جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد
رقية صالح السوريكي

إشراف
الاستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
تخصص علم النفس التربوي/ قسم علم النفس

جامعة مؤتة ، 2021

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تعبر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب رقيه صالح علي السوريكي

والموسومة بـ: القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة موتة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير علم النفس التربوي

القسم: علم النفس التربوي في تاريخ ٢٠٢١/٠٥/٢٣

من الساعة ١ إلى الساعة ٣ قرار رقم

أعضاء اللجنة:	التوقيع	
أ.د فؤاد طه طالب الطلافحة		مشرفا ومقررا
أ.د عماد عبدالرحيم عبدالله الزغول		عضوا
د. احمد عبدالله جعفر الطراونه		عضوا
د. عبدالله الصمادي		عضو خارجي

/ عميد كلية الدراسات العليا

د. عمر المعايطة

جامعة مؤتة كلية الدراسات العليا

الإهداء

اهدي هذا الجهد المتواضع إلى روح من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز، من أورثني الأخلاق الحسنة والذكر الطيب، من افتقد دعاؤه، اسأل الله أن يتغمد روحة الطاهرة الفردوس الأعلى من الجنة، وإلى والدتي التي مهما قلت من جميل الكلام، وحسن المقال لن أوفي مثقال ذرة من حقها عليّ، اسأل الله أن يطيل بقائها في ثياب الصحة والعافية.

إلى رفيق دربي، وسندي العظيم، إلى من شاطرني همي طول فترة دراستي، فله مني كل الشكر والتقدير، زوجي د. محمد خير الخصاونة.

إلى من وجودهم في حياتي أعظم نعم الله عليّ، إلى أبنائي فلذات كبدي (وسيم، سيرين، سندس، أفنان، ريماس)، اسأل الله أن يرفع قدرهم في الدنيا والآخرة، وإلى روح ابنتي دان الطاهرة، اسأل الله أن يتغمدها بواسع رحمته.

إلى كل من في قلبه ذرة حب وتقدير لي أهدي له هذا العمل، راجياً من الله العلي القدير أن يكون له إضافة في مجال العلم والمعرفة، وأن يكون من العلم النافع الذي يؤجر عليه صاحبه في حياته وبعد مماته.

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد علية أفضل الصلاة وأتم التسليم.

أشكر الله عز وجل على عظيم فضله وجزيل إحسانه بما من علي من إتمام هذا العمل، وما منحني من قوة حتى انتهيت من هذا البحث، كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لكل من مد يد العون والمساعدة في سبيل إنجازه، وأخص بالشكر والعرفان للأستاذ الدكتور: فؤاد طلافحة، على تفضله بالإشراف والذي لم يدخر جهداً في سبيل توجيهي، فكان له أبلغ الأثر في إخراج هذا البحث، فجزاه الله خير الجزاء، ونفع الله بعلمه وبارك في عمله.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس على إتاحة الفرصة للنهل من معينهم الصافي الفياض والاستفادة من معلوماتهم وخبراتهم، متعهم الله بموفور الصحة والعافية.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الانجليزية	ط
الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها	1
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة	3
3.1 أسئلة الدراسة	4
4.1 أهداف الدراسة	5
5.1 أهمية الدراسة	5
6.1 التعريفات الإجرائية	6
7.1 حدود الدراسة	8
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة	9
1.2 الإطار النظري	9
2.2 الدراسات السابقة	37
الفصل الثالث المنهجية والتصميم	48
1.3 منهجية الدراسة	48
2.3 مجتمع الدراسة	48
3.3 عينة الدراسة	49
4.3 أداتا الدراسة وخصائصهما السكومترية	49
5.3إجراءات تطبيق الدراسة	53

المحتوى	الصفحة
6.3 المعالجة الاحصائية	53
الفصل لرابع عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	54
1.4 عرض النتائج	54
2.4 التوصيات	70
المصادر والمراجع	71
الملاحق	87

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والكليات	48
2.	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ونوع الكليات	49
3.	معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس حكمة الاختبار	50
4.	سلم تدرج مقياس الحكمة الاختبارية	51
5.	معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس قلق الاختبار المعرفي	52
6.	سلم تدرج مقياس قلق الاختبار المعرفي	52
7.	المتوسطات الحسابية/ الحكمة الاختبارية	54
8.	المتوسطات الحسابية/ قلق الاختبار المعرفي	56
9.	الأوساط الحسابية لمهارات حكمة الاختبار في ضوء الجنس	57
10.	اختبار الفروق في حكمة الاختبار باختلاف الجنس	58
11.	الأوساط الحسابية لمهارات حكمة الاختبار باختلاف التخصص	59
12.	تحليل التباين الأحادي لحكمة الاختبارية باختلاف التخصص	59
13.	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية	60
14.	الأوساط الحسابية لقلق الاختبار المعرفي في ضوء الجنس	62
15.	اختبار الفروق في قلق الاختبار المعرفي باختلاف الجنس	62
16.	الأوساط الحسابية لدرجة قلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصص	63
17.	تحليل التباين الأحادي لقلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصص	63
18.	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لقلق الاختبار المعرفي	63
19.	معامل الارتباط–الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي	64

20. نسبة التنبؤ المفسرة حسب نماذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج 65
21. تحليل الانحدار الخطي المتعدد 66
22. معادلة الانحدار الخطي للتنبؤ بدرجة قلق الاختبار العرفي من خلال مستوى حكمة الاختبار 67

قائمة الملاحق

الرمز	العنوان	الصفحة
أ.	أسماء المحكمين	87
ب.	أداتا الدراسة بالصورة الأولية تحكيم مقياس الحكمة الاختبارية	89
ج.	الاستبانة بالصورة الاولية تحكيم مقياس قلق الاختبار المعرفي	94
د.	أداتا الدراسة بصورتيهما النهائية	100
هـ.	كتاب تسهيل المهمة	108

الملخص

القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة،

إعداد : رقية صالح السوريكي

جامعة مؤتة ،2021

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤيه للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبه جامعه مؤته المسجلين على الفصل الثاني للعام الدراسي (2021/2020)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسان: الأول مقياس الحكمة الاختبارية، ومقياس لقلق الاختبار المعرفي، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لكل منهما، وتم توزيعهما الكترونيا بالطريقة المتاحة لعينة مكونة من (300) طالبا وطالبة، تم اختيارها تبعا للجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (كليات طبية، علمية، إنسانية). وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام إحصائيات واختبارات مختلفة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية مستوى مرتفع لكلا الجنسين، ووجود اختلاف في مستوى امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية تعزى للتخصص لصالح الكليات الإنسانية بمقابل العلمية والطبية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود درجه متوسطة من قلق الاختبار المعرفي لكلا الجنسين، ووجود اختلاف في درجه قلق الاختبار المعرفي يعزى للتخصص ولصالح كليه الطب بمقابل الكليات الإنسانية والعلمية، كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين مستوى حكمه الاختبار وقلق الاختبار المعرفي حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.767−)، والذي يمكّن حكمه الاختبار من تفسير (59%) من قلق الاختبار المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الحكمة الاختبارية، قلق الاختبار المعرفي، طلبة الجامعة، جامعة مؤته.

Abstract

The Predictive ability of test wiseness of cognitive test anxiety at Mutah University Students

Rukaia Saleh ALsosiki

Mutah University,2021

The study aimed at exploring the predictive ability of test wiseness of cognitive test anxiety at Mutah University students registered in the second semester (2020/2021), to achieve the goals of this study two scales (tests) were developed. The first is the test wiseness and the second is the cognitive test anxiety scale of which both psychometric properties were tested.

The questionnaires were distributed electronically using Available method. The sample consisted of (300) female and male Mutah University students from different humanitarian, scientific and medical colleges. The results of the study show that students competency of wiseness skills were high in both genders. Yet, there was a difference in students competency of wiseness in favour of students in humanities colleges. The study also revealed that both sexes scored medium level in the cognitive test anxiety along with a difference in the degree of cognitive test anxiety according to the academic specialty in favour of medical colleges. Another result showed a negative relationship between the level of test wiseness and the cognitive test anxiety as the correlation coefficient was (-0.767) which enables the wiseness of the test to interpret (59%) of Cognitive test anxiety.

Keywords: Wiseness test, Cognitive test anxiety, University students, Mutah University.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

يشكل التعليم ركن أساسي من أركان العملية التربوية والتعليمية، والتي تتضمن عدة محاور أساسية لتحقيق النجاح اللازم لتنشئة الأجيال تنشئة فاعلة في مجتمعها، محققة لذاتها ولغيرها التقدم والازدهار، وتبدأ هذه المحاور بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، وتحديد الوسائل والأنشطة التي يتبعها المعلم لتحقيق هذه الأهداف، ثم يأتي القلب النابض لهذه العملية المتمثل بعملية التقويم لما تم تحقيقه من أهداف تعليمية.

وتُعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطالب، حيث أكد علماء النفس والقياس والتقويم التربوي على وجود عوامل كثيرة تؤثر على قياس درجات التقويم، وبالتالي تباين نتائج تحصيل الطلبة، ومنذ عام (1949) كان هناك تركيز على وجود مصادر متعددة لهذا التباين في الدرجات التحصيلية، وكانت الحكمة الاختبارية إحدى هذه المصادر.

وقد تزايد الاهتمام بشكل واضح في الآونة الأخيرة بمهارة الحكمة الاختبارية، إذ تُعد نموذجاً مقترحاً لتفسير ذلك التباين؛ باعتبارها متغيراً في أداء الطلاب في الاختبارات رغم تساوي قدراتهم، بالإضافة إلى تزايد كميات المعلومات والمعارف التي تتضمنها الكتب لتواكب الانفجار المعرفي (Sarnacki,1979).

كما وأن للحكمة الاختبارية مجموعة من المهارات المشتقة من مهارات أداء الاختبار، وتعرف على أنها مجموعه من المهارات التي تسمح للطالب أن يستفيد من سمات الاختبار وشكله للحصول على تقديرات مرتفعة (نصار،2021).

ويذكر عودة (1989) أنه يجب تهيئة الطالب للاختبارات وإكسابه مهارة الحكمة الاختبارية التي تتمثل في تهيئة الطالب نفسياً، كمساعدته في تنظيم دراسته، وإعطائه فكرة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبه على إتباع تعليمات الاختبار وقرأتها بعناية، وتقسيم زمن الإجابة على الأسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال، وهذا يعمل على تخفيف حدة القلق لديه.

يُعد قلق الاختبار مشكلة تواجه الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، وتزيد حدتها بتقدم سنوات الدراسة، فالطلبة في المرحلة الجامعية يعانون بدرجة أكبر مقارنة ببقية المراحل التعليمية الأخرى؛ مما يؤثر على إنجازهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، ويؤدي إلى مزيد من الشعور بالسلبية نحو الذات وسوء التكيف (Salim,2016)، وتعطيل قدرتهم على استخدام المعرفة بشكل فعال، وإعاقة تعلمهم لأي محتوى جديد (Deweek,2006).

