا ولم تكن هذه الاضافة الأخيرة لتوجهات الهدف فقد أضيف بعد ذلك أبعاد أخرى مما يتيح الفرصة للباحثين للاختيار المرن للنموذج الأنسب لطبيعة دراساتهم وعيناتهم وقد فحصت دراسة (Radosevich & Chasteen, 2003) النماذج الخاصة بالتوجه نحو الهدف وقد توصلت إلى أن النموذج ثلاثي الأبعاد هو أفضل نموذج مناسب للتوجه نحو الهدف ؛لذلك تتبنى الدراسة الحالية النموذج الثلاثي لتوجه الهدف الذي تم تحديده بالثلاث أبعاد التالية: توجه هدف التعلم،توجه هدف الأداء إقدام، توجه هدف الأداء إحجام) مع الأخذ في الاعتبار التأثيرات التفاعلية فقد يكون لدى الفرد التوجهات الثلاثة بمستويات متماثلة أو متباينة.

وقد تناول كثير من الباحثين توجهات الهدف في علاقتها بالأداء بصورة مختلفة

<u>إما بشكل مباشر</u> فقد كشفت دراسة (Bell &Kozlowski,2002) عن ارتباط توجه هدف التعلم بكل من الفعالية الذاتية و الأداء، والمعرفة، ارتباطًا إيجابيا، بينما ارتبط توجه هدف الأداء سلبيا بالأداء، كما كان الأفراد من أصحاب القدرات المعرفية المرتفعة وذوي توجهات الهدف للتعلم أكثر تكيفيا،وأكد ذلك دراسة (Lee& et al,2006) التي أظهرت أن التوجه نحو إتقان الهدف كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالأداء الوظيفي في حين أن توجه هدف الأداء لم يرتبط بمخرجات العمل، وقد تناول (مسعد أبو العلا،٢٠١١) توجه الهدف مع الأداء متمثلا بالتحصيل الدراسي كما قيس بدرجات الطلاب في الامتحانات النهائية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت دراسته إلى وجود تأثيرات(مسارات) مباشرة لتوجهات الهدف كمتغيرات مستقلة على فعالية الذات، والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير، كما قام (Chen& Wong,2015)) باستكشاف العلاقات بين توجهات أهداف طلاب الجامعات ، ودرجاتهم التراكمية بالكلية GPA ، ومتوسط درجاتهم في المدرسة الثانوية وقد أظهرت النتائج أن توجهات الأهداف لها ارتباطات مختلفة(موجبة للاتقان وسالبة للاحجام) مع معدل الطلاب التراكمي في الجامعات وأدائهم السابق في المدرسة الثانوية.

<u>أو بشكل غير مباشر</u> متمثلاً في علاقتها بعوامل تؤثر على الأداء مثل استخدام إستراتيجيات معالجة المعلومات أو الأنشطة ما وراء المعرفية فقد كشفت دراسة (Middlebrooks,1996) عن تأثير توجه الهدف على استخدام الأنشطة ماوراء المعرفية أثناء حل المشكلة والتي بدورها تؤثر على الناتج النهائي للحل حيث استخدمت الطالبات ذوات توجه الهدف للتعلم أنشطة ما وراء معرفية تحسّن فهمهن للمشكلة واتقانهن للحل بغض النظر عن فعاليتها في حل المشكلة ،أما الطالبات ذوات توجه الهدف للأداء فاستخدمن أنشطة ماوراء معرفية تؤدي إلى حلول سريعة وفعالة للمشكلة بغض النظر عن

فاعليتها في تحسين الفهم وتطوير الذات، كما توصّلت دراسة (ريم سليمون ،٢٠١٤) أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة وتوجهات الهدف (توجه الإتقان/ توجه الأداء) لدى طلاب المرحلة الثانوية .

فضلًا عن ذلك كشفت دراسة(Coutinho, Neuman ,2008) أن توجه هدف الإتقان يرتبط مع المعالجة العميقة وكان منبئًا إيجابيًّا بالكفاءة الذاتية وكان مرتبطًا بها؛أيضًا كشفت دراسة (نجدي حبشي ،٢٠٠٥) عن وجود علاقة سببية مباشرة وغير مباشرة بين توجهات الهدف ونماذج التعلم العقلية وإستراتيجيات تنظيم التعلم بالاضافة إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل على توجهات الهدف لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع .

بالاضافة إلى ذلك فقد توصّلت دراسة (celler ,et al.2011) إلى أنّ توجه الهدف نحو الاتقان ارتبط بشكل إيجابي بمتغيرات التنظيم الذاتي والأداء،في حين كانت العلاقات سلبية بين توجه الهدف تجنب الأداء وتلك المتغيرات، كما دعمت نتائجها الصدق التمييزي للعوامل الثلاثة لتوجه الهدف (الإتقان ، الأداء ؛تجنب الأداء)

ومن ذلك يتضح أن توجه الهدف يرتبط سواء بشكل مباشر بأداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي أوبشكل غير مباشر متمثلا في ارتباطه بمتغيرات لها أثر واضح على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي مثل الأنشطه ماوراء المعرفية وأساليب واستراتيجيات معالجة المعلومات والتنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية لذلك اعتبره(Leung,et al,2014) بمثابة منبأ ذي معنى في عمليات الاختيار ومتغير مفسّر للدافعية ينعكس دوره على الأداء بشتى صوره سواء كان تحصيلًا أو انجازًا للمهام أو حلًا للمشكلات أو أداءً إبداعيًّا .

وهذه العلاقة بالأداء سواء المباشرة أو غير المباشرة تنبع من كونه يؤثر في طرق تناول الطالب للمعلومات وطرق معالجته لها وفقا لدرجة توجهات الهدف لديه المتضمنة البحث عن القيمة والنمو الذاتي متمثلًا في "توجه هدف التمكن" والبحث عن الدرجات والمقارنة بالزملاء متمثلا في " توجه هدف الأداء – اقدام" وأخيرًا تجنب تقييمات الآخرين السلبية متمثلا في " توجه هدف الأداء –احجام" ، ومما لا شك فيه أن تلك المتغيرات تتأثر بطبيعة الموقف التقييمي الذي يتعرض له الطالب وادراكه لمستوى المهارات موضع القياس والذي ينعكس على تفضيله لموقف دون الآخر، وقد تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين توجهات هدف الطلاب وأدائهم مقاسًا بأحد صوره في حين قد يختلف الأداء باختلاف المواقف التقييمية ومتطلباتها ونظرًا لأن الدراسة الحالية تهتم بدراسة أهم العوامل التي يمكن أن تؤثر على أداء الطالبات في مواقف التقييم ذات المتطلبات المختلفة فكان من الأهمية عند دراسة مدى اختلاف أداء الطالبات على الاختبارات ذات المتطلبات المختلفة(المقالية والموضوعية) دراسة علاقة هذا الأداء بتوجهات الهدف لديهن.

وفي ضوء ماتم عرضه من أدبيات ودراسات سابقة وفي ضوء هدف الدراسة تحددت تساؤلات الدراسة

١. ما الشكل المفضل للتقييم (الاختبار المقالي أم الموضوعي أم كليهما سواء) لدى الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة ؟
٢. هل توجد علاقة بين أداء الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة على شكلي الاختبار (الموضوعي والمقالي)؟
٣. هل توجد علاقة بين أداء الطالبات على الإختبارين المقالي والموضوعي ودرجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف بين الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة ؟
٥. هل يمكن التنبؤ بأداء الطالبات (مرتفعات ومنخفضات الأداء) على شكلي الاختبار (المقالي والموضوعي)من خلال درجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف؟

إجراءات الدراسة :

أولًا: عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية التي تم اجراؤها "للتحقق من وجود مشكلة حقيقية تستحق الدراسة" من ٥٠ طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية الفرقة الثالثة ممن طُبق عليهم نوعي الاختبارات المقالية والموضوعية في امتحانات الفصل الدراسي الثاني٢٠١٧/٢٠١٨.

تمثلت عينة الدراسة الأساسية من (٢١٠) طالبة من الطالبات المقيدات بالفرقة الثالثة شعبة الطفولة بكلية التربية جامعة دمنهور الفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/٢٠١٩ امتدت أعمارهن من احدى وعشرون سنة وثلاثة شهور إلى اثنان وعشرون سنة وخمسة أشهر بمتوسط (٢١.٩) وإنحراف معيارى (٠.٥٦) وقد انحصر التطبيق على هذا العدد من الشعبة حيث كان تطبيق مقايس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف اختياريًا غير إجباريًا . و كان هذا العدد بعد استبعادالطالبات اللاتي قدّمن أعذارًا عن الامتحانات النهائية وكان عددهن ٥ طالبات؛بينما تكونت العينة السيكومترية "المستخدمة في التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق"من ١٠٠ طالبة أخرى من نفس الدفعة الأصلية.

ثانياً- أدوات الدراسة :

الأداة الأولى: مقياس الحكمة الاختبارية :

تم إعداد مقياس الحكمة الاختبارية وفقاً لعدد من الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي :

١- تحديد الهدف من المقياس " حيث يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية التربية جامعة دمنهور.

٢- تحديد المهارات المستهدف قياسها والتي يمكن أن تستخدم في كلا سياقي الاختبارات الموضوعية والمقالية وذلك في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة المتاحة.

٣- صياغة مفردات المقياس :بالاستعانة بمقاييس التقرير الذاتي في الدراسات السابقة الخاصة بكل من الأسئلة الموضوعية والمقالية تم صياغة عددًا من المفردات بلغت ٥٦ مفردة موزعة بواقع (١١)مفردة للبعد الأول "الاستعداد للاختبار" (١٧)مفردة للبعد الثاني "إدارة الاختبار"(١٧) مفردة للبعد الثالث"الأسلوب المتبع في الحل" (١١) مفردة للبعد الرابع"الاستفادة من البنود"،يستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقًا لمقياس ليكرت رباعي التدريج (غالبًا،أحيانًا ،نادرًا ،أبدًا) بحيث تتراوح الدرجة على المفردة من (٤: ١)على الترتيب علمًا بأنه لا توجد عبارات سالبة وبذلك تراوحت الدرجة على المقياس من ٥٦ :٢٢٤

٤- تم وضع سؤالًا تمهيديا في بداية المقياس يحدد فيه الطالب طريقة التقييم التي يفضلها متضمنة ثلاثة بدائل (الاختبار المقالي/الاختبار الموضوعي/كليهما سواء) ويعقب بتعليق لتوضيح سبب التفضيل.

٥- للتحقق من صلاحية المقياس للإستخدام: تم القيام بالآتي:

أ- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المجال لاستطلاع آرائهم حول مدى كفاية المهارات المختارة لنمطي الاختبارات ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه في ضوء تعريفه ومدى مناسبة صياغتها اللغوية؛ وقد تم التعديل في ضوء الهدف من الدراسة.