ويُعد قلق الاختبار المعرفي إحدى أبعاد القلق، فقد أشار لذلك ليبرت وموريس (Liebert&Morris,1967) إلى أن قلق الاختبار هو بناء متعدد الأبعاد ويتكون من بعدين أساسيين هما: الانفعالي والمعرفي، وقد أكدا أن الجانب المعرفي لقلق الاختبار يشمل المعتقدات التي تؤثر سلباً على تقديم الأداء الأفضل في الاختبار.

كما تشير بعض الدراسات الحديثة إلى تأثير قلق الاختبار على بعض الجوانب كضبط الانتباه والإخفاق المعرفي (Jamal,2018)، وكفاءة التمثيل المعرفي(AL-zoubi, 2019)، واليقظة العقلية (AL-harthi,2019)، ويمتد تأثير هذا القلق بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، ويُعد مؤشراً نحكم من خلاله على الطلبة في مجتمعنا بالنجاح والفشل (AL-otaibi, 2018).

ويشير الداهري (2005) أن قلق الاختبار المعرفي هو إحدى مظاهر قلق الاختبار، ويظهر على شكل تذبذب في التفكير العميق والتفكير السطحي، وتباين الأفكار من قلق خفيف إلى قلق شديد يصيب الفرد أحياناً بالنسيان، وعدم التركيز والوهم أو الخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسمية والعقلية.

وبالنظر إلى التعليم الجامعي نجد أنه يهدف إلى إعداد الطالب ليكون مسؤولاً عن نفسه، ومحققا لذاته، وممارساً لأدواره الاجتماعية، ومسؤولاً عن قرارته الهامة، وتكوين فلسفة خاصة به للحياة، وقادراً على توظيف ما يتعلمه في الجامعة ليستفيد منه في الحياة العملية، ولاجتياز المرحلة الجامعية بنجاح لا بد للطالب أن يجتاز المقررات بعيداً عن العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي والنجاح، وأهمها ما يصاحب هذه الاختبارات من قلق معرفي، ولا يمكن للطالب التخفيف من حدة هذا القلق إلا إذا امتلك

مهارات عديدة لإدارة الاختبار وأهمها مهارة الحكمة الاختبارية. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتمثل بالتعرف إلى الحكمة الاختبارية وعلاقتها بقلق الاختبار المعرفي.

2.1 مشكلة الدراسة

يُعد التحصيل الهدف الأساسي لتقييم التعليم وتحديد المستقبل العلمي للطلبة، وجعل الأمر يبدو وكأن مستقبل وسعادة ورفاهية الأجيال تعتمد بطريقة مباشرة على الدرجات التي يحصلون عليها، فأصبح تحصيل الطالب وما يتأثر به من قلق معيق للنجاح هو الشغل الشاغل للباحثين في مجال علم النفس التربوي.

وأكد ايزنك (Eysenck,1973) أن قلق الاختبار المعرفي يعكس حالة من الانزعاج حيث يتولد لدى الطلبة جوانب معرفية بعيدة عن المهمة الواجب إكمالها، وتقييمات ذاتية سلبية تبعدهم عن استخدام مصادر المعرفة المرتبطة بإدارة الاختبار.

ومن جهة أخرى يمكن التقليل من حدة القلق المعرفي المعيق للتحصيل والتفوق من خلال إلمام الطالب بمهارات أداء الاختبار، وأهمها مهارة الحكمة الاختبارية، إذ أن أول من أكد ذلك كرونباخ، حيث نبه إلى أن بعض الطلبة ينجحون في تطوير اسلوب منظم للإجابة على الاختبار، بحيث يحصلون على درجة أعلى من الدرجة المقدرة للمحتوى المعرفي الذي يحصلون علية (Nguyen,2003).

وأكد ميسك (MESSICK,1982) أن تعلم مهارة الحكمة الاختبارية سوف يعزز صدق الاختبار، ويقلل من قلق الاختبار ، كما ويحسن أداء الطلاب، كما واقترح سارناكي (Sarnacki,1979) على ضرورة تدريب جميع الطلاب على مهارات إجراء الاختبار لمنع أوجه القصور في الأداء على ما يقدم لهم من اختبارات.

ووضع ميلمان وبيشوب وايبل (Millman;Bishop&Eble,1965) تصنيف لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية باعتبارها مفهوم يرتبط بقدرة الطالب على إدارة وتنظيم موقف الاختبار.

وقد أختلف في تحديد أبعاد ومهارات الحكمة الاختبارية على مستوى البيئة العربية بصفة عامة والبيئة الأردنية بصفة خاصة، وذلك لقلة الدراسات التي تعرضت إلى مدى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية، لذلك فإنه من الضروري التعرف إلى

مهارات الحكمة الاختبارية وكذلك التعرف إلى المعيقات المهددة للنجاح. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي.

وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل الدراسية التي تؤسس للحياة العملية، والتي تفيد في مرحلة البحث عن فرصة عمل مناسبة تؤمن مستقبل مادي مزهر، من هنا تظهر الحاجة لاجتياز هذه المرحلة بطريقة فعالة ومريحة، كان لابد من اجتياز الاختبارات التحصيلية بنجاح، ومن هنا تظهر الحاجة إلى امتلاك الطلبة لمهارات واستراتيجيات الحكمة الاختبارية للتغلب على القلق المعيق للأداء والنجاح، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي يمكن بلورتها للإجابة عن السؤال التالي:

ما القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

3.1 أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة مؤتة؟
2. ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة مؤتة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والكلية (علمية، إنسانية، طبية) ؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والكلية (علمية، إنسانية، طبية)؟
5. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟
6. ما مقدار ما تُفسرهُ الحكمة الاختبارية من قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة مؤتة.
2. التعرف إلى مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة.
3. التعرف إلى الفروق الفردية في استجابات أفراد عينة الدراسة بما يتعلق بمعرفتهم ومدى امتلاكهم لمهارات الحكمة الاختبارية.
4. التعرف إلى الفروق الفردية في استجابات أفراد عينة الدراسة بما يتعلق بمسببات ودرجة قلق الاختبار المعرفي.
5. التعرف إلى العلاقة بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي.
6. الكشف عن مقدار ما تُفسرهُ الحكمة الاختبارية من قلق الاختبار المعرفي.

5.1 أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من جانبين أساسيين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية

1. تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تناولها متغيرات نفسية وأكاديمية مهمة في حياة الطلبة، وهما الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي، وكشف العلاقة بينهم، وتأثيرهما على أدائهم الأكاديمي.
2. إثراء الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وتزويد المكتبة التربوية والنفسية العربية بهذا الأدب.
3. تشكل النواة للعديد من الدراسات والبحوث الأخرى في المستقبل، إذ متوقع أن تكّون هذه الدراسة إطار نظري معرفي خاص بمتغيراتها.

الأهمية التطبيقية

1. معرفة المزيد عن الحكمة الاختبارية يتيح الفرصة للقائمين على العملية التعليمية والتربوية للوقوف على جميع الجوانب التي تُنمي الحكمة الاختبارية، وتقديم المعونة والمساعدة للطلبة، كإقامة المحاضرات للتعريف بهذه المهارة، والاستخدام الأمثل لها من خلال تعلم استراتيجياتها.

2. التعرف على مهارات الحكمة الاختبارية مطلب ضروري لكل طالب ليستفيد من جميع إمكاناته وقدراته ورفع كفاءته مما يضمن نجاحه وتفوقه.

3.يعتبر التعرف المبكر والفهم الجيد لمشكلة قلق الاختبار المعرفي عند الطلبة عون للقائمين على العملية التعليمية والتربوية على علاجه وتقديم الحلول لهم قبل أن يؤدي إلى خبرات الفشل.

4. أيضاً تبرز أهمية الدراسة في تقديم مقياسين وهما: مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس قلق الاختبار المعرفي، والذي يتوفر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات على البيئة الأردنية.

5. يتوقع أن تقدّم هذه الدراسة العديد من التوصيات الهامة، والتي يُمكن أن يستفيد منها الباحثون للقيام بدراسات ذات صلة، وتطبيقها في بيئات أخرى.

6.1التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة

الحكمة الاختبارية (Test Wiseness): هي قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من مهارات الاستفادة من خصائص موقف الاختبار، والتي يمارسها المفحوص في أثناء الاختبار لتحسين درجته (حماد،2010).

وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحكمة الاختبارية.

مهارات الحكمة الاختبارية(Experiential Wiseness Skills) وتصنف: التعامل مع الزمن، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، التخمين، مراعاة القصد لمصمم الاختبار، والمراجعة (المالكي،2010).

التعامل مع الزمن: ويقصد به القدرة على التحكم في وقت الاختبار والالتزام به، واستخدامه بطريقة فعالة، وعدم إضاعة وقت طويل في أُمور غير هامة أثناء الاختبار، وتوزيع الوقت على أسئلة الاختبار حسب الصعوبة والأهمية (حماد،2010).

ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بُعد مهارة إدارة الوقت.

التعامل مع ورقة الاسئلة: وتتمثل في قراءة تعليمات الاختبار، وفهمها بشكل جيد، وتكوين فكرة عن جميع الأسئلة بقراءتها قبل البدء بالإجابة، وتحديد الكلمات الهامة في السؤال، وإعادة قراءة السؤال أكثر من مرة للتأكد من المطلوب منه (المالكي،2010).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بُعد مهارة التعامل مع ورقة الأسئلة.

التعامل مع ورقة الإجابة: وتتمثل في التفكير بالإجابة لبعض الثواني، وتجهيزها ذهنياً قبل كتابتها، والتسلسل المنطقي في عرض عناصر الإجابة وتجنب الشطب قدر الإمكان (العنزي،2014).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بُعد مهارة التعامل مع ورقة الإجابة.

التخمين: ذكر (دودين،2005) وجود نوعين من التخمين، **التخمين العشوائي:** بمعنى أن يجيب الطالب عن الأسئلة التي لا يكون متأكداً من الإجابة عنها، وإنما يجيب بطريقة عشوائية دون محاولة التفكير أو الانتباه إلى مؤشر أو مفتاح بمساعدة في الإجابة بطريقة صحيحة، أما **التخمين الذكي:** وهو الذي يستفيد منه الطالب من المنبهات أو المفاتيح التي قد توجد في الاختبار، من أجل الإجابة عن المفردات التي يصعب الإجابة عنها في ضوء معرفته بالمحتوى الذي تتناوله المفردات، وخبرته بأنواع الأسئلة، وهذا يتطلب من الطالب قدرة عالية على التفكير الاستدلالي أو الاستقرائي إثناء الإجابة.

ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بُعد مهارة التخمين.

مراعاة القصد لمصمم الاختبار: وتتمثل في استراتيجية مراعاة النية أو القصد وفقاً لمصمم الاختبار، وكذلك استراتيجية استخدام دليل (علامة) للوصول إلى الإجابات الصحيحة (الردادي،2001).

ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بُعد مهارة مراعاة القصد لمصمم الاختبار.

المراجعة: وتتمثل في مراجعة الطالب لورقة الاختبار، وتحديد نوع الخطأ إن وُجد وسببه، والتأكد من عدم ترك أسئلة بدون إجابة (نصار،2021).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بُعد مهارة المراجعة.

قلق الاختبار المعرفي (Cognitive Test Anxiety): الاستجابات المعرفية للفرد في مواقف التقويم، أو هو عبارة عن حوار داخلي يظهر في مواقف التقويم، وذلك قبل أو خلال أو بعد مهام التقويم (Cassady&Johnson,2002).

ويُعرف إجرائياً بالدرجة يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية.

7.1 حدود الدراسة

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة مؤتة.

حدود زمانية ومكانية: اقتصرت الدراسة على الطلبة جامعة مؤتة المسجلين على الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020.

الحدود الموضوعية: تحدد نتائج الدراسة بصدق وثبات أدواتها ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ويقسم إلى قسمين: الإطار النظري والذي يتناول الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الحكمة الاختبارية(Test Wiseness)

مع ازدياد استخدام الاختبارات ودورها في حياة الأفراد العلمية والعملية تظهر الحاجة إلى امتلاك مهارات واستراتيجيات تساعد الطلبة على التعامل مع الاختبارات بطريقة مريحة وفعالة، وعن أهمية وفوائد امتلاك حكمة الاختبار يرى (دودين،2005) أنها كثيرة منها: زيادة درجة الطالب فعلياً في الاختبار مقارنة بزميل له لديه مستوى المعرفة والتحصيل نفسه، ولكنه لا يمتلك مثل هذه المهارات، والحد من قلق الاختبار، وتطوير اتجاهات ايجابية نحو الاختبارات بشكل عام ونحو المواد الدراسية التي فيها الاختبارات.

تطور مفهوم الحكمة الاختبارية على يد ثورندايك (Thorndike,1951) حيث اعتبره مصدراً أساسياً لتباين درجات الأفراد في الاختبار، إذ أنها تشير إلى القدرة العامة التي يمتلكها الفرد لفهم تعليمات الاختبار، وأصبحت الحكمة الاختبارية معروفة على نطاق واسع في ميدان القياس على اعتبارها مصدر لتباين درجات الاختبار.

ذكرت نجوين (Nguyen,2003) وجود ثلاث تفسيرات لتباين درجات الاختبار: التفسير الأول: خصائص المتقدمين للاختبار؛ أي اختلاف الفروق الفردية، وينسب هذا التفسير عادة إلى ميلمان وزملائه (millman et al,1965)، والتفسير الثاني والأقل انتشاراً: سمة معرفية يطورها بعض الأفراد أو يمتلكونها ولا يمتلكها البعض الآخر، مما يُفسر جزئياً الاختلافات الفردية في الموقف الاختباري، وتم اقتراح هذا التفسير لأول مرة بواسطة ثورندايك (Thorndike,1951)، والتفسير الثالث:

اقتراح سارناكي (Sarnacki,1979) بأن كلا التفسيرين لم يكونا كافيين لتفسير التباين في درجات الاختبار، واقترح التفسير الثالث والذي جمع بين خصائص المتقدمين للاختبار وخصائص الاختبار.

وتعود جذور مفهوم الحكمة الاختبارية إلى ما أشار إليه كرونباخ (Cronbach,1946)، حيث أكد أن تطوير قدرات الطلبة حول كيفية الإجابة عن الاختبارات إحدى الإمكانيات التي يجب الاهتمام بها، ويظهر ذلك في ضوء ما تتركه من آثار جيدة في إعداد شخصيتهم العلمية، والنجاح في مهماتهم الدراسية، فوجد أن هناك سمة دائمة عند المفحوصين، وأن بعض المفحوصين ينجحون في تطوير أُسلوب منظم للإجابة على الاختبار، بحيث يحصلون على درجة أعلى من الدرجة المقدرة للمحتوى المعرفي الذي اختبروا فيه.

لذا حظي مفهوم الحكمة الاختبارية بعناية المختصين في القياس والتقويم التربوي في العقود الماضية، الذي يبدو أثره واضحاً في القدرات المعرفية التي يمتلكها الطالب، ويوظفها في مواقف الاختبار، ويُستفاد منها في الكشف عن الإجابة الصحيحة، وكذلك تُساعده في تحقيق أعلى الدرجات(AL-saady&Abbas,2018).

وأشارت دراسة موش وبرودر (Musch&Broder,1999) أن اتسام الطلبة بالحكمة الاختبارية يجعلهم لا يُعانون من قلق الاختبار، ويتمتعون بمُدركات إيجابية حول قدراتهم الدراسية، ويكونوا واثقين من أنفسهم عند الإجابة على أسئلة الاختبار.

كما أشار ميلمان وآخرون (Millman et al,1965) إلى أن الحكمة الاختبارية عبارة عن قدرة الفرد على الاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة مرتفعة، ويعتبر هذا التعبير مفهوم ضيق؛ إذ اعتمد الباحثون على صلاحية الموقف الاختباري أكثر من كونه عاملاً معرفياً فردياً، لكن على الرغم من نقطة الضعف هذه، إلا أن مساهمتهم في تصنيف الحكمة الاختبارية يعد مهماً، حيث حددوا خمسة مبادئ للاختبار مجتمعة من خلال بُعدين: (المهارات المستقلة عن مُعد الاختبار والغرض منه، والمهارات المعتمدة على مُعد الاختبار والغرض منه)، وتشمل بعض هذه المبادئ على المعرفة بالمحتوى، وهو ما يتعارض مع تعريف بعض

الباحثين بأن الحكمة الاختبارية مستقلة عن معرفة المفحوصين للمحتوى المعرفي الذي يختبرون به.

وذكر وودلي (Woodly,1975) أن الحكمة الاختبارية تعد عاملاً معرفياً يمكن قياسه، وقابل للتغيير خلال الموقف الاختباري أو من خلال التدريب على مهاراته واستراتيجياته.

عرف دودين (2005) الحكمة الاختبارية بأنها مجموعة من القدرات المعرفية التي تمكن الطالب الذي يمتلكها من الاستغلال الفعال لخصائص الاختبار وظروفه وطبيعة أسئلته للحصول على أعلى درجة ممكنة، بغض النظر عن محتوى الاختبار أو مستوى معرفة الطالب بمادة الاختبار، وهذا التعريف يتطابق مع تعريف (Anderson,2001; Sarnachi,1979 ;Benson,1988 ;Orth,1995؛ حماد، 2010) والذين أشاورا إلى أن الحكمة الاختبارية هي قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من المهارات المكتسبة، والتي يمكن استخدامها في موقف الاختبار لتحسين درجة الاختبار بغض النظر عن مضمون الاختبار.

بالمقابل أشار روجرز وهارلي (Rogers&Harly,1999) إلى أن الحكمة الاختبارية مهارة تسمح للمفحوص للاستفادة من خصائص فقرات الاختبار ونماذجه وإدارته في الحصول على علامة مرتفعة دون معرفته لمحتوى الاختبار، وهذا يتطابق مع تعريف (دودين،2005 ;الردادي،2001) الذين أشارا إلى أن الحكمة الاختبارية مهارة يمتلكها المفحوص تمكنه من الاستغلال الفعال والسلوك السليم في الموقف الاختباري، وحصولهم على درجات عالية دون معرفتهم لمحتوى الاختبار، والتي من المفترض أن تقيسها بنود الاختبار، وأكثر التعارف شمولاً التعريف الذي أورده العنزي (2014) من حيث أن الحكمة الاختبارية مجموعة من مهارات فسيولوجية ونفسية ومعرفية يستخدمها الطالب في الموقف الاختباري، تمكنه من رفع درجته بصرف النظر عن محتوى الاختبار.

تعد الحكمة الاختبارية مصدراً لنجاح الكثير من الطلبة دون أن يكونوا على دراية كافية بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه بنود الاختبار، كما أن نقص الامتلاك

لمهاراتها يؤدي إلى فقدان طلبة آخرين لجزء من درجات الاختبار على الرغم من امتلاكهم للمحتوى المعرفي الذي تقيسه بنود الاختبار (عبد الرؤوف،2011).

كما عرفها ألان (Allan,1992) أنها مجموعة الاستراتيجيات التي يستخدمها المفحوص لتحسين درجته في الاختبار بغض النظر عن مجال محتوى الاختبار،وهذا التعريف يتطابق مع تعريف (Devore,Stewart&Stewart,2016; Benson,1988) الذين أشاروا إلى أن الحكمة الاختبارية استراتيجية أخذ الاختبار لاختيار الإجابة الصحيحة دون الحاجة لمعرفة المحتوى الدراسي.

مما سبق تُعرفه الباحثة الحكمة الاختبارية: بأنها قدرة معرفية وبناء نفسي مكون من عمليات عقلية يوظفها الطلبة في الموقف الاختباري للوصول للإجابة الصحيحة، دون أن تتوفر لديهم المعرفة الكافية بمحتوى الاختبار.

1.1.1.2 نظريات مُفسرة للحكمة الاختبارية

ظهرت العديد من النظريات والنماذج والاتجاهات لتفسير الحكمة الاختبارية منها:

نظرية ميلمان وزملائه

تُعد النظرية التي قدمها ميلمان وبيشوب وايبل (Millman,Bishop&Ebel,1965) صاحبة الفضل الكبير في انتشار مفهوم الحكمة الاختبارية في الأدبيات النفسية، إذ أثبتت هذه النظرية الأُسس والإجراءات العلمية في قياس هذا المفهوم، وتطوير مهاراته لدى المتعلمين، كذلك في الدراسات النفسية والتربوية (Haynes,2011). تفترض هذه النظرية أن الحكمة الاختبارية إمكانيه لدى الممتحنين يُوظفونها من أجل الاستفادة من خصائص وتصميم الاختبارات التحصيلية (الموضوعية والمقالية المُقننة وغير المُقننة) (مطلك،2010)، وتتكون الحكمة الاختبارية من مجموعة من مهارات اختبارية تُشكل هذا المفهوم، ويستعملها الممتحنين عندما يُواجهون موقفين اختباريين مختلفين، إذ يستعملون هذه الإمكانية عندما:

أ_ لا تكون لديهم خبرة كافية حول محتوى الاختبار التعليمي، فيقومون بتوظيف مهاراتها في معرفة الإجابة الصحيحة، مما يعمل ذلك على تجنبهم خسارة الدرجات التحصيلية.