ب- حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات كل مهارة على حدة بعدد مفردات كل مهارة وفى كل مرة يتم حذف درجات احدى المفردات من الدرجة الكلية للمهارة التى تنتمي إليها ومقارنة القيم الناتجة بمعامل ألفا الكلي للمهارة بدون حذف أى مفردة؛ وقد كانت قيم معاملات الثبات لجميع المفردات أقل من معاملات ثبات المحاور التى تنتمي إليها والتي كانت على الترتيب (٠.٨٨٥ ،٠.٨٧٥ ،٠.٨٨٩ ،٠.٨٥٥) أى أن جميع المفردات ثابتة حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلي للمحور الذى تنتمي إليه المفردة ، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا يساوى (٠.٨٩٩) وهى قيمة مرتفعة .

ت- حساب القدرة التمييزية لكل مفرده من مفردات المقياس ،وقد امتدت بين (٠.٤٤٠ ،٠.٦٩٨) وجميعها قيم موجبة ومرتفعة مما يعطي ثقة في صدق المفردات وقدرتها على التمييز.

ث- التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس : بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفرده ودرجة المحور الذى تنتمي إليه ، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبيان ،وقد كانت قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١مما يدل على وجود ارتباط قوى بين درجة المفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه ، وقد كانت معاملات

الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية أكبر من (٠.٨٣٤) مما يدل على وجود اتساق داخلي للاستبيان ككل وهذا مؤشر معقول على صدقة .

٦- تم وضع تعليمات مفصلة للمقياس لتوضيح طريقة الحل وطمأنة الطالبات من أن درجاتهن في أدوات الدراسة لن تستخدم لأية أغراض أخرى سوى البحث العلمي.

الأداة الثانية: مقياس توجهات أهداف الإنجاز لـ (Vande walle , 1997) **المترجم**

١- وصف المقياس في صورته الأصلية :تضمّن مقياس **(Vande walle , 1997)** ثلاث أبعاد وهم (هدف التعلم للتمكن – هدف الأداء / إقدام – هدف الأداء / إحجام) يتكون من (١٣) مفردة بواقع (٥ ،٤ ،٤) لكل بعد على الترتيب يتبع كل مفردة تدريج سداسي، بطريقة ليكرت تتراوح من (١) موافق بشدة ، (٦) غير موافق بشدة

٢- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأساسية : تم التحقق من البنية العاملية للمقياس بأبعاده الثلاثة عن طريق التحليل العاملي الذي كشف عن وجود الثلاث عوامل و كانت كافة تشبعات المفردات على العوامل أعلى من (٠.٤) ؛ كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق خلال فترة زمنية قدرها ٩٠ يومًا وقد بلغت قيم معاملات الثبات لتوجه هدف "التمكن- الأداء اقدام- الاداء احجام (٠.٥٧-٠.٦٠-٠.٦٦) على الترتيب ،كما تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين (٠.٨٥ – ٠.٨٨) لأبعاد المقياس .

٣- اعداد المقياس في صورته النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية وفقًا للخطوات التالية:

أ. ترجمة المقياس ونقله إلى اللغة العربية وتم التحقق من صدق الترجمة وصدق المضمون بعرضه على مجموعة من المتخصصين وتم التعديل في ضوء آراء السادة المحكمون إلى أن وصلت نسبة الاتفاق ٩٩.٥%.

ب.تطبيق المقياس على العينة السيكومترية للتحقق من صلاحيته للتطبيق ولكن بتدريج ليكرت الخماسي يتروا ح من (٥)موافق بشدة إلى (١)غير موافق بشدة

ت.حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث كانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس (٠.٧٣٤-٠.٨٠١ – ٠.٨٤٥) على الترتيب، وللمقياس ككل (٠.٨٩٩) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ث.التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس : بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفرده ودرجة المحور الذى تنتمي إليه وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما كانت قيم معاملات الارتباط بين درجات المحاور الثلاث والدرجة الكلية للاستبيان(٠.٨٣٦، ٠.٩٠١،٠.٨٥٦) على الترتيب وهي قيم مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبيان

الأداة الثالثة : الاختبار الموضوعي في مقرر سيكولوجية اللعب على طالبات الفرقة الثالثة شعبة الطفولة بكلية التربية جامعة دمنهور:وهو (الاختبار النهائي)على المقرر الذي طُبّق على كافة الطالبات وفق جدول الامتحانات الرسمي الذي تحدده الكلية وقد تم إعداده كالتالي:

١- تحليل محتوى مقرر سيكولوجية اللعب وصياغة الأهداف السلوكية في ضوء مستويات بلوم للأهداف المعرفية (التذكر-الفهم-التطبيق-التحليل-التقويم-الابداع) ،وقد تم الاقتصار على الخمسة مستويات الأولى دون الابداع لصعوبة قياس هذا المستوى من خلال الامتحانات الموضوعية .

٢- تقدير الأوزان النسبية لموضوعات المقرر في ضوء توصيف المقرر وعدد الساعات المخصصة لكل موضوع ، وتقدير الأوزان النسبية لمستويات الأهداف في ضوء عدد الأهداف التي تقيس كل مستوى.

٣- تحديد طول الاختبار والدرجة الكلية عليه حيث كان العدد الكلي لمفردات الاختبار التحصيلي عبارة عن (١٠٠) مفردة ومجموع الدرجات كما هو موجود بلائحة الكلية تساوي (١٢٠) درجة.

٤- وضع جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي : في ضوء الوزن النسبي لكل من موضوعات المقرر ومستويات الأهداف كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(١)جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	مستويات الأهداف					مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الاوزان النسبية للموضوعات
		التذكر ٢٣ هدف	الفهم ٢٩ هدف	التطبيق ٢٥ هدف	التحليل ٧ هدف	التقويم ١٦ هدف			
مفهوم اللعب، أنماطه وخصائصه (ساعتان)	الأسئلة	٢	٣	٢	١	٢	١٠	١٢	%١٠
	الدرجة	٢.٧٦	٣.٤٨	٣	٠.٨٤	١.٩٢			
نظريات اللعب (٦ ساعات)	الأسئلة	٦	٩	٨	٢	٥	٣٠	٣٦	%٣٠
	الدرجة	٨.٢٨	١٠.٤٤	٩	٢.٥٢	٥.٧٦			
اللعب الإيهامي التخيلي لدى الأطفال(٤ ساعات)	الأسئلة	٥	٦	٥	١	٣	٢٠	٢٤	%٢٠
	الدرجة	٥.٥٢	٦.٩٦	٦	١.٦٨	٣.٨٤			
اللعب والتعلم لدى .الأطفال(٤ساعات)	الأسئلة	٥	٦	٥	١	٣	٢٠	٢٤	%٢٠
	الدرجة	٥.٥٢	٦.٩٦	٦	١.٦٨	٣.٨٤			
العلاج النفسي باللعب(٤ ساعات)	الأسئلة	٥	٥	٥	٢	٣	٢٠	٢٤	%٢٠
	الدرجة	٥.٥٢	٦.٩٦	٦	١.٦٨	٣.٨٤			
مجموع الأسئلة		٢٣	٢٩	٢٥	٧	١٦	١٠٠		
مجموع الدرجات		٢٧.٦٠	٣٤.٨٠	٣٠	٨.٤٠	١٩.٢٠		١٢٠	
الاوزان النسبية للاهداف		%٢٣	%٢٩	%٢٥	%٧	%١٦			%١٠٠

٥- صياغة مفردات الاختبار:تكوّن الاختبار من (١٠٠) مفردة تم صياغتهم في صورتين مختلفتين ، حيث تكونّ الاختبار من (٤٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد رباعية البدائل ،(٦٠)مفردة من نوع الصواب والخطأ .

٦- وضع تعليمات للاختبار موضح عليها عدد الأسئلة وتوزيع الدرجات على كل سؤال،والطريقة الصحيحة في الاجابة على نموذج الاجابة الخاص بالاختبار .

٧- الخصائص السيكومترية للاختبار:نظرًا لأنه تم التصحيح الآلي للاختبار فقد توفرت كافة الخصائص السيكومترية له ،حيث يتيح برنامج Remark classic OMR المستخدم في التصحيح الآلي معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ ومعاملات الصعوبة والتمييز لكل مفردة؛ وقد تراوحت معاملات الصعوبة من (٣٥.٣٢ %إلى ٨٥.٥١%) علمًا بأنه لم يتم ترتيب مفردات الاختبار طبقًا لمؤشرات صعوبتها لأن إجابة المفردات من الأسهل إلى الأصعب يعد من أهم مهارات الحكمة الاختباية يقوم بها من يمتلكها من الطلاب،كما امتدت قيم معاملات التمييز لكافة المفردات بين (٠.٨٦٩ ،٠.٩٦٢) وجميعها قيم موجبة ومرتفعة مما يعطي ثقة في صدق المفردات وقدرتها على التمييز.

٨- معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ الذي أتاحه برنامج التصحيح كان (٠.٩١١) مما يدل على ثبات الاختبار.

الأداة الرابعة: الاختبار المقالي في مقرر سيكولوجية اللعب على طالبات الفرقة الثالثة شعبة الطفولة بكلية التربية جامعة دمنهور:

نظرًا لأن الاختبار المقالي على نفس المحتوى الذي يقيسه الامتحان الموضوعي ويستهدف قياس نفس الأهداف التعليمية ؛فإنه في ضوء تحليل المحتوى وجدول المواصفات السابق تم وضع الاختبار المقالي بحيث يقيس نفس الأهداف وقد تم التحقق من صلاحيته للتطبيق من خلال الخطوات التالية:

١- صياغة الأسئلة المقالية وعددها (١٠أسئلة) تتطلب كتابة مقال مختصر بحيث يمكن من خلال السؤال الواحد قياس أكثر من هدف تعليمي في أكثر من مستوى معرفي كأن يطلب من الطالبة أن تستعرض إحدى نظريات اللعب(التذكر) وتقارن بينها وبين نظرية أخرى(الفهم) في ضوء نقاط محددة وتعطي مثالًا تطبيقيًا عليها(التطبيق) وتتناولها بالنقد (التقويم)

٢- نظرًا لأن هذا الاختبار ليس من الاختبارات النهائية في الفصل الدراسي فقد أمكن عرضه على مجموعة من المحكمين ممن يقومون بتدريس المقرر لمعرفة رأيهم ومقترحاتهم بخصوص صحة الصياغة اللغوية للمفردات ووضوح الأهداف المطلوبة منها .

٣- تم وضع مفتاح تصحيح للمفردات وتوزيع الدرجات على كل جزء في السؤال بحيث يكون اجمالي الدرجة على السؤال ١٠ درجات باجمالي ١٠٠ درجة للامتحان كله.