ب_ تكون لدى الطلاب المعرفة في الإجابة على أسئلة الاختبار، ويقومون بتوظيف مهاراتها بوصفها عاملاً ثانوياً و معززاً في تنظيم إجاباتهم و إدارة الموقف الاختباري بثقة مرتفعة، وهذا ما يمنحهم درجات إضافية أكثر مما سيحصلون عليه اعتماداً على المعرفة بالموضوع المراد اختباره، ويفترض ميلمان وزملائه (Millman et al,1965) أن الحكمة الاختبارية تعتمد على التطبيق الناجح لمهارات التفكير الاستدلالي، واستعمال مهارات التلميحات عندما تتوفر المعرفة الجزئية لدى الممتحن حول الموضوع المراد قياسه، على الرغم من أن المعرفة الجزئية غير كافية لمعرفة الإجابة الصحيحة بشكل مباشر (Alberta,2000).

نظرية مقترحة لتفسير الحكمة الاختبارية

ترى نجوين (Nguyen,2003) أن الحكمة الاختبارية عبارة عن بناء نفسي متعدد الأبعاد يتضمن عمليات عقلية تسبق وتتزامن مع موقف الاختبار، واقترحت نموذج مفاهيمي جديد للحكمة الاختبارية، وذلك لما تتمتع به من أهمية خاصة يعتمد على التفسيرات والآثار المترتبة على التعريف السابق، حيث يدمج ثلاثة مكونات نفسية (عامل معرفي، وسلوكيات إجراء الاختبار، وما وراء المعرفة) بأداء الاختبار (مستوى الوعي بعملية الاختبار)، وتحتوي النظرية على التفسيرات التالية للحكمة الاختبارية:

أولاً: إن الحكمة الاختبارية هي القدرة المعرفية المكتسبة لمقدم الاختبار حول معرفته كيفية إجراء الاختبار (عامل معرفي).

ثانياً: تُعد الحكمة الاختبارية مصدر آخر لتباين درجات الاختبار.

ثالثاً: إن المعرفة بمهارات إدارة الاختبار ضرورية، ولكنها ليست كافية لتعريف الحكمة الاختبارية، إذ يجب على المفحوص أن يأخذ بعين الاعتبار الأنشطة العقلية أو ما يُعرف (ما وراء المعرفة) أثناء الموقف الاختباري والذي يحكم استخدام مهارات أو استراتيجيات معينة لتكمل معرفة المحتوى.

رابعاً: تتجاوز النظرية المقترحة للحكمة الاختبارية وجهة النظر التقليدية للمفهوم، من حيث أنها تؤكد على الدور النشط للمتقدمين للاختبار، ووضع الاستراتيجيات قبل وأثناء الاختبار (السلوك).

كما واقترحت أن اعتبار الحكمة الاختبارية بناء تم تصدُرهُ حديثاً قابلاً للقياس ويعتمد على مقاييس صالحة لأبعاد هذا البناء (الإدراك، السلوك، وما وراء المعرفة)، وتقترح تطوير أدوات قياس موثوقة وصالحة لتقييم عناصر البناء الثلاث للحكمة الاختبارية.

2.1.1.2 الفرق بين الاستراتيجية والمهارة

يكثر الجدل دائماً حول الفرق بين المهارات والاستراتيجيات حيث تُعتبر الاستراتيجية: هي خطط أو طرق عامة توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد.

بينما تُعرف المهارة: على أنها المقدرة الجيدة على اختيار الاستراتيجية المناسبة بالطريقة المناسبة.

إذاً العلاقة بين المهارة والاستراتيجية هي علاقة تتابعية، حيث تُوضع الاستراتيجيات أولاً ثم يتم اختيار أحد الاستراتيجيات المناسبة بمهارة مناسبة (زيتون،2001).

3.1.1.2 تصنيف مهارات الحكمة الاختبارية

بمراجعة التراث السيكولوجي وأدبيات القياس النفسي نجد تصنيفات الباحثين لمهارات الحكمة الاختبارية تختلف تبعاً للتعريف الذي يتبناه كل منهم، حيث صنف ميلمان وبيشوب وايبل (Millman,Bishop&Eble,1965) مهارات الحكمة الاختبارية ضمن بعدين رئيسيين هما (المهارات المستقلة عن مُعد الاختبار والغرض منه مثل تنظيم الوقت والتخمين الذكي؛ والمهارات المعتمدة على مُعد الاختبار والغرض منه مثل معرفة القصد من الاختبار واستخدام منبهات الإجابة عن الأسئلة)، وصنف فردركسون (Fredrickson,1984) مهارات الحكمة الاختبارية إلى أربع مهارات (تهيئة الطلبة للاختبار، ومهارة تجنب الخطأ، ومهارة استغلال الوقت بفعالية، ومهارة التخمين الذكي القائم على وجود دلائل ومنبهات)، كما صنف أبو عليا والوهر (2001) مهارات الحكمة الاختبارية إلى أربع مهارات وتشمل (مهارة مراجعة المحتوى، ومهارة إدارة الوقت، مهارة إدارة الاختبار، مهارة ضبط النفس)، أما أبو هاشم (2008) فقد صنف مهارات الحكمة الاختبارية إلى خمس مهارات (مهارة الاستعداد للاختبار، ومهارة إدارة وقت الاختبار، ومهارة التعامل مع ورقة الأسئلة، ومهارة التعامل مع ورقة

الإجابة، والمراجعة)، كما صنف دودين (2005) مهارات الحكمة الاختبارية إلى سبع مهارات حسب المراحل الزمنية لتقديم الاختبار، وبالرغم من أن هذا التصنيف قد لا يبدو دقيقاً بسبب تداخل بعض المهارات مع بعضها أو أنها تتم في الوقت نفسه ، ألا أن الهدف من وراء هذا التصنيف هو تسهيل التعرف عليها ودراستها بشكل شمولي، وهي (مهارات ما قبل الاختبار، وما قبل البدء بالإجابة، وإدارة وقت الاختبار، والإجابة على الاختبار، والتخمين، وما بعد الاختبار).

وبما أن هذه المهارات للحكمة الاختبارية يُمكن أن تُطبق بشكل كبير على الاختبارات بدون أن يكون لمحتوى الاختبار تأثير في ذلك، وعليه فإن تهيئة الطلبة ومساعدتهم على امتلاك القدرة والمهارة على إدارة الاختبار بحكمة عند الإجابة على أسئلة الاختبارات، شريطة أن لا يتم تزويدهم بالإجابات الصحيحة مسبقاً، والاقتصار على تقليل شعورهم بالتوتر والارتباك ومساعدتهم في أن يركزوا بإجابات الأسئلة، وعليه فإن إكساب الطلبة مهارة حكمة الإجابة عن أسئلة الاختبار يُعد من الممارسات الملائمة لإعداد الطلبة لأداء الاختبارات، حيث يُساعدهم ذلك على إظهار ما يعرفونه، وما يُمكنهم تقديمه بغض النظر عن المحتوى المراد قياسه (نصار،2021).

4.1.1.2 علاقة الحكمة الاختبارية ببعض المتغيرات

ترتبط الحكمة الاختبارية بمتغيرات عدة منها:

التحصيل: عرفه الحنفي (1975) بأنه بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة، أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً، كما وتعتبر الحكمة الاختبارية مصدر هام للتباين في درجات الاختبار، فالطلبة الذين يملكون مهارات حكمة اختبارية منخفضة يواجهون مشاكل أكثر من الطلبة الذين يتمتعون بحكمة اختبارية عالية أثناء الموقف الاختباري.

كما وأن أي موقف اختباري قد يمثل ضغطاً وتوتراً لدى الطلبة، ويساعد امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية على التخفيف من حدة القلق والضغط والتوتر، وبالتالي حصول الطلبة على درجات مرتفعة، وأداء أكاديمي أفضل (Chan,Yam,Fan&Jejeda,1999)، فقد كشفت دراسة بورد ووتني

(Board&Wihtney,1972) عن أن الطلبة الذين يعانون من ضعف في مهارات الحكمة الاختبارية كان أدائهم منخفض مقارنة بأداء أقرانهم الذين يملكون المهارة بشكل أفضل. كما أظهرت العديد من الدراسات عن وجود علاقة موجبة بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل (Gentry&Perry,1993; Rogers&Harely,1999; Stough,1992;Diamond et al,1977)؛ الوادي،2013، كما وأظهرت دراسة بينج (Peng,2005) أن الطلبة الأكثر استخدام لمهارات الحكمة الاختبارية تعزى لذوي التحصيل العالي، وذكر كيليان (Kilian,1992) أن درجة الاختبار لا تمثل ما يعرفه الطلبة، لأن الطالب يضطرب بسبب شكل أو مصطلحات أو طريقة الإجابة عن الأسئلة.

الجنس: أظهرت دراسة رايتر وايدل (Ritter&Idol,1986) وكذلك دراسة (الراوي،2018) وجود فروق في مستوى الحكمة الاختبارية وتعلم مهاراتها بين الجنسين ولصالح الذكور، كما وكشفت العديد من الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في تعلم مهارات الحكمة الاختبارية(Carr,Bell,Rayan&Kilanowski,2002;Hayati Ghojogh;2008؛الوادي،2013)، أما دراسة ردادي (2001) فقد كشفت وجود فروق في مستوى الحكمة الاختبارية تعزى للمتفوقين من الجنسين.

التخصص: كشفت دراسة الحياصات (2013) عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للكلية، ولصالح الكليات الإنسانية على الدرجة الكلية، وعلى جميع الأبعاد، كما أظهرت دراسة الشمري والسعدي (2018) وجود فروق في درجة امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية بين طلبة التخصصات العلمية والانسانية، ولمصلحة طلبة التخصصات الإنسانية، أما دراسة أبو هاشم (2008) فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الحكمة الاختبارية، تعزى للتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، كما أظهرت دراسة (الراوي،2018؛ عبيد،2020) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات الحكمة الاختبارية ترجع للتخصص الدراسي.

الذكاء: اختلفت تعريفات علم النفس للذكاء باختلاف الجانب الذي عالجه التعريف، فهناك من عرفه بحسب تكوينه وبنيته، وهناك من عرفه بحسب وظيفته ومهامه، وهناك من عرفه إجرائياً، أما بشكل عام فالذكاء: عملية حسية حركية ذات قدرات متعددة

ومستمرة، تم تفعيلها وعملها بعد تدعيم العامل والاستعداد الوراثي بالمنبهات والمثيرات الخارجية المناسبة (مبروك،2006)، وأظهرت دراسة جنتري وبيري (Gentry&Perry,1993) عن وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين مهارات الحكمة الاختبارية وكل من الذكاء والذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، كما لم تظهر دراسة كوزاج (Kuczaj,1981) عن وجود علاقة بين الذكاء وتعلم مهارات الحكمة الاختبارية.

5.1.1.2 بعض الطرق والممارسات المستخدمة في إعداد الطلبة لأداء الاختبارات

أكد دمرجيان (1989) أنه لا يوجد خلاف حول أفضل طريقة في إعداد الطلبة للاختبارات وهي حثهم على الاستذكار منذ بداية دراسة المقرر؛ لأن ذلك يساعدهم في إدراك المفاهيم وتكوين العلاقات بينهما، دون الحاجة إلى حشو الأذهان بالكثير من المعلومات ليلة الاختبار، كما وأكد على استخدام كثير من المهارات أثناء أداء الاختبار للتأكد من أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب تمثل بالفعل مدى معرفته وإتقانه للمحتوى الذي قام بدراسته، ويشير بوند (Bond,1981) إلى وجود اختلاف كبير بين وجهات نظر المعلمين تجاه مدى ملائمة الممارسات المتبعة في إعداد الطلبة للاختبارات، ورغم محاولة الدراسات والبحوث وضع معايير لتحديد الممارسات المناسبة، إلا أن هذه المحاولات لم تقلل من هذا الاختلاف، وأكد أن الحكم على مدى ملائمة أي طريقة من طرق إعداد الطلبة لاجتياز الاختبارات يجب أن يتم في ضوء الإعداد الجيد والمفيد الذي يؤدي إلى استراتيجيات تدريس أكثر فعالية، ويؤدي كذلك إلى تحسين عملية التعليم، مما سبق فإن من الممارسات التي يتبعها المعلمون لتحقيق أهداف التدريس ما يعد مناسباً، ومنها غير ذلك، ومن هذه الممارسات:

إكساب الطلبة مهارات الحكمة الاختبارية

وهي مهارات تطبق على مستوى واسع من الاختبارات بغض النظر عن المحتوى المعرفي، وقد أكد كالشستن (Kalechstein,1986) أن تقديم المساعدة للطلبة لا يعني إمدادهم بالإجابات الصحيحة مسبقاً، لكن يجب مساعدتهم بالتركيز في إجابة الأسئلة بدون الشعور بالارتباك أو التوتر، وعليه فإن إكساب الطلبة مهارة حكمة

الإجابة عن أسئلة الاختبار يعد من الممارسات الملائمة لإعداد الطلبة لأداء الاختبارات، وهذا ما أكدت علية دراسة دولي ووليمز (Dolly&Williams,1986) حيث أنه نتيجة لإكساب الطلبة لمهارة الحكمة الاختبارية فقد تحسن أداؤهم في جميع المواد الدراسية.

التدريب على الاختبار

إن التدريب على الاختبار ينطوي على التعليم المساند للمجال المفترض قياسه، إذ يكون تدريب خاص بالمحتوى الذي يؤدي فيه الطلبة الاختبار، وقد يكون ذلك من خلال عرض لمجموعة من الأسئلة أو الاختبارات المُعدة مسبقاً لقياس تحصيلهم في نفس المحتوى، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الملائمة في إعداد لما قد ينتج عنها من زيادة في تعلم المحتوى، إلا أن هذا التدريب لا يتعدى أثره إلى اختبارات أخرى (المالكي،2010).

التدريس من أجل الاختبار

وهو التدريس الذي يقتصر فيه المدرس على تحقيق الأهداف التعليمية التي سيتم قياسها في الاختبار مستبعداً باقي الأهداف، وبذلك يتم تدريس أجزاء المحتوى التي تمثلها مفردات الاختبار، ولعل السبب في إتباع هذا النمط من التدريس وهو وقوع المعلم تحت طائلة المحاسبة، والتي نتجت عن الاعتقاد الخاطئ من قبل بعض التربويين أن تكليف المعلم بمسؤولية تحصيل الطلبة سيؤدي إلى تعليم أفضل، وأكد (Bond,1981) أن هذا النمط من التدريس يعد من الممارسات غير الملائمة لإعداد الطلبة للاختبارات، إذ إنه يهدف إلى رفع درجات الطلبة في الاختبارات دون المساهمة بصورة حقيقية وفعالة في بناء معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم في مساحة واسعة من المواد المعرفية.

6.1.1.2 الحكمة الاختبارية في البيئة العربية

تعتبر تطبيقات الحكمة الاختبارية في البيئة العربية مجرد نصائح وإرشادات نظرية، ويتضح ذلك مما يُكتب في بداية الاختبارات (في البداية اقرأ الأسئلة ككل قراءة متأنية، ثم أعد قراءة السؤال الذي ستبدأ بالإجابة عنه، ثم انتقل إلى الأسئلة الذي تليه، وابدأ

بالسؤال الأكثر سهولة.....الخ)، ويجب الاهتمام بتحسين إدارة الوقت أثناء الاختبار، مع ترك بعض الوقت للمراجعة، إن الطريقة السليمة هي أن تجيب أولاً عن السؤال الإجباري وتفترض أنه صعب، وأن تحاول أن ترتب أفكارك، وأن تطمئن نفسك، فإذا استعصى عليك اتركه مؤقتاً، وابدأ الإجابة عن الأسئلة الاختيارية، ثم عُد إليه مرة أخرى، وعليك أن تختار السؤال السهل وابدأ في الإجابة عنه، وعند نهاية كل سؤال يجب أن تترك فراغاً حتى تكتب فيه عند المراجعة أي معلومات أو إضافات لهذا السؤال (زهران،2000).

أكد (الردادي،2001) على وجود مجموعة من المهارات التي يجب على الطلبة مراعاتها أثناء الموقف الاختباري ومنها:

1_ قراءة ورقة الاختبار: والتأكد من الزمن المكتوب على الورقة، وقراءة التعليمات الخاصة بعد الأسئلة المطلوبة والإجابة عنها، ومعرفة الأسئلة الاجبارية والأسئلة الاختيارية والتنبه إلى أي تعليمات مثل: أجب باختصار أو بالتفصيل، هل المطلوب هو تعريف أم شرح، لا توجز حين يجب التفصيل، ولا تفصل حين يجب الإيجاز. وفهم السؤال جيداً قبل الإجابة عنه، وباختيار أسهل سؤال، والبدء بالإجابة عن الأسئلة الإجبارية إذا كان في الورقة أسئلة إجبارية وأخرى اختيارية، والإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط، وعدم ترك أي سؤال مطلوب دون إجابة، وعدم الإجابة عن الأسئلة غير المطلوبة.

2_ توزيع الوقت: من خلال تقسيم وقت الاختبار على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوي إذا كانت الأسئلة متساوية الدرجات، بإعطاء السؤال ذو الدرجات الأكثر وقتاً أطول إذا كانت الأسئلة غير متساوية في الدرجات، وبتحديد وقت معين لكل سؤال وعدم تجاوزه، وتجنب إضاعة وقت طويل في سؤال سهل، وبترك بعض الوقت في آخر الاختبار للمراجعة، وبعدم ترك القاعة قبل انتهاء الوقت.

3_ طريقة الإجابة: من خلال البدء بإجابة كل سؤال جديد في صفحة جديدة، وبوضع خطاً تحته، وبكتابة رقم السؤال في أعلى الصفحة، وبالإجابة عن السؤال في حدود المطلوب، وبتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية التي تتطلبها كل أجزاء السؤال،

وبوضع خطاً تحت الكلمات الهامة في الإجابة، وبالاهتمام بطريقة عرض المعلومات في الإجابة، وتجنب الشطب في ورقة الإجابة بقدر الإمكان.

4_ مراجعة الإجابة: عن طريق ترك مسافة خالية في نهاية إجابة كل سؤال، وبالتأكد من الإجابة عن كل الأسئلة المطلوبة، وبمراجعة الإجابة جيداً قبل تسليم ورقة الإجابة.

2.1.1 قلق الاختبار المعرفيCognitive Test Anxiety

قلق الاختبار يُطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بموقف الاختبار، ويُعرفه نيكايس (Nicaise,1995) بأنه جُملة من الاستجابات السلوكية والمعرفية والفسيولوجية، التي تستثير مشاعر سلبية حول الموقف الاختباري، ومن أهم مكونات القلق التي اشتقت من قلق الاختبار هو القلق المعرفي.

1.2.1.1 نشأة وتطور مفهوم قلق الاختبار المعرفي

منذ خمسينيات1950's القرن الماضي أُجريت العديد من الدراسات والبحوث في أوروبا والولايات المتحدة حول موضوع قلق الاختبار عند الطلبة في جميع المراحل التعليمية، وذلك لمعالجة القصور الذي ظهر في الإنجاز الأكاديمي وخاصة عند الطلاب ذوي القلق المرتفع، وفي ستينيات القرن الماضي1960's ركزت الدراسات و الأبحاث حول قلق الاختبار في المقام الأول على الجانب الانفعالي والعاطفي لقلق الاختبار، وعلى الآثار المُترتبة على هذا القلق، وزادت الدراسات والأبحاث في أواخر الستينيات عن مُسببات القلق وعلاجه، وخلال السبعينيات من القرن الماضي1970's ركزت الأبحاث والدراسات على الجانب المعرفي لقلق الاختبار، وكذلك ركزت على علاج هذا القلق، ومنذ عام 1980 إلى الوقت الحالي يحظى قلق الاختبار المعرفي بمزيد من الاهتمام، وفي مختلف البيئات العلمية، وخصوصاً المستوى العالي للقلق وهو موضع البحوث والدراسات (Cizek,Burg&Burg,2006;Weems et al,2010)، وعرف كاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002) قلق الاختبار المعرفي بأنه الاستجابات المعرفية للفرد في مواقف التقويم، أو هو عبارة عن حوار داخلي يظهر في مواقف التقويم، وذلك قبل أو خلال أو بعد مهام التقويم.

كما عرفته الشوربجي (2020) بأنه اضطراب ببعض العمليات المعرفية و الخوف من عواقب الفشل، و الأفكار اللاعقلانية المُثيرة للقلق، وتلك العمليات لها تأثيرات سلبية في مقدرة الطالب على الإدراك السليم للموقف الاختباري و التفكير الموضوعي،

كما وأشار ليبرت وموريس (Leibrt&Morris,1967) إلى الجانب المعرفي لقلق الاختبار بأنه يشتمل المعتقدات التي تؤثر سلباً في تقديم الأداء الأفضل في مواقف الاختبار مثل (تجنب الدخول في الامتحان، وانخفاض مستوى مهارات الدراسة).