٤- تم تطبيق الاختبار على العينة السيكومترية بعد الانتهاء من تدريس كافة الموضوعات موضع الاختبار للتحقق من الشروط السيكومترية للاختبار،وحساب معاملات الصعوبة التي تراوحت بين(٤٠.١٢% إلى ٨٠.٩٦%) ومعاملات التمييز التي امتدت بين (٠.٨٦٧، ٠.٩٥٥)

٥- حساب ثبات الاختبار من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ ٠.٨٩٥

ثالثاً :خطوات اجراء الدراسة: تم اجراء الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١- اجراء الدراسة الاستطلاعية للتحقق من وجود مشكلة حقيقية تستحق البحث على عينة من ٥٠ طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية ممن طُبق عليهم نوعي الاختبارات المقالية والموضوعية في امتحانات الفصل الدراسي الثاني٢٠١٧/٢٠١٨، وفحص درجاتهم في الاختبارات الموضوعية والمقالية على المواد المختلفة وسؤالهم(أسئلة مفتوحة) عن آرائهم وتفضيلاتهم حولها؛وقد تم التأكد من وجود اختلافات بين تقديرات الطلاب ذوي مستويات الأداء المختلفة (تم تحديد مستويات الأداء بالتقدير العام على السنة كلها) على الاختبارات المقالية والموضوعية ؛كما لوحظ وجود اختلافات في تفضيلاتهم لأحد أشكال الاختبارات دون الأخرى.

٢- بناء مقياس الحكمة الاختبارية وترجمة مقياس توجهات الهدف لـ Vande walle , 1997 .

٣- الاختيار العشوائي لأفراد العينة السيكومترية المستخدمة للتحقق من صلاحية الأدوات.

٤- تطبيق مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس توجهات الهدف على عينة الخصائص السيكومترية وقد كان لهم حرية المشاركة في تطبيق الأدوات ،ثم التأكد من صلاحية المقياسين للتطبيق .

٥- تحديد عينة الدراسة الأساسية لتطبيق أدوات الدراسة وقد كان لهم حرية المشاركة في تطبيق الأدوات ثم تطبيق مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس توجهات الهدف عليهن.

٦- استخراج درجات الطالبات على أبعاد مقياس الحكمة الإختبارية ، وعلى أبعاد مقياس توجه الهدف حيث يتم حساب درجة الطالبة في كل توجه على حدة بشكل مستقل.

٧- بناء الاختبار الموضوعي والمقالي في ضوء الخطوات الموصوفة مسبقًا .

٨- تطبيق الاختبار المقالي على العينة السيكومترية مع مراعاة ظروف الضبط الامتحانية وذلك بعد الانتهاء من تدريس كافة الموضوعات موضع الاختبار ثم استخدام درجات الطالبات في التحقق من الشروط السيكومترية له.

٩- تطبيق الاختبار المقالي على عينة الدراسة الأساسية في المحاضرة الأخيرة في الفصل الدراسي (ومدتها ساعتين) وتم الاستعانة بالمعيدين والموظفين لتحقيق الضبط أثناء اجراء الاختبار.

١٠- تدريب الطالبات على طريقة تعبئة الإجابة في نموذج الاجابة الخاص بالتصحيح الآلى للإطمئنان من أن الدرجات التي تم الحصول عليها تعبر عن مستوى تحصيل الطالبات دون أخطاء مادية في الاجابة.

١١- تطبيق الاختبار الموضوعي على كافة الطالبات في الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/٢٠١٩ وفقًا لجدول الامتحانات الرسمي.

١٢- استخراج درجات الاختبار الموضوعي لعينة الخصائص السيكومترية واستخدامها في الحصول على الأدلة السيكومترية التي تفيد صلاحية الاختبار وامكانية استخدام درجات العينة الأساسية في الاجابة عن أسئلة الدراسة.

١٣- استخراج درجات العينة الأساسية على الاختبار الموضوعي بعد استبعاد الطالبات التي قدّمن أعذارًا عن الامتحان النهائي.

١٤- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة من خلال برنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة.

رابعاً : نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

تحليل نتائج السؤال الأول والثاني ومناقشتها :

السؤال الأول: ما الشكل المفضل للتقييم (الاختبار المقالي أم الموضوعي أم كليهما سواء) لدى الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة ؟

السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين أداء الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة على شكلي الاختبار (الموضوعي والمقالي)؟

للاجابة عليهما تم اجراء التالي :-

١- ترتيب الطالبات وفقا لدرجاتهن الكلية في المقرر وفقا لنتيجة الفصل الدراسي الأول الرسمية المعلنة والتي تم حسابها بحيث يكون (٨٠% من الدرجة على الاختبار النهائي ،٢٠%من درجة الأعمال الفصلية المكونة من الأنشطة والتكليفات والتقييمات المعملية خلال الفصل الدراسي)

٢- تصنيفهن إلى مرتفعات أعلى ٢٧% من الطالبات وانحصر تقديرهن بين (تقدير ممتاز وجيد جدا) ومنخفضات في الأداء أقل ٢٧% وانحصر تقديرهن بين (تقدير مقبول وضعيف) وتم تحديد المتوسطات من الطالبات بين الفئتين وانحصر تقديرهن في (جيد).

٣- تحديد الشكل المفضل للاختبار في كل فئة من خلال النسب المئوية بفرز استجابات الطالبات على السؤال التمهيدي في مقياس الحكمة الاختبارية الذي تُكلّف فيه الطالبة بتحديد أيّ الصورتين تفضل (المقالي أم الموضوعي أم كليهما سواء) ؛ والذي يُعقب بتعليق لتوضيح سبب الاختيار وقد تم تحليل الاستجابات للاستعانة بها في التفسير.

٤- حساب متوسط درجات كل فئة من الطالبات على كل اختبار وحساب معامل الارتباط بين أدائهنّ على الاختبارين المقالي والموضوعي في كل فئة وعلى المستوى الاجمالي ،ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(٢) تفضيلات الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة لشكل الاختبار ،ومتوسطات درجاتهن ومعاملات الارتباط بين أدائهن عليهما

	المرتفعات(٦٠طالبة)		المتوسطات (٩٠طالبة)		المنخفضات(٦٠طالبة)		اجمالي العينة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الطالبات اللاتي فضّلن الاختبار المقالي.	٤٥	(%٧٥)	٥٥	(%٦١)	٢٠	(%٣٣.٣)	١٢٠	(%٥٧.١)
الطالبات اللاتي فضّلن الاختبار الموضوعي.	١٠	(%١٦.٧)	٢٠	(%٢٢.٢)	٤٠	(%٦٦.٧)	٧٠	(%٣٣.٣)
الطالبات اللاتي لم يرجحن صورة على أخرى.	٥	(%٨.٣)	١٥	(%١٦.٧)	–		٢٠	(%٩.٥)
متوسط درجات على الاختبار المقالي	٨٠.٨	(%٨٠.٨)	٧١.٦	(%٧١.٦)	٥٩.٣	(%٥٩.٣)	٧٠	(%٧٠)
متوسط الدرجات على الاختبار الموضوعي	١١١.٧	(%٩٣.١)	٨٨.٦	(%٧٣.٨)	٦٥.٢	(%٥٤.٤)	٨٨	(%٧٣.٣)
معامل الارتباط بين الاختبارين	٠.٩٨١		٠.٩٩٧		٠.٦٧٧		٠.٩٧٥	

يتضح من جدول (٢) أنّ:

١. كانت نسبة تفضيل الطالبات للإختبار المقالي أعلى من الاختبار الموضوعي بنسبة ٥٧.١% :٣٣.٣% من اجمالي العينة و كانت النسبة الأكبر للمرتفعات حيث فضّل ٧٥% منهن الاختبار المقالي ثم المتوسطات بنسبة ٦١% منهن ثم المنخفضات بنسبة ٣٣.٣% وكان العكس صحيحًا بالنسبة للإختبار الموضوعي حيث كانت النسبة الأكبر للمنخفضات حيث فضّل ٦٦.٧% منهن الاختبار الموضوعي . وبتحليل أسباب تفضيل كل فئة من الطالبات من خلال استجابتهن على السؤال المفتوح الخاص بذلك صرحت معظم المرتفعات بأن الاختبار المقالي توجد فيه فرصة لإبراز المهارات والقدرات بخاصة أنهن اعتدن التميّز والحصول على التقديرات العالية ويحرصن على عدم فقد الدرجات ؛كما أنّ معظم الاختبارات الموضوعية تتضمن أسئلة مُحيّرة في صياغتها تحمل أكثر من معني في حين لا توجد فرصة لعرض وجهات نظر أخرى؛ بينما انحصرت تعليقات المتوسطات اللاتي فضّلن الاختبار المقالي بأنه الطريقة التي اعتادونها ويحصلون من خلالها على تقديرات مقبولة وربما يحصلون أيضًا على أعلى منها في الاختبارات الموضوعية ولكن بمجهود أكثر

للتمعّن والتدقيق ومحاولة توقع الأسئلة المحتملة؛أما بالنسبة للمنخفضات فقد انحصرت تعليقاتهن حول تفضيل الاختبار الموضوعي في أنه الأسهل في تصوّرهن خصوصًا لمن ليست لديها مهارات الحفظ والاستدعاء الحر ،كما يخصصن له وقتا أقل في جدول المذاكرة ويمكنهن استثمار باقي الوقت في مادة أخرى ،وفي معظم الأحيان سيحصلن من خلاله على درجة النجاح بحل الأسئلة المباشرة والواضحة وربما يسهل عليهن معرفة بعض الاجابات عن طريق الغش ؛وبذلك يمكن القول أن المرتفعات أكثر تفضيلًا للاختبار المقالي ويدركنه على أنه يقيس المهارات العليا كالابداع كما يُمكّنهن من تحقيق التميز لذلك فقد أدّين فيه جيدًا مقارنة بزملائهن نظرا لأنهن قمن بتوظيف استراتيجيات عميقة وكان لديهن دوافع عميقة وقد يكون ذلك لمستوياتهم العليا في توجه هدف التمكن (وسيتأكد ذلك بوجود ارتباط بين توجه التمكن وبين الأداء في السؤال التالي)،أما المنخفضات كانوا أكثر تفضيلا للاختبار الموضوعي ويدركنه الأسهل ويُمكّنهن من مجرد تحقيق النجاح – الذي يسعين إليه– وكانوا أكثر إقبالاً على توظيف إستراتيجيات سطحية وقد يكون ذلك لمستوياتهم المنخفضة في توجه هدف التمكن لذلك كان أداؤهن أقل نجاحًا مقارنة بأقرانهن ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (Scouller, 1998).

٢. وجود معاملات ارتباط دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجات على كل من الاختبار المقالي والموضوعي لدى الفئات الثلاث من الطالبات وعلى المستوى الاجمالي للعينة حيث بلغ ٠.٩٧٥ ، مما يوضح أن أداء الطالبات كان مستقلا عن شكل الاختبار وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Oyebola ,et .al ,2000;Pepple,et al,2010)؛وكان أعلى معامل ارتباط لدى الطالبات المتوسطات حيث بلغ ٠.٩٩٧ وقد يكون ذلك نتيجة لتقارب أدائهن في كلا الاختبارين حيث كانت النسبة المئوية لمتوسط آدائهن على الاختبار المقالي والموضوعي تساوي(٧١.٦%،٧٣.٨%)على الترتيب

٣. كان أقل معامل ارتباط لدى المنخفضات حيث كان ٠.٦٧٧ وكانوا ضعفاء في كلتا الطريقتين وقد ارتفع متوسط درجاتهن على الاختبار المقالي عن الموضوعي بمتوسط ٥٩.٣%،٥٤.٤% على الترتيب،أما بالنسبة للمرتفعات فقد ارتفع متوسط درجاتهن على الاختبار الموضوعي عن المقالي بمتوسط ٩٣.١%،٨٠.٨% على الترتيب وبذلك *لم يكن التفضيل مؤشرًا على الأداء الأفضل* كما أنّ الطالبات في طرفي الاداء آدائهن في أحد أشكال الاختبار (الموضوعي لدى المرتفعات/المقالي لدى المنخفضات)له تأثير أكبر من الأخر وقد يرجع ذلك لاختلاف أسلوبهن وأهدافهن من المادة فمنخفضات الأداء غالبا ما يسعين لحفظ ما هو مكتوب دون اتقانه ولذلك قد يمكنهن كتابة المقالات كاملة والحصول على درجات وعند تكليفهن باختيار الاجابة الأصح فيرتبكن وقد لا يتخذن القرار المناسب ؛أما المرتفعات فغالبًا ما يبحثن عن اتقان المادة والاستفادة منها ويسعين إلى فهم ما هو مقروء قبل حفظه مما يساعدهن على الحصول على درجات مرتفعة في أشكال الاختبارات

المختلفة وربما يمكن تفسير ارتفاع متوسطهن في الموضوعي عن المقالي لاختلاف أهمية الاختبارين لديهن فالإختبار الموضوعي كان الاختبار النهائي والذي تم الاستعداد له بالصورة الأمثل مقارنة بالاختبار المقالي مع أنه تم التشديد على أهميتة ولكنه لم يدرج في جدول الامتحانات النهائية ذات الأهمية الخاصة لدى الطالبات ؛ هذا بالإضافة إلى أنه تم التخلص من التحيز أو الذاتية الكبيرة في التصحيح خصوصًا أنه تم تصحيحه آليّا ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Pepple,et al,2010).

٤. كان معامل الارتباط لدى المرتفعات مرتفعا حيث بلغ٠.٩٨١ ويختلف ذلك مع ما توصل إليه (Pepple,et al,2010) من عدم وجود ارتباط بين الاختبارات المقالية والموضوعية حيث أحرز طلابه ذوي القدرات القوية في الاسترجاع الحقائقي درجات أعلى في الاختبار الموضوعي بينما أحرز الطلاب ذوي المهارات التحليلية أو التفسيرية أعلى في الاختبارات المقالية وقد يرجع هذا الاختلاف إلى أن كلا الاختبارين في الدراسة الحالية يستهدفان نفس المهارات ونفس الأهداف المعرفية

تحليل نتائج السؤال الثالث ومناقشتها : ينص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة بين أداء الطالبات على الإختبارين المقالي والموضوعي ودرجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في كل اختبار على حدة ودرجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية على مستوى أبعاده الفرعية والرئيسية وهي(الاستعداد للاختبار،ادارة الاختتبار،الأسلوب المتبع في الحل،الإستفادة من البنود)ومقياس توجهات الهدف بأبعاده الثلاثة (التمكن،أداء/الإقدام ،أداء/الاحجام) والنتائج موضحة بالجدول التالي :

جدول(٣) معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في صورتي الاختبار ودرجاتهن على أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف

	الاختبار المقالي	الاختبار الموضوعي		الاختبار المقالي	الاختبار الموضوعي		الاختبار المقالي	الاختبار الموضوعي
الاستعداد	٠.٧٨٢**	٠.٧٥٦**	التعامل مع ورقة الاجابة	٠.٥٠٢**	٠.٤٤٩**	البحث عن أدلة	٠.١٢٤	٠.١٩٤**
تعامل مع الاسئلة	٠.٧٢٠**	٠.٦٩٨**	مراعاة القصد	٠.٦٥٩**	٠.٦٠٩**	الاستفادة	٠.٤٥٤**	٠.٤٩٠**
ادارة الوقت	٠.٧٣٩**	٠.٧٣٥**	التخمين	٠.١٧٥*	٠.١٤٠*	التمكن	٠.٧٨١**	٠.٧٩٦**

المراجعة	٠.٧١٤**	٠.٧١٨**	اسلوب الحل	٠.٥٠٣**	٠.٤٥٠**	الاقدام	٠.٧٣٤**	٠.٧٤٩**
ادارة الاختبار	٠.٧٤٠**	٠.٧٣٣**	الاستدلال	٠.٥٤٧**	٠.٥٥٠**	الاحجام	-٠.٧٥٦**	-٠.٧٩٦**

يتضح من جدول (٣) أن :

- **جميع معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على كلا الاختبارين ودرجاتهن على الأبعاد الرئيسية للحكمة الاختبارية (الاستعداد للاختبار،ادارة الاختتبار،الأسلوب المتبع في الحل،الإستفادة من البنود) دالة عند مستوى ٠.٠١ وتتفق هذه النتيجة مع (زين ردادي،٢٠٠١؛محمد عبد الرّءوف ،٢٠١٨؛محمد عبد الوهاب ،٢٠٠٧ Geiger,1997;Gentry,Perry,1993) وتختلف مع (ديانا حماد ،٢٠١٠؛سعود العنزي،٢٠١٤) وربما كان ذلك الاختلاف لاستخدامهما اختبارات تحصيلية مقننة في ظروف وشروط معيارية موحدة كما أن الأولى صممت الاختبار التحصيلي وفقا لنموذج راش.**
- **كانت أعلى معاملات ارتباط في بعد الاستعداد ، وكان أعلى في المقالي عن الموضوعي حيث كان على الترتيب (٠.٧٨٢ ،٠.٧٥٦) يليه بعد ادارة الاختبار وكان أعلى أيضًا في المقالي عن الموضوعي حيث كان على الترتيب (٠.٧٤٠ ،٠.٧٣٣) ويمكن تفسير ذلك أنه كلما زادت ممارسة الطالبات لتلك المهارات زاد تأثيرها الموجب على الأداء كما أن مهارة الاستعداد لها الحظ الأكبر من الاهتمام بالحاح الأهل والمدرسين بضرورة الاستعداد للامتحانات قبل بدايتها بفترة كافية مما يجعل لها أثر واضح على أداء الطالبات في نوعي الاختبار وقد زاد الارتباط في الاختبار المقالي لطبيعة أسئلته التي تتطلب مزيدًا من الاستعداد المتمثل في مهارات التنظيم والاسترجاع ،كما تتطلب انتاجًا للاجابات ليس التعرف عليها مما يستلزم الكثير من مهارات الادارة والمراجعة .**
- **كانت معاملات الارتباط متوسطة في بعدي الأسلوب المستخدم في الحل وبعد الاستفادة من البنود حيث بلغت معاملات الارتباط في بعد الأسلوب المستخدم في الحل مع المقالي والموضوعي على الترتيب (٠.٥٠٣، ٠.٤٥٠) وقد يرجع ذلك لانخفاض معامل الارتباط في المهارة الفرعية "التخمين" حيث كان دالا عند مستوى ٠.٠٥ لكلا الاختبارين المقالي والموضوعي حيث كان على الترتيب(٠.١٧٥، ٠.١٤٠) وهذا يعني أن التخمين قد لا يكون تأثيرة واضحا على أداء الطالبات نظرا لأنه توجد معايير لتصحيح الأسئلة المقالية بالإضافة إلى أنه تم مراعاة جودة وضع البدائل في الأسئلة الموضوعية بحيث تستثير جميعها تفكير الطالبات .**

- **أما بالنسبة لبعد الاستفادة من البنود فكانت معاملات الارتباط على الاختبارين المقالي والموضوعي (٠.٤٥٤، ٠.٤٩٠) وقد ترجع هذه القيمة المتوسطة لانخفاض معامل الارتباط في المهارة الفرعية "البحث عن ادلة" حيث تراوح مع كلا الاختبارين المقالي والموضوعي على الترتيب (٠.١٢٤، ٠.١٩٤) وكان غير دالًا مع الاختبار المقالي وربما ترجع عدم دلالتة مع الاختبار المقالي إلى أن هذا البعد يتعلق بقدرة الطالبة على استخدام بعض الأدلة الموجودة في السؤال أو في البدائل لاختيار البديل الصحيح والبحث في بعض الدلائل التي يستخدمها أستاذ المادة لتحديد البدائل الصحيحة وهذه المهارة تظهر كثيرا في الاختبارات الموضوعية مقارنة بالمقالية لذلك فظهر الارتباط مع الاختبار الموضوعي دون المقالي – رغم أنه كان منخفضًا – وقد يرجع انخفاض قيمته لمراعاة الجودة الفنية في صياغة الأسئلة والبدائل،حيث تم ازالة كافة الإيماءات والأدلة والكلمات التي يمكن أن تستغلها الطالبات لتحديد البدائل الصحيحة.**
- **جميع معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الطالبات على كلا الاختبارين المقالي والموضوعي ودرجاتهن على الأبعاد الرئيسية لتوجهات الهدف وكان الارتباط موجبًا مع بعد التمكن حيث كان على الترتيب (٠.٧٨٢، ٠.٧٩٦) ومع بعد الاقدام(٠.٧٣٤، ٠.٧٤٩) وسالبًا مع بعد الاحجام (-٠.٧٥٦،-٠.٧٩٦) وربما تكون هذه النتيجة منطقية فكلما زاد توجه أهداف الطالبات نحو التمكن واتقان المادة التعليمية كلما زاد آدائهن على صور الاختبار المختلفة وإن كان أكبر في الاختبارات الموضوعية المُميّزة والفاصلة ،وكلما زاد توجه أداء الطالبات الاقدام لإظهار مهاراتهن وكفاءتهن أمام الآخرون كلما حرصن على بذل الجهد لتأكيد المهارة مما ينعكس على الأداء،وأخيرًا فكلما زاد توجه أداء الطالبات الاحجام حيث تتجنبن المهام التي قد تخفقن فيها ولا تبحثن عن تنمية مهاراتهن كلما قلت مهاراتهن ومعلوماتهن وانعكس ذلك سلبًا على آدائهن.**
- **كانت معاملات الارتباط بين توجه هدف التمكن وبين الأداء على صورتي الاختبار أعلى معاملات ارتباط على الاطلاق مقارنة بكافة الأبعاد الأخرى موضع الدراسة وقد يعطي هذا مؤشرًا قويّا على صحة ما أشار إليه (Yang, 2000) أن أثر المعرفة بمحتوى الاختبار على الأداء أقوى من أي مهارة خاصة بالحكمة الاختبارية .**

تحليل نتائج السؤال الرابع ومناقشتها : ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف بين الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اجراء التالي:

١-نظرًا لوجود ارتباط دال بين درجات الطالبات على كل من الاختبار المقالي والموضوعي ووجود ارتباطات متقاربة بين مهارات الحكمة الاختبارية والأداء على صورتي الاختبار فللحصول على

الطالبات ذوات المستويات المختلفة من الأداء والذي تم قياسه بصورتي الاختبار فقد تم حساب متوسط مجموع درجات الطالبات في الاختبارين ثم ترتيبهن تنازليا؛ وتصنيفهن إلى مرتفعات في الأداء أعلى ٢٧% من الطالبات ، ومنخفضات في الأداء أقل ٢٧% وتم اختيار ٢٧% بين الفئتين لتمثيل المتوسطات في الأداء.