وتعرفه الباحثة على أنه عدم قدرة الفرد على ترميز وتنظيم وتخزين المعلومات بشكل يسمح له باسترجاعها واستعمالها وقت الحاجة إليها، مما يؤثر على تقدير الذات وبالتالي يؤثر على الأداء.

لقد طور ماندلر وسارسون (Mandler&Sarson,1952) أول استبيان عن قلق الاختبار استخدم على نطاق واسع ، وكانت العلاقة بين قلق الاختبار ومقاييس الأداء موضع اهتمام مستمر للبحوث، حيث ثبت باستمرار أن المكون المعرفي للقلق من الاختبار هو العامل الأساسي المرتبط بانخفاض الأداء (Hembree,1988).

كما وتوسعت الأبحاث المعاصرة في النظرة التقليدية والمتمثلة بأن قلق الاختبار المعرفي يؤثر في الأداء الأكاديمي من خلال تداخل معرفي أو تشتيت الانتباه أثناء أداء الطلبة للامتحان (Sarason,1984)، وأثبتت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والأداء.(Cassady&Johnson,2002 ;Rana& Mahmood,2010;Schunk,Pintrich&Meece,2008;Zeidner&Matthewe, 2005)، وتم وصفة بأنه مُتغير مُعيق للتعليم (Enrigt,Baldo&Wykes,2000)، كما وأكد همبري (Hembree,1988) أن المستوى العالي من قلق الاختبار المعرفي يرتبط سلباً بمتغيرات نفسية وأكاديمية منها(معدل الذكاء، الكفاءة، التحصيل الأكاديمي، حل المُشكلات، الذاكرة).

لقد اتفق أغلب الباحثون على أن قلق الاختبار بجميع أبعاده حالة طارئة تزول بزوال الموقف الاختباري (عبد الخالق،1987؛عبد الموجود،1996؛شعيب،1988).

وفي دراسة بنجامين وآخرون (Benjamin et al,1981) أكدوا أن قلق الاختبار المعرفي لا يقتصر فقط على الموقف الاختباري، حيث حددوا أن جزءً كبيراً من القلق يرتبط بمهارات الدراسة السيئة كعامل أساسي في تحديد الطريقة التي يُؤثر بها القلق على الأداء، وكذلك أكدوا على التفسير الكلاسيكي للقلق حيث يُعاني الطلبة من عدم قدرة على استرجاع المعلومات أو ما يُسمى (الفراغ) بمجرد دخولهم غرفة الاختبار، وأظهرت دراستهم أن الطلبة الذين يُعانون من قلق شديد في الاختبار يجدون صعوبة بالترميز والتشفير وتنظيم المعرفة.

كما أظهرت دراسة كاسادي (Cassady,2004) أن قلق الاختبار المعرفي له تأثير سلبي على الأداء العام للمهمة، وأكدت أن هذا القلق يعد مؤشراً سلبياً على أوجه القصور، أو الأخطاء الأساسية في المُعالجة التي تتخلل جميع مراحل دورة الاختبار (قبل الاختبار واثنائه وبعده أو ما أطلق علية انعكاس الاختبار)، ويتمثل القلق من خلال:

1_مرحلة ما قبل الاختبار: ويتسم القلق هنا بمجموعة من المظاهر أثناء التحضير للاختبار، وهذا مرتبط بعدة خصائص غالباً ما تؤدي إلى فشل الأداء في نهاية المطاف، وفي مستوى المعالجة المعرفية الأساسية، حيث أظهرت دراسته أن الطلبة الذين يعانون من قلق شديد من الاختبار لديهم عجزاً في عمليات الترميز والتخزين للمعلومات، بما في ذلك انخفاض المعرفة وما وراء المعرفة بالمواد الدراسية أثناء التحضير للاختبار ,Everson,Smodlak&Tobais,1995;Culler&Holohan) (1980، كما وأظهرت دراسة (Wittmair,1972) أن الطلبة الذين يعانون من القلق العالي يدرسون أكثر من أقرانهم الذين يعانون من قلق منخفض، لكن طرق الدراسة كانت أقل فاعلية.

2_ أثناء الوقف الاختباري: يظهر التأثير السلبي للقلق بوضوح أثناء الموقف الاختباري، وقد أظهرت دراسته أن الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار المعرفي العالي بأنهم يعرفون المعلومات قبل الاختبار، ولكن وبمجرد دخول قاعة الاختبار، أفلتت منهم المعلومات وبشكل غامض، وهو ما أطلق عليه (ظاهرة انسداد القلق)، والذي يحدث فقط في الموقف الاختباري للطلبة الذين يعانون من قلق شديد أثناء

الاختبـــار، ومهـــارات دراســـية جيـــدة، وتكـــون عناصـــر الاختبـــار ســـهلة (Covigton&Omelich,1987).

3_ مرحلة انعكاس الاختبار: يظهر تأثير القلق في هذه المرحلة حيث يكون مرتبط عموماً بالتصورات لمدى ارتباط الاختبار بالمستقبل، وقد أظهرت دراسته أن الطلبة الذين يعانون من قلق عالي غالباً لديهم تصورات مستقبلية لتوظيفهم، حيث يربطون بين التحصيل بشكل مباشر بقابلية التوظيف أو المكانة الاجتماعية في المستقبل، ونظراً لأن الطلبة يواجهون المزيد من المواقف التي تسند فيها عزو الفشل إلى الداخل، وكذلك اعتبار الاختبارات المستقبلية أنها مُهددة بدل من اعتبارها تحدياً، كما أكد اليوت ومكرجور (Elliot&McGregor,1999) أن الطلبة الذين يعزون الفشل إلى نقص الجهد بشكل عام لديهم مستويات منخفضة من قلق الاختبار، فإن الإسناد الداخلي للنجاح أو الفشل الذي يتمركز حول قدرة الفرد سيؤثر على الجهود المستقبلية لتجنب الفشل أو الاقتراب من النجاح.

كما وأكد كاسادي (Cassady,2004) بأن التفسيرات النظرية لهذا القلق أن يفقد الطالب أو يفشل في استرجاع المعلومات أثناء الموقف الاختباري، وأكد أن مهام المُعالجة المعرفية للطلبة بالاستعداد للاختبارات من خلال قراءة المحتوى المعرفي، ومحاولة استخلاص المحتوى وتخزينه واسترداد المعلومات لاحقاً عند الحاجة.

وفسر كاسادي وبوسك (Cassady&Boseck,2008) استجابات المفحوصين تحت تأثير القلق أثناء الموقف الاختباري بثلاث مجالات:

أولاً_ الاستجابات السلوكية والتي تهدف إلى التكيف والتأقلم مع مصدر التوتر وإدراكها (Folkman&Lazarus,1985;Zeidner&Saklofske,1996).

ثانياً_ تتأثر استجابات الأفراد بالخصائص الشخصية مثل (الذكاء العاطفي، التاريخ الشخصي)، وكذلك تتأثر بالعوامل البيئية مثل (البيئة الأكاديمية، والضغوط الاجتماعية، والمهام الصعبة) (Billings&Moos,1981;Parker&Endler,1996).

ثالثاً_ الهروب وتجنب المواجهة.((Sakloffsk, et al,2012

وبالنظر إلى الطبيعة الديناميكية لاستجابة الأفراد، فإنه من المنطقي أن تتنوع استجاباتهم لمصادر التوتر، وطريقة استجاباتهم تكيفية (تركز على المشكلة)، يميل

الأشخاص الذين يستخدمون استراتيجيات تأقلم واستجابات للظروف الأكاديمية المرهقة والمجهدة، فإنهم يحققون مستويات أعلى من الإنجاز ويحققون نجاح أكبر بشكل عام، وبالمقابل يميل الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات تأقلم غير ملائمة أو استراتيجية الهروب والتجنب إلى مستويات متدنية، وأداء سلبي ونتائج تحصيلية ضعيفة.

2.2.1.2 أبعاد ومكونات قلق الاختبار

حدد سارسون (Sarson,1961) قلق الاختبار بأنه أُحادي البعد، حيث وصف القلق من الاختبار بأنه مزيج من النشاط الفسيولوجي المُتزايد والنظرة السلبية للذات، كما حدد ليبرت وموريس (Leibert&Morris,1967) أن قلق الاختبار هو بناء متعدد الأبعاد، يتكون من بُعدين أساسين هما: الانفعالي والمعرفي، ويشتمل الجانب المعرفي لقلق الاختبار المُعتقدات التي تؤثر سلباً على تقديم الأداء الأفضل في مواقف الاختبار، كما أشار سبيلبرجر (Sbielberger,1980) إلى أن الاضطراب والانفعالية هما المكونين الرئيسين لحالة القلق الذي يحدث في الموقف الاختباري، كما وذكر بعض الباحثين وجود مكونين أو بُعدين للقلق: المكون المعرفي أو الاضطراب (Worry)، والمكون الوجداني أو الانفعالية، حيث يشتمل الاضطراب أو قلق الاختبار المعرفي على مجموعة من الأفكار المُرتبطة بأداء الطالب في موقف الاختبار مثل تفكيره في النتائج السلبية المُترتبة على رسوبه في الاختبار، وينشط هذا القلق قبل الاختبار ببضعة أيام، ويستمر أثناؤه، وذلك نتيجة مؤشرات داخلية وخارجية بأن الاختبار يشكل تهديداً لتقدير ذاته (Oktedalen&Hagtvet,2011;Devison& Neale, 2003).

كما ويرى ماكدولاند (McDoland,2001) أن قلق الاختبار يتميز ببعدين أو مكونين مهمين هما: المكون المعرفي وهو النشاط العقلي للطالب الذي يدور حول موقف الاختبار، والذي يُمكن التعبير عنه بالتوتر والانزعاج والنشاط المعرفي غير المرغوب الذي يخرج عن تحكم الطالب المصحوب بالأفكار السلبية والإحساس بالتوتر الانفعالي وهو المكون الانفعالي، وذكر شُعيب (1988) ثلاث أبعاد للقلق والتوتر أو الخوف، وما يُصاحبها من اضطراب في النواحي: العاطفية، والمعرفية، والفسيولوجية.

كما وحدد القريطي (1998) أن قلق الاختبار يشتمل ثلاث مكونات وهي: المكون الانفعالي أو المكون الوجداني ويتمثل في مشاعر الخوف والتوتر والهلع الذاتي والانزعاج، والمكون المعرفي ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الطالب على الإدراك السليم للموقف، والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، والمكون الفسيولوجي ويتمثل فيما يترتب على حالة الخوف من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي أو اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية كثيرة، كما وذكرت الشوربجي (2020) ثلاث مكونات لقلق الاختبار أثناء الموقف الاختباري، وتُغطي مفهوم القلق ومظاهره المختلفة، وتلك المكونات تتضمن: الجوانب الشخصية المعرفية، والانفعالية، والفسيولوجية، أما بنسون (Benson,1998) فيرى أن مفهوم قلق الاختبار يتكون من أربعة أبعاد هي: الاضطراب، و الانفعالية بالإضافة إلى التشتت وضعف الثقة بالنفس، ويشتمل على الأبعاد السلوكية و الفسيولوجية و المعرفية المتداخلة، كما حدد هونج (Hong,1998) قلق الاختبار بأنه عبارة عن أربعة أبعاد معقدة و متداخلة مع بعضها، تُغطي الجوانب المعرفية، والانفعالية، والفسيولوجية، والسلوكية في الموقف الاختباري.