٢- استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA ومدى "شيفية" Scheffe في مقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف لدى الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة .

جدول(٤) تحليل التباين للحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف وفقاً لمتوسط أداء الطالبات علي الاختبارين

	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الحكمة الاختبارية	الاستعداد	بين المجموعات	١٤٠٨.٦٣٣	٢	٧٠٤.٣١٧	١٣٦.٩٦٨	٠.٠١
		داخل المجموعات	٩١٠.١٦٧	١٧٧	٥.١٤٢		
		الكلي	٢٣١٨.٨٠٠	١٧٩			
	ادارةالاختبار	بين المجموعات	٤١٠٢٧.٨٨٦	٢	٢٠٥١٣.٩٤٣	١٣٧٤.٦٥	٠.٠١
		داخل المجموعات	٢٦٤١.٣٦٢	١٧٧	١٤.٩٢٣		
		الكلي	٤٣٦٦٩.٢٤٩	١٧٩			
	الأسلوب المتبع في الحل	بين المجموعات	١٦٣.٣٣٣	٢	٨١.٦٦٧	٠.٥٩١	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٤٤٣٩.٤٦٧	١٧٧	١٣٨.٠٧٦		
		الكلي	٢٤٦٠٢.٨٠٠	١٧٩			
	الاستفادة من البنود	بين المجموعات	٧٢٣٨.٤٣٣	٢	٣٦١٩.٢١٧	١٢٦.٣٦٨	٠.٠١
		داخل المجموعات	٥٠٦٩.٣١٧	١٧٧	٢٨.٦٤٠		
		الكلي	١٢٣٠٧.٧٥٠	١٧٩			
توجهات الهدف	توجه هدف التمكن	بين المجموعات	٢٨٤٦.١٣٤	٢	١٤٢٣.٠٦٧	٦٤٦.٩٦٨	٠.٠١
		داخل المجموعات	٣٨٩.٣٢٨	١٧٧	٢.٢٠٠		
		الكلي	٣٢٣٥.٤٦٢	١٧٩			
	توجه هدف الاقدام	بين المجموعات	٢١٦٧.٠٤٢	٢	١٠٨٣.٥٢١	٣٦١.٣٥٩	٠.٠١
		داخل المجموعات	٥٣٠.٧٢٨	١٧٧	٢.٩٩٨		
		الكلي	٢٦٩٧.٧٧٠	١٧٩			
	توجه هدف	بين المجموعات	٢٦٦٨.٠١١	٢	١٣٣٤.٠٠٦	٢٦٣.٦٣٤	٠.٠١

	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
	الاحجام	داخل المجموعات	٨٩٥.٦٣٣	١٧٧	٥.٠٦٠		
		الكلي	٣٥٦٣.٦٤٤	١٧٩			

يتضح من جدول (٤) ما يلي :

- **وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة (مرتفع – متوسط – منخفض) وكانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) في جميع أبعاد توجهات الهدف وكافة المهارات الرئيسية للحكمة الاختبارية ماعدا مهارة "الأسلوب المتبع في الحل" فلم توجد فروق دالة احصائيا بين مستويات الأداء المختلفة.**
- **ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ، تم اجراء تحليل متابعة باستخدام اختبار مدى شيفيه Scheffe test والجدول التالي يوضح اتجاهات تلك الفروق.**

جدول (٥) اختبار شيفيه لدلالة فروق متوسطات المتغيرات المسهمة في مستويات أداء الطلاب

المتغيرات	المجموعات	المتوسطات	فروق المتوسطات ودلالاتها	
			مرتفع	متوسط
الاستعداد	مرتفع	٣٧.٩٧	–	–
	متوسط	٣٧.٥٨	٠.٣٨٣٣٣	–
	منخفض	٣١.٨٥	٦.١١٦٦٧*	٥.٧٣٣٣٣*
ادارةالاختبار	مرتفع	٥٣.٨٩	–	–
	متوسط	٥٢.٩٧	٠.٩١٦٦٧	–
	منخفض	٢١.٤١	٣٢.٤٧٥٠٠*	٣١.٥٥٨٣٣*
الاستفادة من البنود	مرتفع	٤١.٥٧	–	–
	متوسط	٤٠.٢٠٠	١.٣٦٦٦٧	–
	منخفض	٢٧.٤٨	١٤.٠٨٣٣٣*	١٢.٧١٦٦٧*
توجه الهدف "التمكن"	مرتفع	٢٢.٨٣	–	–
	متوسط	٢٠.٢٣	٢.٦٠٠٠٠*	–
	منخفض	١٣.٤٠	٩.٤٢٩١٧*	٦.٨٢٩١٧*
توجه الهدف "الإقدام"	مرتفع	١٨.٨٣	–	–
	متوسط	١٦.٩٢	١.٩١٦٦٧*	–
	منخفض	١٠.٧٠	٨.١٢٩١٧*	٦.٢١٢٥٠*
توجه الهدف "الإحجام"	مرتفع	٨.٤٨	–	–
	متوسط	١٢.٧٥	٤.٢٦٦٦٧-*	–
	منخفض	١٧.٩٠	٩.٤١٦٦٧-*	٥.١٥٠٠٠-*

يتضح من جدول (٥) أنه بالنسبة لأبعاد للحكمة الاختبارية:

- **(الاستعداد وادارة الاختبار والاستفادة من البنود) فلم توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات المستوى المرتفع والمتوسط بينما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين :**
  - **مستويات الأداء المرتفع، ومستويات الأداء المنخفض لصالح مستويات الأداء المرتفع.**
  - **مستويات الأداء المتوسط، ومستويات الأداء المنخفض لصالح ذوي الأداء المتوسط.**

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Kern,et al,1998) من أن الطلاب مرتفعي التحصيل يستخدمون مهارات الحكمة الاختبارية أكثر من أقرانهم منخفضي التحصيل؛ كما يتفق ذلك مع ما توصل إليه (محمد عبد الوهاب ،٢٠٠٧) من أن ١٤% من التباين الحادث في درجات الطلاب في التحصيل الدراسي يعود إلى مهارات الحكمة الاختبارية ويمكن تفسير الفروق بين المرتفعات والمنخفضات في مهارات الحكمة الاختبارية كالتالي:

-* المرتفعات يستعدّن للامتحانات بالشكل المناسب وقد يكون ذلك نظرًا لوعيهن بتأثير ذلك على الأداء وما اعتدن على ممارسته قبل الامتحانات بالاضافة إلى خبرات الآخرين ونصائح الأهل والمدرسين لأولادهم وطلابهم قبل الامتحانات من المراجعة والحل المستمر والتدريب على التركيز وتحمل الجهد العقلي مما يكون له دور واضح على أداء الطالبات في نوعي الاختبار لذلك زاد متوسط المرتفعات عن المنخفضات حيث كان (٣٧.٩٧، ٣١.٨٥)على الترتيب مع الاشارة إلى أن المنخفضات لديهن أيضا مهارات استعداد فالجميع يقمن بالاستعداد للامتحانات ولكن بنسب مختلفة لما تتعلق به من قرارات مصيرية متعلقة بمستقبل الفرد .

***-كما أن المرتفعات لديهن مستويات مرتفعة من مهارات "ادارة الاختبار "حيث كان متوسط تلك المهارات(٥٣.٨٩) وهى درجة تفوق كثيرا درجة المنخفضات(٢١.٤١) فالمرتفعات يستخدمن مهارات فعّالة في إدارة الاختبار بما تتضمنه من مهارات فرعية متمثلة في (مهارات التعامل مع ورقة الأسئلة وقراءتها جيدًا وترتيبها ؛ومهارات ادارة الوقت وتوزيعة بما يتلاءم مع طبيعة الأسئلة ؛ بالإضافة إلى مهارات المراجعة المتضمنة فحص ومراجعة الإجابات والتأكد من تنفيذ التعليمات).**

-*أما بالنسبة لمهارة"الاستفادة من البنود" فقد ارتفع متوسط المرتفعات مقارنة بالمنخفضات حيث كان على الترتيب(٤١.٥٧ ، ٢٧.٤٨) حيث أنهن قد يستخدمن قدرتهن على الاستدلال عند وجود فرصة لذلك فقد يستبعدن بعض البدائل بالاستدلال المنطقي لحصر التفكير في البدائل المتاحة لزيادة فرص احتمال الوصول إلى الحل الصحيح ،كما يبحثن عن بعض الأدلة للتأكد من قراراتهن عند الحاجة لذلك.

-* أما بالنسبة لمهارات "الأسلوب المستخدم في الحل "فلم توجد فروق بين المرتفعات والمنخفضات وقد يرجع ذلك إلى أن المهارات الفرعية المتضمنة في هذه المهارة الرئيسية تتضمن:

- **كيفية التعامل مع ورقة الاجابة والتي تظهر في الامتحانات المقالية في صورة تسطير ورقة الإجابة وتنظيمها وتحسين الخط وطريقة عرض المعلومات ومن الملاحظ أن فئة عريضة من طلاب الجامعة خصوصًا الطالبات تقمن بهذه المهارات وتقمن بالاهتمام بورقة الاجابة في الامتحان المقالي وتسطيرها وتنظيمها وقد تتفوق في هذه المهارة من تخصّص لها كثير من الوقت والذي يمكن أن يكون على حساب المحتوى المعروض مما يؤدي إلى إنخفاض الأداء؛وتظهر في الامتحانات الموضوعية في صورة إتّباع الطرق الصحيحة في تعبئة الاجابات والالتزام بالتعليمات ويلاحظ أن معظم الطالبات يبدين اهتمامًا كبيرًا في معرفة طريقة الاجابة على الامتحانات الموضوعية ويحرصن على اتباع التعليمات ،فضلًا عن أنه تم تدريب كافة الطالبات على كيفية تعبئة الاجابات في الأسئلة الموضوعية مما قد يفسّر عدم وجود فروق بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات الأداء .**
- **التخمين وتظهر في الامتحانات المقالية في صورة الاجابة عن الأسئلة التي لا تعرف الطالبة إجابتها من خلال معلوماتها الخاصة أو العامة ؛ أو كتابة سؤالًا آخر غير مطلوب والاجابة عليه؛ وتظهر في الامتحانات الموضوعية في صورة تخمين البديل الصحيح أو توحيد الاجابة باختيار نفس البديل وقد تتفوق الطالبات منخفضات التحصيل في هذه المهارة خصوصًا أنه كان من تعليقات الطالبات منخفضات الأداء في السؤال المفتوح بأن هذه الطريقة كانت فعّالة في كثير من الامتحانات السابقة لذلك فإنهن يحرصن على كتابة أي محتوى صحيح ولو كان غير مطلوبًا ولا يتركن أية سؤال دون إجابة أما بالنسبة للطالبات المرتفعات فقد من تعليقاتهن أنه يمكن استخدام تلك المهارات في بعض الأوقات فقط عند الحاجة خصوصًا في حالة الامتحانات ذات الطبيعة الغامضة والأسئلة غير المتوقعة التي يواجهنها في معظم الأحيان وبذلك يمكن القول أن عدم جودة الامتحانات وعدم وجود معايير للتصحيح قد تكون سببًا رئيسًا في استخدام أغلب الطلاب والطالبات للتخمين مما قد يفسّر عدم وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه في الدراسة الحالية .**

-* أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين المرتفعات والمتوسطات في كافة مهارات الحكمة الاختبارية يمكن تفسيره بأن مهارات الحكمة الاختبارية تعتبر من ضمن مهارات تناول الاختبار Test Access Skills كما يذكر (Kettler,et al,2011) فعندما يصل المفحوصين إلى العتبة النظرية الضرورية Threshold Hypothesis لاجتياز الإختبار فأي تباين فيها فوق هذه العتبة لن يساهم في التباين في درجات الاختبار (مما يعد مؤشرًا على أنها ليست السبب في اختلاف آداء المجموعتين) فالمتوسطات وصلن إلى العتبة النظرية المطلوبة لحل الاختبار وأي زيادة بعدها لم تؤثر على الأداء

وإنما يكون التأثير لإتقان البناء موضع القياس وقد يفسّر هذا أيضًا معاملات الارتباط المتوسطة التي تم الحصول عليها في جدول (٣) بين كل من الأداء (على الاختبار المقالي والموضوعي) ومهارات الحكمة الاختبارية، كما قد يفسّر أيضًا عدم وجود فروق بين مستويات الأداء الثلاثة (المرتفع – المتوسط –المنخفض) في مهارات "الأسلوب المستخدم في الحل " فجميعهن وصلن إلى العتبة النظرية الفارقة في هذه المهارة والتي لم تكون سببًا في تباين الأداء ويكون السبب في التباين فقط إتقان المحتوى؛مع ذلك فقد أشار (Kettler,et al,2011) إلى أن افتراض وجود تلك العتبة يتطلب كثير من الدراسات المستقبلية فلم توجد دراسات كافية تدعم هذا الافتراض الفارق للعتبة.

بالنسبة لتوجهات الهدف فانه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين مستويات الأداء المختلفة (مرتفع –متوسط–منخفض) في توجه الهدف "التمكن والاقدام " لصالح المستوى المرتفع ثم المتوسط ثم المنخفض على الترتيب وانعكس الترتيب في في توجه الهدف "إحجام"

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة (نجدي حبشي،٢٠٠٥ ؛مسعد أبو العلا،٢٠١١؛ Celler,et al,2011; Lee& et al,2006) ؛ حيث كان توجه الهدف نحو الإتقان مرتبطًا بشكل إيجابي بالأداء ،والعكس بالنسبة لتوجه الهدف الأداء–احجام؛ و يمكن تفسير ذلك بأن توجهات أهداف الطالبات تعتبر بمثابة محرك دافعي قوي لبذل المزيد من الجهد فكلما زاد هدف التمكن واتقان المادة وكلما زاد هدف أداء الاقدام لاظهار القدرة والنجاح أمام الآخرون زادت الطرق والاستراتيجيات الفعالة المستخدمة لتحصيل المحتوى وتحقيق الأهداف المنشودة مما يؤثر ذلك إيجابًا على الأداء، في حين أنه كلما زاد تجنب الطالبة للمواقف والمهام التي قد تظهر ضعف قدراتها ينعكس ذلك سلبًا على أدائها؛ كما أن توجه الهدف يرتبط بالأداء بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ارتباطه بمتغيرات لها أثر واضح على الأداء مثل الأنشطه ماوراء المعرفية واستراتيجيات معالجة المعلومات والتنظيم الذاتي وربما تكون تلك العلاقات غير المباشرة أعلى من المباشرة كما أوضحت دراسة (Celler ,et al.2011) .وبذلك يمكن القول أن توجه الهدف بأبعاد الثلاثة المتضمنة (البحث عن القيمة والنمو الذاتي متمثلًا في "توجه هدف التمكن" والبحث عن الدرجات والمقارنة بالزملاء متمثلا في " توجه هدف الأداء – اقدام وأخيرًا تجنب تقييمات الآخرين السلبية متمثلا في " توجه هدف الأداء –احجام") يؤثر في طرق تناول الطالبات للمعلومات وطرق معالجتها لها مما ينعكس على أدائهن لذلك كانت الفروق واضحة بين الطالبات ذوات مستويات المختلفة على الأبعاد الثلاثة لتوجه الهدف.

تحليل نتائج السؤال الخامس ومناقشتها : ينص السؤال الخامس على: هل يمكن التنبؤ بأداء الطالبات (مرتفعات ومنخفضات الأداء) على شكلي الاختبار (المقالي والموضوعي)من خلال درجاتهن على كل من مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف؟

وقد تم استبعاد المتوسطات في هذا السؤال لوجود تشابه قوي بين المرتفعات والمتوسطات وعدم وجود فروق بينهما في كافة المتغيرات الرئيسة للحكمة الاختبارية ولذلك فقد تم اعتبارهما مجتمعًا واحدًا، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام نموذج تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار التدريجي (Stepwise Regression) وحساب معامل التحديد أو نسبة التباين الكلي(مربع معامل الارتباط) لمعرفة مدى إسهام كل من المتغيرات الرئيسة للحكمة الاختبارية ومتغيرات توجهات الهدف في التنبؤ بالأداء على كل اختبار على حدة، ويوضح جدول (٦)؛(٧) أفضل النماذج الناتجة عن تحليل الانحدار التدريجي للفئتين على كل اختبار على حدة:

جدول (٦)أفضل النماذج الناتجة عن تحليل الانحدار التدريجي لاختبار قدرة مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف على التنبؤ بالأداء في الاختبارات المقالية والموضوعية لدى الطالبات مرتفعات الأداء

	أفضل النماذج	قيمة (ف)	مستوى المعنوية	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	النسبة المئوية للمساهمة	ثابت المعادلة	معامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار المقالي	النموذج الرابع التمكن الاستعداد الاحجام ادارة الاختبار	١٨٣.٤٣٦	٠.٠١	٠.٩٦٥	٠.٩٣٠	%٩٣	٥.٢٤٣	١.٨٢٦ ٠.٧١٥ – ٠.٢٠٩ ٠.١٥٨	٠.٥١٠ ٠.٢٩٩ – ٠.١٣١ ٠.١٥٥	٨.٧٠١ ٤.١٤٥ – ٣.٢٤٦ ٢.٢٤٥	٠.٠١ ٠.٠١ ٠.٠١ ٠.٠٥
الاختبار الموضوعي	النموذج الثالث التمكن الأسلوب الاحجام	٢٥.٧٤٢	٠.٠١	٠.٧٦١	٠.٥٨٠	%٥٨	٩.٠٥١	٢.١٣٥ ١.٠٢٢ – ٠.٤٢٢	٠.٤٥٠ ٠.٢٧٤ – ٠.٢٠٠	٤.١٥٢ ٢.٥٢٩ – ٢.٠٢٠	٠.٠١ ٠.٠١ ٠.٠٥

يتضح من جدول(٦) مايلي:

أ- معاملات الانحدار الموجبة تدل على وجود تأثير إيجابي وذو دلالة إحصائية وعلاقة طردية بين كل من (توجه هدف التمكن ومهارة الاستعداد وإدارة الاختبار) والأداء على الاختبار المقالي،وبين كل من(توجه هدف التمكن والأسلوب المتبع في الحل) والأداء على الاختبار الموضوعي

ب- معاملات الانحدار السالبة تدل على وجود علاقة عكسية بين توجه هدف الاحجام والأداء على الاختبار المقالي والموضوعي لدى الطالبات المرتفعات.

ج- كانت المهارة الأكثر اسهامًا في تفسير الأداء على الاختبار المقالي والتنبؤ به لدى المرتفعات هي"توجه هدف التمكن" حيث كان معامل الارتباط ٠.٩١٢ ومعامل التحديد ٠.٨٣١ أي أن نسبة إسهامه في تفسير الأداء والتنبؤ به تصل إلى ٨٣.١% ، ثم بإضافة الاستعداد ثم الاحجام ثم ادارة الاختبار على الترتيب كان معامل الارتباط ٠.٩٦٥ ومعامل التحديد ٠.٩٣٠ بمعنى أن نسبة إسهام تلك المتغيرات جميعًا في تفسير الاداء والتنبؤ به تصل إلى ٩٣% ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار المعيارية بين تلك المهارات والأداء على الاختبار المقالي كالتالي:الأداء على الاختبار المقالي للمرتفعات = (٠.٥١٠× توجه هدف التمكن) + (٠.٢٩٩)×الاستعداد) +(-٠.١٣١) × توجه هدف الاحجام)+(٠.١٥٥ × ادارة الاختبار)

د- كانت المهارة الأكثر اسهامًا في تفسير الأداء على الاختبار الموضوعي والتنبؤ به لدى المرتفعات هي"توجه هدف التمكن" حيث كان معامل الارتباط ٠.٦٩٠ ومعامل التحديد ٠.٤٧٦ أي أن نسبة إسهامه في تفسير الأداء والتنبؤ به تصل إلى ٤٧.٦% ، ثم بإضافة الأسلوب المتبع في الحل ثم توجه هدف الاحجام على الترتيب كان معامل الارتباط ٠.٧٦١ ومعامل التحديد ٠.٥٨٠ بمعنى أن نسبة إسهام تلك المتغيرات جميعًا في تفسير الاداء والتنبؤ به تصل إلى ٥٨% ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار المعيارية بين تلك المهارات والأداء على كلا الموضوعي كالتالي:الأداء على الاختبار الموضوعي للمرتفعات = (٠.٤٥٠ × توجه هدف التمكن)+ (٠.٢٧٤ × الأسلوب المتبع في الحل) +(-٠.٢٠٠)× توجه هدف الاحجام)

بناء على ما تقدم كان أهم بعد في تفسير الأداء والتنبؤ به في كلا الاختبارين هو "توجه هدف التمكن "والذي ينطوي على اتقان المادة والمعرفة بالمحتوى المراد قياسه كما شارك في التنبؤ بالتأثير السلبي على الأداء "توجه هدف الاحجام" الذي ينطوي على إهمال المادة وعدم اتقان المحتوى، أما مهارات الحكمة الاختبارية فقد ساهم بعضها في التنبؤ بالأداء على الاختبار المقالي (الاستعداد وادارة الاختبار) دون أن يساهم في الموضوعي والعكس بالنسبة لمهارة الأسلوب المتبع في الحل ساهم في الاختبار الموضوعي دون المقالي مما يدل على أن مهارات الحكمة الاختبارية مختلفة في أهميتها للأداء باختلاف نوعية الاختبار لدي هؤلاء الطالبات مرتفعات الأداء فالإختبار المقالي كانت الاهمية الأكبر

والتي ساعدت في التنبؤ بالأداء الاستعداد للاختبار وإدارته وقد يرجع ذلك لطبيعة الامتحان المقالي التي تتطلب كثير من المهارات الفعالة في الاستذكار من رسم المخططات وتشفير المعلومات قبل الاختبار كما تتطلب كثير من مهارات التخطيط وادارة الوقت والمراجعة أثناء الاختبار،أما الاختبار الموضوعي كانت الأهمية الأكبر في التنبؤ لمهارة "الأسلوب المتّبع في الحل" حيث يتطلب الاختبار الموضوعي الالتزام بتعليمات الاجابة خصوصًا إذا كان سيصحح آليّا، ومراعاة قصد الممتحن أثناء اختيار البدائل ، وعند الحاجة استخدام التخمين المنطقي ليس العشوائي للوصول إلى البديل الصحيح.