كما حدد حسانين والشهري (2016) أربعة أبعاد لقلق الاختبار هي: البعد النفسي ويتضمن الشعور بالخوف و الارتباك والفشل وتوقع الرسوب، والبعد الاجتماعي ويتضمن الشعور بالعزلة و الانطواء وفتور في العلاقات الاجتماعية والأسرية، والبعد الجسمي ويتضمن الشعور بالتعب الجسمي وسرعة دقات القلب وارتعاش اليدين، والبعد العقلي ويتضمن الشعور بالنسيان وصعوبة في التذكر والتفكير وعدم القدرة على التركيز واتخاذ القرارات السليمة.

بالرغم من وجود اتفاق واضح بين الباحثين بوجود بُعدين فقط لقلق الاختبار هما البعد المعرفي (الانزعاج)، والبعد الانفعالي (الانفعالية)، إلا أنه مازال هناك اختلاف بين الباحثين على تحديد العوامل التي تندرج تحت مفهوم قلق الاختبار أو حتى عددها، هذا بالإضافة إلى اختلاف البحوث في مدى استقلالية أو ارتباط أو تداخل البعد المعرفي والبعد الانفعالي.

3.2.1.2 أسباب قلق الاختبار المعرفي

يرى المهتمون في مجال الصحة النفسية، والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الاختبار ونخص بالذكر الجانب المعرفي العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

ذكر (Deffenbacher,1980;Depreeuw,1984;Hembree,1988) أن أسباب قلق الاختبار المعرفي تتمثل بالجوانب التالية:

1. مُقارنة الأداء الذاتي مع الأقران.
2. النظر إلى عواقب الفشل.
3. انخفاض مستوى الثقة بالأداء.
4. القلق المفرط بشأن التقييم.
5. الشعور بعدم الاستعداد للاختبارات.
6. الخوف من التسبب في حزن الوالدين .
7. تقدير مُنخفض للذات.

كما ذكر زهران (2000) عدة أسباب لقلق الاختبار المعرفي ومنها:

1. نقص المعرفة بالمحتوى الدراسي.
2. وجود مُشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، واستدعائها في الموقف الاختباري ذاته.
3. ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل.
4. قصور في مهارات أخذ الاختبار، وقصور في الاستعداد للامتحان كما يجب.
5. التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس، والاتجاهات السلبية لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات.
6. صعوبة الاختبارات، والشعور بأن المُستقبل يتوقف على نتيجة الاختبارات.
7. الضغوط البيئية وخاصة الأُسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
8. العجز المُتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.

4.2.1.2 أعراض ومظاهر قلق الاختبار المعرفي

صنف بنجامين ومكيتشي ولين وهولنجر (Benjamin,Mckeachie,Lin& Hoolinger,1981) أعراض قلق الاختبار المعرفي التي تواجه الطالب في الموقف الاختباري إلى تصنيفين رئيسيين:

1_ يُواجه الطالب تداخلاً معرفياً أثناء الاختبار.

2 _ يُعاني الطالب من أوجه قصور في مهارة المُعالجة المعرفية العامة التي تُضعف الأداء.

وذكر الضامن (2003) أعراض مُتعددة منها:

1. اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
2. تشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء الموقف الاختباري.
3. وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مُناسبة عن الاختبار، ونقص إمكانية المُعالجة المعرفية للمعلومات.

ذكر كاسادي وجونسون (Cassady&Gohnson,2002) أن البُعد المعرفي يظهر من خلال:

1. ردود الفعل المعرفية للطالب نحو المواقف التقييمية، أو الحوار الداخلي الذي يظهر قبل وأثناء أو بعد مهام التقييم.
2. الأفكار السلبية التي تدور في ذهن الطلبة الذين يُعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار المعرفي، وترتكز حول مُقارنة الأداء مع أقرانهم، والتفكير في عواقب الفشل، والشعور بعدم الاستعداد للاختبار، وعدم الثقة بالنفس.

عوامل مساعدة على ظهور أعراض قلق الاختبار المعرفي

1. الشخصية القلقة: وهذه شخصية عرضة لقلق الاختبار أكثر من غيرها؛ لأنها تحمل سمة القلق.
2. عدم استعداد الطلبة للاختبار: بعدم الاستذكار الجيد، وعدم تهيئة الظروف البيئية المنزلية.
3. الأفكار والمعتقدات الخاطئة عن الاختبار: وما يترتب عليها من نتائج.

4. طريقة الاختبارات وإجراءاتها وتنظيمها: وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.
5. تعزيز الخوف من الاختبارات من قبل الأسرة: وذلك وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تؤدي إلى خوف الطلبة من النتائج السيئة.
6. ما يبثه بعض المعلمين في أنفس الطلبة من الاختبارات (القرشي،2017).

5.2.1.2 نظريات ونماذج مُفسرة لقلق الاختبار المعرفي

حاولت الكثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيء المُرتبط بالقلق العالي في الموقف الاختباري، ونورد بعض النماذج التي حاولت تفسير قلق الاختبار المعرفي ومنها:

نموذج التداخل المعرفي

يفترض نموذج التداخل المعرفي أن تأثير قلق الاختبار على الأداء يحدث في موقف الاختبار نفسه، أي أن القلق أثناء الاختبار يتداخل مع قدرة الطالب على استرجاع المعلومات المعروفة له، ولا يستخدمها بصورة جيدة (Win,1980;Tobias,1985).

في الثمانينات كرس الباحثون مستوى أعلى من الاهتمام بنموذج التداخل للقلق، واقترح أن القلق من الاختبار يُعيق استدعاء التعلم السابق مما يؤدي إلى انخفاض الأداء، وتوسع نموذج التداخل المعرفي التقليدي من خلال فحص الوظائف المعرفية التي قد تتداخل مع الأداء مثل: ضعف مهارات التشفير والتخزين (Benjamin et al, 1981).

يُشير نموذج التداخل المعرفي إلى أن الطلاب الذين يعانون من قلق عالي في الاختبار يؤدون أداء ضعيف أثناء الموقف الاختباري في معالجة المعلومات واستردادها بشكل فعال، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى ضُعف الإنجاز، حيث يرى واين (Win,1980) أن الانتباه في الموقف الاختباري ينقسم إلى قسمين: قسم يهتم بالأداء والتركيز في المهام المطلوبة أثناء الموقف الاختباري، وقسم متمركز حول الذات (المُتغيرات الشخصية)، ويهتم بالنجاح والخوف من الفشل والتفكير في المستقبل، وهذا القسم ينشأ عنه قلق الاختبار، ففي حالة الطلاب ذوي المستويات العالية من قلق

الاختبار يخصصون كمية كبيرة من الانتباه إلى استجابات غير مُرتبطة بالمهام المطلوبة، والقليل من الاستجابات المُرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز، وهذا يُسمى نموذج التداخل.

وقد أثار بعض الباحثين في الآونة الأخيرة تساؤلات حول صحة الافتراضات التي يقوم عليها نموذج التداخل، ويعرضون تفسيراً بديلاً مؤداه أن قلق الاختبار يُمثل مُشكلة ذات تنوع سلوكي كبير، وأن العلاقة بين قلق الاختبار والأداء في جزء منها دلالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار قبل الاختبار بين الطلبة ذوي القلق العالي وأولئك ذوي القلق المخفض، ويتميز الطلبة ذوي القلق العالي للاختبارات بمهارات استذكار ذات مُستوى منخفض عن أقرانهم ذوي القلق المنخفض (الغامدي،1999).

نموذج قصور التعلم

فسر كولر وهولاهان (Culler&Holahan,1980) أن أصحاب القلق العالي أثناء الاختبار لديهم قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة. وبناء على ذلك فإن جزءاً على الأقل من الإنجاز السيء لهؤلاء الطلاب ربما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية.

وقد فسرا أن قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي القلق العالي للاختبار تقع في خط دائري من عادات دراسية سيئة تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المواد الدراسية وتنظيمها، أو قلق أثناء الموقف الاختباري يشتت الانتباه ويؤدي بالتالي إلى أن يصبح الطلبة غير قادرين على استدعاء المعلومات المطلوبة، وحسب هذا النموذج يعتبر القلق من الاختبار نتيجة وليس سبب لضعف الأداء الأكاديمي.

ويضيف كولر وهولاهان (Culler&Holahan) تفسيرا مخالفاً لتفسير (Win) والذي يقوم على أن القلق يشتت الانتباه أثناء الاختبار، حيث يذكرا أن قلق الاختبار يؤدي إلى استجابات غير متصلة بالمهمة أثناء موقف الاختبار، حيث يتركز تفكير الطلبة على النجاح أو الفشل وما يتبعه من عواقب، وهذا الانشغال يتداخل مع قدرة الفرد على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها جيداً، وهذا يتوقف على مستوى مهارات استذكار الطلاب أثناء موقف الاختبار نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الاختبار.

نموذج معالجة المعلومات

قـدم (Benjamin,Mckeachie,Lin&Hoolinger,1981) نمـوذج معالجـة المعلومـات (إحـدى اهتمامـات علـم الـنفس المعرفـي)، ووفقـاً لـهذا النمـوذج يعـود قصـور أداء الطلبة ذوي القلق العالي للاختبار إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض بالتحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي أثناء موقف الاختبار إلى قصور في عمليات التشفير، أو تنظيم المعلومات واستدعائها أثناء موقف الاختبار.

وهكذا يقوم نموذج معالجة المعلومات على نموذج التداخل في تفسيره لمسببات قلق الاختبار الذي قدمه (Win).