جدول (٧) أفضل النماذج الناتجة عن تحليل الانحدار التدريجي لاختبار قدرة مهارات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف على التنبؤ بالأداء في الاختبارات المقالية والموضوعية لدى الطالبات منخفضات الأداء

	أفضل النماذج	قيمة (ف)	مستوى المعنوية	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	النسبة المئوية للمساهمة	ثابت المعادلة	معامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار المقالي	النموذج الرابع	٦٥٣.٤٨٤	٠.٠١	٠.٩٩٠	٠.٩٧٩	%٩٧.٩	٤٦.٨٥١				
	الاستعداد							٠.٦٦٢	٠.٥٧٧	٨.١١٧	٠.٠١
	الاحجام							-٠.٧٣٨	-٠.٢٢٣	-٥.٠٨٤	٠.٠١
	التمكن							٠.١٨٠	٠.١١١	٣.٢٦٤	٠.٠١
	الأسلوب							٠.٠٥١	٠.١٢١	٢.٢٥٤	٠.٠٥
الاختبار الموضوعي	النموذج الرابع	٦١٧.٤٢٣	٠.٠١	٠.٩٨٩	٠.٩٧٨	%٩٧.٨	٣٧.٤٨٠				
	الاستعداد							٠.٧٠٥	٠.٦٠٠	١١.٠٧٦	٠.٠١
	الاحجام							-٠.٦١١	-٠.١٨٠	-٢.٩٧٦	٠.٠١
	ادارة الاختبار							٠.١٥٧	٠.١٦٥	٢.٥٠٦	٠.٠١
	التمكن							٠.١٣٣	٠.٠٨٠	٢.٢٩٣	٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

أ- معاملات الانحدار الموجبة تدل على وجود تأثير إيجابي وذو دلالة إحصائية وعلاقة طردية بين كل من (الاستعداد وتوجه هدف التمكن والأسلوب المتبع في الحل) والأداء على الاختبار المقالي، وكل من (الاستعداد وإدارة الاختبار وتوجه هدف التمكن) والأداء على الاختبار الموضوعي لدى الطالبات منخفضات الأداء.

ب- معاملات الانحدار السالب تدل على وجود تأثير سلبي لتوجه هدف الاحجام على الأداء على الاختبار المقالي والموضوعي لدى الطالبات المنخفضات .

ت- كانت المهارة الأكثر اسهامًا في تفسير الأداء على الاختبار المقالي والتنبؤ به لدى المنخفضات هي"الاستعداد للاختبار" حيث كان معامل الارتباط ٠.٩٨١ ومعامل التحديد ٠.٩٦٢ أي أن نسبة إسهامه في تفسير الأداء والتنبؤ به تصل إلى ٩٦.٢% ، ثم بإضافة الاحجام ثم توجه هدف التمكن ثم الأسلوب المتبع في الحل على الترتيب كان معامل الارتباط ٠.٩٩٠ ومعامل التحديد ٠.٩٧٩ بمعنى أن نسبة إسهام تلك المتغيرات جميعًا في تفسير الاداء والتنبؤ به تصل إلى ٩٧.٩% ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار المعيارية بين تلك المهارات والأداء على الاختبار المقالي كالتالي:الأداء على الاختبار المقالي للمنخفضات = (٠.٥٧٧× الاستعداد) + (-٠.٢٢٣)× توجه هدف الاحجام) + (٠.١١١) × توجه هدف التمكن)+(٠.١٢١ × الأسلوب)

ث- كانت المهارة الأكثر اسهامًا في تفسير الأداء على الاختبار الموضوعي والتنبؤ به لدى المنخفضات أيضًا هي"الاستعداد" حيث كان معامل الارتباط ٠.٩٧٧ ومعامل التحديد ٠.٩٥٥ أي أن نسبة إسهامه في تفسير الأداء والتنبؤ به تصل إلى ٩٥.٥% ، ثم بإضافة توجه هدف الاحجام ثم ادارة الاختبار ثم توجه هدف التمكن على الترتيب كان معامل الارتباط ٠.٩٨٩ ومعامل التحديد ٠.٩٧٨ بمعنى أن نسبة إسهام تلك المتغيرات جميعًا في تفسير الاداء والتنبؤ به تصل إلى ٩٧.٨% ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار المعيارية بين تلك المهارات والأداء على الاختبار الموضوعي كالتالي:الأداء على الاختبار الموضوعي للمنخفضات = (٠.٦٠٠× الاستعداد) + (-٠.١٨٠)× توجه هدف الاحجام) + (٠.١٦٥ × ادارة الاختبار)+(٠.٠٨٠ × توجه هدف التمكن)

وبذلك فقد ساهم كل من الاستعداد ثم توجه هدف الأداء احجام على الترتيب في التنبؤ بالأداء على الاختبارين المقالي والموضوعي كما اشترك معهم أيضًا توجه هدف التمكن أي أنه كلما قل استعداد الطالبة وزاد احجامها عن العمل وقل تمكنها من المحتوى المستهدف كلما نبأ هذا عن أدائها المنخفض في الامتحانات أيًّا كان نوعها مقالية أم موضوعية؛ فضلًا عن ذلك فقد ساهم الأسلوب المتبع في الحل في التنبؤ بأداء المنخفضات في الاختبار المقالي فكلما قلت مهارات الطالبة في تنظيم ورقة الاجابة وتنظيم عرضها وتحديد أهدافها وقلت مهاراتها في تجنب الأخطاء كلما نبّأ هذا عن أدائها المنخفض في الامتحانات المقالية التي تتطلب تلك المهارات ، ومن ناحيه أخرى فقد ساهمت مهارات "إدارة الاختبار" في التنبؤ بأداء المنخفضات في الاختبار الموضوعي فكلما قلت مهارات الطالبة في التعامل الصحيح مع ورقة الأسئلة والانتباه إلى تعليمات الاجابة وادارة الوقت المخصص للامتحان ومراجعة الأسئلة والاجابات وكافة البيانات كلما نبّأ هذا عن أدائها المنخفض في الامتحانات الموضوعية التي تتطلب تلك المهارات.

<u>ومن جماع ما تقدم يمكن القول أنه:</u> كان لتوجه هدف التمكن وتوجه هدف الاحجام دور كبير(إيجابي في الأول ، سلبي في الثاني) في التنبؤ بالأداء على صورتي الاختبار لدي المرتفعات والمنخفضات مما يؤكد ما أشار إليه كثير من الباحثين مثل (السيد أبو هاشم،٢٠٠٨؛سعود العنزي

،٢٠١٤)من أن امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية ليست كافية وحدها في التنبؤ بأداء الطالبات سواء المرتفعات أو المنخفضات فليست بديلا عن اتقان المادة وبذل الجهد والمعالجة الفعالة للمحتوى ؛كما كانت لمهارات الحكمة الاختبارية اسهامًا متفاوتًا في التنبؤ بأداء الطالبات واختلفت نوعية المهارات الأكثر قيمة في التنبؤ بالأداء باختلاف شكل الامتحان وباختلاف مستوى الطالبات،وتتفق النتيجة الخاصة بامكانية التنبؤ بالأداء من خلال مهارات الحكمة الاختبارية مع دراسة (السيد أبو هاشم ،٢٠٠٨؛Fagley,1987) وتختلف مع نتائج دراسة (Kern, et .al,1998) وتتفق النتيجة الخاصة بأن لبعض مهارات الحكمة الاختبارية أهمية وظيفية أكثر من غيرها في إسهامها في أداء الطالبات مع نتائج دراسة كل من (محمد عبد الرّءوف،٢٠١٨؛ Morse ,1998).

توصيات الدراسة:

١. **ضرورة تدريب معدّي الاختبارات على اعداد الاختبارات الجيدة الخالية من أخطاء القياس (غير المعتمدة على مهارات الحكمة الاختبارية) بحيث تعكس الدرجة عليها المستوى الحقيقي للطالب.**
٢. **ضرورة تنويع أسئلة الإختبارات للحصول على تقويم دقيق وشامل لأداء الطلاب بكل مستوياته.**
٣. **تطوير أنواع من الأسئلة يمكنها قياس المهارات العليا "مثل الأسئلة المقالية المعدّلة وذات الاجابات القصيرة والمعتمدة على Rubrics في التصحيح لضمان الموضوعية.**
٤. **تدريب الطلاب على مهارات الحكمة الإختبارية للوصول لمستوى العتبة المناسبة التي تؤثر على الأداء .**

البحوث المقترحة:

١. **بناء أدوات وتصميم برامج للقياس الكمي والكيفي لمهارات الحكمة الاختبارية.**
٢. **استكشاف مهارات الحكمة الإختبارية على الاختبارات الالكترونية ومقارنتها بالاختبارات الورقية.**
٣. **الدراسة المقارنة لأداء الطلاب ذوي مستويات الأداء المختلفة على الاختبارات المعتمدة وغير المعتمدة على الحكمة الاختبارية.**
٤. **دراسة تفضيلات الطلاب ذوي توجهات الهدف المختلفة لطرق تقييم معينة في ضوء ادراكاتهم لمستوي المهارات المقاسة.**
٥. **دراسة التفاعل بين مستويات الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف المختلفة على أداء الطلاب على الأنماط المختلفة من الإختبارات.**
٦. **دراسات استكشافية لتحديد مستوى العتبة الفارقة للحكمة الاختبارية لدى الطلاب .**
٧. **تنمية مهارات الحكمة الاختبارية لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة عليها.**

المراجع

بدر عمر العمر(١٩٩٥).الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية: مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها .المجلة التربوية،(٣٧)١٠ .

خديجة ضيف الله القرشي(٢٠١٧). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف . المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج،(٤٧)، ٣٢٥-٣٨٧.

ديانا فهمي حمّاد(٢٠١٠).علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختيار من متعدد وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى .رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية ،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

ريم سليمون (٢٠١٤). الوعي بما وراء المعرفة لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية،(٣٠)٢ ،٢٧١- ٢٩٧.

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

سعود شايش العنزي(٢٠١٤). مهارات الحكمة الإختبارية في ضوء متغيرات النوع والقدرة العامة والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية. مجلة التربية، كلية التربية ،جامعة الأزهر،(١٦١)٢ ،٣٢٧-٣٦٤.

السيد محمد أبوهاشم(٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ،(٦٨) ١ ٢١٠ - ٢٧٠.

صادق كاظم الشمري،مروة عبد العباس السعدي(٢٠١٨). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الانسانية. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل،(٢٥)٢، ١٧١-١٩٩.

طارق عبد العال السلمي (٢٠١٨). التفكير الإيجابي والحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين والعاديين في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية،كلية التربية جامعة البحرين ،(١٩)١،٣٣١ -٣٦٥.

عادل السعيد البنا(٢٠٠٧). محددات توجهات الهدف)تمكن ، إقدام ، إحجام(لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة و الفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. مجلة كلية التربية ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية،(١٧)٢، ٢٢-١١٦.

فاطمة عباس مطلك(٢٠٠٩).قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية دراسة مقارنة في مركز محافظة نينوي.مجلة كلية الآداب بجامعة بغداد،٩١ ، ٥٦٦-٥٩٨.

محمد محمد عبد الرّءوف (٢٠١٨). الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤبدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،(٩٤)، ٦٩-١٠٨.

محمد محمود عبد الوهاب (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.

مسعد ربيع أبو العلا(٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية،(٢٦)١ ،٢٥٧-٣٠٢.

نجدي ونيس حبشي (٢٠٠٥) . أثر إستراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية وتوجهات الهدف على إستراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بالمنيا .مجلة كلية التربية ،جامعة المنيا،(١٨)٤ ،٢٤٨-٢٨٩.

هشام محمد الخولي(٢٠١٨). 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،(٢٩)١١٥، ٢٨٢-٣٤٦ .

Ames, C. (1992). "Classroom: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*. 84(3), 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988)." Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes", *Journal of Educational Psychology*. 80, 260-267.

Archer,J.,&Scevak,J.J.(1998)."Enhancing students,motivation to learn:Achievement goals in university class rooms",*Educational Psychology*.18(2):205-223.

Bell,B.S.,&Kozlowski,S.W.I.(2002)."Goal Orientation and ability:Interactive effects on self-efficacy, performance and knowledge ",*Journal of applied psychology*.87,497-505.

Biggs ,J.B. (1973). "Study behaviour and performance in objective and essay formats",*Australian Journal of Education*. 17, 157–167.

Boulton-Lewis, G.M. (1995). "The SOLO taxonomy as a means of shaping and assessing learning in higher education", *Higher Education Research and Development* .14, 143–154.

Bradar,I., Rijavec,M.,&Loncaric,D.(2006). "Goal orientations, coping with school failure and school achievement", ***European Journal of Psychology of Education*****.(I)1:53-70.**

Brady,B.M.(2005). "Assessment of learning with multiple-choice questions", ***Nurse Education in Practice*** **.5 238–242.**

Celler,D.F., Stuhlmacher,A.F., Young,S.K., Fisher,D.M., Adair,Ch.K., Haynes,S., Twichell,E., Arnold,K.A., Royer,K., Denning,B.L., & Riester,D.(2011)." Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance:A Meta-Analysis", ***J Bus Psycho*****. 26:467–483.**

Chen,W.W., & Wong,Y.L.(2015)." The Relationship Between Goal Orientation and Academic Achievement in Hong Kong: The Role of Context", ***Asia-Pacific Edu Res*** **. 24(1):169–176.**

Coutinho,S.A., & Neuman,G.(2008)." A model of metacognition, achievement goal orientation,learning style and self-efficacy", ***Learning Environ Res*****. 11:131–151**

Diamond, J. J., & Evans,W. J. (1992). "An investigation of the cognitive correlates of test-wiseness", ***Journal of Educational Measurement.*** **9, 145–150.**

Diamond,J.,Ayer,J.,Fishman,B., &Green,P.(1976)."Inner city children test .wies?",***Journal of educational Measurement.*** **(20) 2: 500 – 515.**

Dodeen,H.(2003)."Assessing test –taking strategies of university students:developing ascale and estimating its psychometric indices",***Assessment &Evaluation in Higher Education*****.33(4)409-419.**

Dolly, J.P., & Williams, K.S. (1986). "Using Test Taking Strategies ToMaximize ultiple-choice Test Scores", ***Journal of Educational &Psychological Measurement.*** **(46) 3: 619 – 625.**

Dweck, C.S. (1990). "Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development". In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (vol. 36, pp. 199-235). Lincoln, University of Nebraska Press.

Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988)." A social-cognitive approach to motivation and personality", ***Psychological Review*****,95, 1-18.**

Elliott, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). "Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: Amediational analysis", ***Journal of Personality and Social Psychology*****. 70, 461-475.**

Elliott, E., & Dweck, C. (1988). "Goals: An approach to motivation and achievement", ***Journal of Personality and Social Psychology*****. 54, 5-12.**

Entwistle, A., & Entwistle, N. (1992). "Experiences of understanding in revising for degree examinations", ***Learning and Instruction*** **.2, 1–22.**

Fagley, N.S. (1987). "Positional Response Bias in Multiple Choice Tests of Learning "Its Relation to Testwiseness and Guessing Strategies ", *Journal of Educational Psychology*. (97) 1: 95 – 97.

Farley, J.(1989)." The multiple-choice test: writing the question",*Nurse Educator*. 14 (6), 3–5.

Frederickson, J.R. , & Collins, A. (1989). "A systems approach to educational testing", *Educational Researcher*. 18, 27–31.

Geiger, M. A. (1997). "An Examination of the Relationship between Answer Changing, Testwiseness and Examination Performance",*Journal of Experimental Education*. (66) 1: 49 – 60.

Gentry, J. M., & Perry, J. S. (1993). "Testwiseness, Memory and Academic Performance in University Students", *Reports – Research/ Technical*. (143). ERIC NO. ED (375351): 1 – 10.

Gibbs, G., Lucas, L., & Spouse, J., (1997). "The effects of class size and form of assessment on nursing student's performance،approaches to study and course perceptions", *Nurse EducationToday*. 17 (4), 311–318.

Hagen, A.S. (1994). "Achievement motivation processes and their role of classroom context", Paper presented at the annual meeting of the American, *Educational Research Association*. New Orleans.

Hammond, E.J., McIndoe, A.K., Sansome, A.J., & Spargo, P.M.(1998) . "Multiple-choice examination: adopting an evidencebased approach to exam technique", *Anaesthesia*. 53, 1105-1108.

Holsgrove, G.(1992). "Guide to post graduate exams: multiplechoicequestions British", *Journal of Hospital Medicine* .48(11), 757–761.

Kern,C.,Fagley,N., &Miller,E.(1998)."Strategic processing of test question :The test marking responses of college students",*Learning and Individual Differences*.5,211-218.

Kettler,R.J., Braden,J.P, & Beddow,P.A.(2011). "Test-Taking Skills and Their Impact on Accessibility for All Students", Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students, By: e-mail: ryan.j.kettler@vanderbilt.edu

Lee,C., Hui,Ch., Tinsley,C.H., & Niu,X.(2006). "Goal orientations and performance: role of temporal norms", *Journal of International Business Studies* , 37:484–498.

Leung,K., Chen,T., & Chen,G.(2014). "Learning goal orientation and creative performance:The differential mediating roles of challenge and enjoyment intrinsic motivations", *Asia Pac J Manag* .31:811–834.

Masters, J., Hulsmeyer, B., Pike, M., Leichty, K., Miller, M., &Verst, A., (2001)." Assessment of multiple-choice questions in selected test

banks accompanying test books used in nursing education", *Journal of Nursing Education*. 40 (1), 25–32.

Meece, J.L., & Holt, K. (1993). "A pattern analysis of students' achievement goals", *Journal of Educational Psychology*.85, 582-590.

Middlebrooks,A.E.(1996)."Effets of goal orientation on metacognitive activity",*Eric Document Reproduction Service*,No.ED398273.

Millman, J., Bishop, C. H., & Ebel, R. (1965). "An Analysis of Test Wiseness", *Journal of Educational & psychological Measurement*.(25) 3: 707 -726.

Morse, D.T. (1998). "The Relative Difficulty of Selected Testwiseness Skills among College Students", *Journal of Educational &Psychological Measurement*. (58) 3: 399 – 408.

Nicholls, J.G. (1984)." Conceptions of ability and achievement motivation", In R.E. Ames & C. Ames (Eds.),"Research on Motivation in Education",: Student motivation (pp. 39-73). Orlando, Academic Press.

Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S.B. (1985)." Adolescents' theories of education", *Journal of Educational Psychology*. 77, 683-692.

Nolen, S.B. (1988)." Reasons for studying motivational orientations and study strategies", *Cognition and Instruction*. 5,269-289.

Oermann, M.(1999). "Developing and scoring essay tests", *NurseEducator* .24 (2), 29–32.

Oyebola,D.D.,Adewoye,O.E.,Lyaniwura,J.O.,Alada,A.R.,Fasanmade,A.A., &Raji,Y.(2000)."Acomparative study of students performance in preclinical physiology assassed by multiple choice and short essay questions",*African journal of medicine and medical sciences* .29(3-4):201-205.

Palmer,E.J., &Devitt,P.G.(2007). "Assessment of higher order cognitive skills in undergraduate education: modified essay or multiple choice questions?", *Research paper*, BMC Medical Education.7, 49 :1-14.

Pamplett, R., & Farnill, D., (1995)." Effect of anxiety on performance in multiple-choice examination", *Medical Education*. 29, 298– 302.

Pepple,D.J., Young,L.E, & Carroll,R.G.(2010). "A comparison of student performance in multiple-choice and long essay questions in the MBBS stage I Physiology examination at the University of the West Indies (Mona Campus)", Adv Physiol Educ .34: 86–89.

Pintrich, P., &De Groot, E.V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*. 82, 33-40.

Prosser, M., &Webb, C. (1994). "Relating the process of undergraduate essay writing to the finished product", *Studies in Higher Education* .19, 125–138.

Race, P., & Brown, S. (2001). "The Lecturers Toolkit", Kogan, London.

Radosevich,D.j., &Chasteen,C.S.(2003)."Costruct-and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments". *Contemporary Educational Psychology*.28(4),434-464.

Ramsden, P. (1988b). "Studying learning: Improving teaching", in Ramsden, P. (ed.), Improving Learning: New Perspectives. Kogan, London, pp. 13–31.

Rowley, G.L. (1974)." Which examinees are most favored by the use of multiple choice tests?" *Journal ofEducational Measurement*. 11, 15–23.

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

Scouller ,K.(1998). "The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay" ,*Higher Education*.35:453–472.

Scouller, K.M., &Prosser, M. (1994). "Students' experiences in studying for multiple choice question examinations", *Studies in Higher Education*. 19, 267–279.

Tang, K.C.C. (1992). "Perceptions of task demand, strategy attributions and student learning",*Research and Development in Higher Education* .15, 474–481.

Thoma,G.B., & Köller,O.(2018). "Test-wiseness: ein unterschätztes Konstrukt?Empirische Befunde zur Überprüfung und Erlernbarkeit von test-wiseness", *Z f Bildungsforsch* ,8:63–80.

Vande walle,D.(1997). "Development and Validation of a Work Domain Goal Orientation Instrument", *Educational and Psychological Measurement*,(57)6:995-1015.

Yang, P. (2000)." Effects of Test-wiseness upon Performance on the Test of English as a Foreign Language".Dissertation. Alberta, Canada: University of Alberta.

Zafar- Khan,M.U., &Aljarallah,B.M.(2011). "Evaluation of Modified Essay Questions (MEQ) and Multiple Choice Questions (MCQ) as a tool for Assessing the Cognitive Skills of Undergraduate Medical Students" , *J Health Sci (Qassim)*, 5(1): 39–43.