نظرية العبء المعرفي

تُعد نظرية العبء المعرفي إحدى النظريات المعرفية من جهة، وأحدى نظريات الـتعلم والتعلـيم مـن جهـة أُخـرى، إذ تفتـرض نظريـة العـبء المعرفـي التـي وضـعها سويلر(Sweller,1988) أن فـي العقل البشري ذاكرة قصيرة المدى، ومحدودة السعة (عاملة) لا تستطيع إلا إن تستقبل وتعالج عناصر محددة من المعلومات، وهناك ذاكرة طويلة المدى ودائمة ذات سعة غير محدودة ويخزن فيها المعلومات بعد معالجتها، وأن الـذاكرة المؤقتـة تشـارك فـي فهـم المعلومـات وترميزهـا فـي الـذاكرة الدائمـة، وإذا زادت المعلومات التي تستقبلها الذاكرة المؤقتة في نفس الوقت فإن ذلك يؤدي إلى حمل ذهني زائد على المتعلم وبالتالي يفشل الحفظ والاستذكار (Cooper,1998)، وعرف أبو جاد (2007) العبء المعرفي: بأنه مجموعة من الأنشطة أو الاستراتيجيات التي يقوم بها الطلبة بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة، والاحتفاظ بها، وسرعة استدعائها، وتشمل مهـارة الترميـز والاسـترجاع، فقـد ذكـر مكـي (2016) ثـلاث أسـباب لحـدوث العـبء المعرفي:

أولاً_ أساليب وطرق التدريس المستخدمة والتي تعطي الدور الرئيسي في عملية التعلم للمدرس وسلبية دور الطالب.

ثانياً_ محدودية الزمن، حيث أن معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة يتطلب توفير الوقت الكافي للقيام بذلك، والعكس يؤدي إلى العبء المعرفي الذي يمنع الذاكرة العاملة من القيام بوظائفها بالشكل المناسب.

ثالثاً_ محدودية الذاكرة العاملة، والتي يتم فيها معالجة المعلومات الحسية، والتي لها دور في عملية التعلم، إذ كلما كانت كمية المعلومات كبيرة وغير منظمة كلما أصبحت عملية المعالجة والاحتفاظ بالمعلومات صعبة، وبالتالي سيؤدي إلى بطء التعلم.

ونظراً لما يفرضه العبء المعرفي على الذاكرة العاملة، لذلك تتضح أهمية استخدام استراتيجيات ومهارات التدريس وتتمثل (مهارة التفكير الأساسية، ومهارة تركيز الانتباه).

وفسرت نظرية العبء المعرفي، والمتضمنة الركيزة الأساسية من أبعاد القلق، والمتمثل بقلق الاختبار المعرفي، وجود ثلاث مستويات للقلق (فرج،2009):

1. مستوى منخفض للقلق، وأكد أنها درجة متدنية تحسن الأداء ، وهو ما يُسمى القلق الميسر.
2. مستوى متوسط للقلق ويكون الفرد أقل قدرة على السيطرة، ويصبح كل شيء جديد مهدد.
3. مستوى عالي للقلق، وأكد أن هذا القلق يُربك الأداء، ويُشتت الانتباه، ويخلق حالة توتر، وهو ما يُسمى القلق المعيق.

6.2.1.2 علاقة قلق الاختبار المعرفي ببعض المتغيرات

الجنس: أظهرت دراسة كاسادي وجونسون (Cassady&Gohnson,2002) مستويات عالية من قلق الاختبار المعرفي عند الإناث مقارنة بالذكور، ويرجع سبب هذا الاختلاف بين الجنسين إلى ثلاث تفسيرات، التفسير الأول: هو أن الذكور والإناث يعانون من مستويات متشابهة من قلق الاختبار، لكن الإناث لديهن مستويات أعلى من مكونات الانفعال، مما ينتج عنه مستوى أعلى من قلق الاختبار العام(Deffenbacher,1980; Muller,1980)، التفسير الثاني: ويتوافق مع دراسة زدنر (Zeidner,1990) بأن الفروق الظاهرة في الاختلاف بمستويات القلق بين الذكور والإناث ترجع إلى القدرة الدراسية، والتفسير الثالث: ويتوافق مع دراسة ارتش

(Arch,1987) من حيث الاختلاف بين الجنسين يرجع إلى تصورات التهديد أثناء الموقف التقييمي، إذ لدى الإناث تقييم لأنفسهن على أنهن أقل قدرة وثقة أقل بقدراتهن، وأقل استعداد لأداء المهمة، وبالمقابل أظهرت الدراسة أن للذكور ميل لإدراك الموقف التقييمي على أنه مهدد وليس صعب، مما يزيد بدوره من احتمالية التداخل المعرفي.

وكما أشارت دراسة كولر وهولاهان (Culler&Holahan,1980) إلى أنه لم توجد أي فروق في مستوى القلق من الاختبار تعزى للجنس، كما أكدت دراسة جرادات (2011) أن الإناث في قلق الاختبار أعلى من الذكور على اعتبار أن الإناث بشكل عام أكثر عرضة لقلق الاختبار من الذكور.

التخصص: أظهرت دراسة (الرشيد،2018؛ الطريري،1992؛ مجممي،2006) بأنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصصي الدراسي في قلق الاختبار، أما دراسة جرادات (2011) أكدت أن طلاب التخصصات العلمية أكثر عرضة للقلق من طلاب التخصصات الأدبية، وكذلك دراسة الزراد (1998) أظهرت فروق واضحة بين التخصصات في مستوى القلق من الاختبار.

المتغيرات الشخصية: تعد الشخصية متغيراً حاسماً لأنها قد تؤثر على إدراك وتقييم الموقف الضاغط (Matthews,Deary&Whiteman,2003)، ومن الممكن تحديد السمات الشخصية التي لها ارتباطات قوية وهامة بقلق الاختبار، ويشير المصطلح إلى الفروق الفردية في السلوك أو التفكير أو التفاعل مع البيئة الاجتماعية، والمشاعر وردود الفعل تجاه الظروف المحيطة، فقد كشفت العديد من الدراسات العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي بالسمات الشخصية الخمس الكبرى (الانفتاح على التجربة، التقبل، العصبية، الوعي، الانبساط) (Chamorro-Premuzic,Ahmetoglu&Furnham 2008;DasGupta&Dutta,2012;Kumaran&Kadhiravan,2015) وبينت أن السمات الشخصية مهمة في دراسة قلق الاختبار لأنها قد تؤثر على الطريقة التي يتم بها إدراك وتقييم الموقف الاختباري، وأكدت دراسة نيكايس (Nicaise,1995) أن الطلبة الذين يعانون من مستويات عالية من القلق يعالجون المعلومات بطريقة تؤدي بهم إلى الفشل المتوقع، لأنهم يستخدمون قدراً كبيراً من طاقاتهم المعرفية في البحث عن عوامل التهديد المحتملة، مما يزيد مستويات القلق أثناء الموقف الاختباري.

كما أشار كاسادي (Cassady,2016) إلى أن أوصاف السمات الشخصية الشائعة للانفتاح هي شخصية خيالية، وفضولية، ومغامرة، ويميل الأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة بأن لديهم أنماط من الأفكار والسلوكيات التي تتماشى مع مستويات منخفضة لقلق الاختبار المعرفي (Cianci,Klein&Seijt,2018;Howard,Medina& How ard,1996) ، ووجدت الدراسات العلاقة بين الانفتاح وقلق الاختبار المعرفي بأن الطلبة الذين يتمتعون بهذه السمة يستخدمون مجموعة واسعة من الاستراتيجيات وأساليب التعلم بما في ذلك التقييم الذاتي، والتحليل العميق، والمرونة، وكما أكد جون وسريفاستافا (John&Srivastava,1999) بأن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الوعي لديهم ثقة وطموح عالي، كما أظهرت الدراسات أن الوعي مرتبط سلباً بقلق الاختبار المعرفي (Kumaran&Kadhiravan,2015;Lim&Ortiz-Bance 2013;Piedmont,1995) ، كما وأظهرت العديد من الدراسات أن الوعي والعصبية ذات علاقة ارتباطيه متسقة وواضحة مع قلق الاختبار المعرفي، وهما عاملين رئيسيين لفهم هذا القلق، وأظهرت أن الانبساط والانفتاح والتقبل ذات علاقة ارتباطيه غير متسقة مع قلق الاختبار المعرفي,(Das Gupta&Dutta,2012;Liu,Meng&Xu 2006;Piedmont,1995).

التحصيل: يشير الصافي والصافي (1995) إلى أن العديد من الدراسات أُجريت حول قلق الاختبار والتحصيل، لكن نتائج تلك الدراسات كانت مختلفة؛ فقد توصل بعضها إلى أن العلاقة بين القلق والتحصيل موجبة، بمعنى أن قلق الاختبار هنا يعتبر دافع يؤدي إلى المزيد من التحصيل، بالمقابل هناك دراسات أخرى توصلت إلى أن القلق المتوسط والمنخفض يؤثر سلباً في التحصيل، لأن القلق العالي يشتت انتباه الطلبة، كما أكد سيمونس وبيب (Simons&Bibb,1974) أن قلق الاختبار يعد عاملاً مهماً وذو دلالة إحصائية عند أصحاب التحصيل المنخفض من الذكور، وليس الحال بالنسبة للإناث، أما عباس (2019) فقد أكد في دراسته عن وجود علاقة عكسية قوية بين قلق الاختبار ومستوى التحصيل، وهو ما أكدت عليه دراسة زوهرا (Zohra,2015) من وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والتحصيل، وكذلك دراسة (الطريري،1992 ;النصير،2005 ;الوحش،1988)، كما وأكد زهران (2000) أن

الاتجاه بالعلاقة بين قلق الاختبار والأداء ليست مستقيمة Linear، وإنما هي علاقة منحنية Curvelinear؛ أي أنه كلما زاد القلق _حتى حد معين_ تحسن الأداء، وبعد هذا الأداء تصبح العلاقة عكسية، أي يتدهور الأداء بتأثير من الزيادة الشديدة من القلق.

الذكاء: أشار ميزر (Mizer,1969) في دراسته إلى أن أداء الطلبة مرتفعي القلق أعلى من أداء الطلبة منخفضي القلق ممن يتمتعون بذكاء مرتفع، والعكس بالنسبة للطلبة منخفضي الذكاء، فقد اتضح أن حالات الانشغال الزائد أثناء الموقف الاختباري والتي تعد من معوقات الأداء تقل إذا كان لدى الطلبة مهارات استذكار عالية، كما كشفت العديد من الدراسات عن وجود ارتباط مرتفع وموجب بين القلق وبعض العمليات العقلية مثل (الذكاء، والتفكير)، كما تختلف باختلاف الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والقدرة العقلية وسمات الشخصية، كما ورد في دراسة (الصافي،1995;الصبوة،1993 ;كاظم،1984)، بالمقابل كشفت دراسة عبد الرحمن (2013) عن وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين قلق الاختبار والذكاء.

الوعي بمهارات ما وراء المعرفة: تعرفه مبروك (2006) بأنه وعي الطلبة لإدراكهم وتفكيرهم وقدراتهم ومستوى انتباههم، فهي تعني أن الطلبة على وعي بأن عمله صحيح أم غير صحيح، فقد أكد فاسكو سكدمون (Fasko&Skidmone,1998) أن للقلق تأثير كبير على الانتباه وما وراء المعرفة، كما أكد يانغ زاهو (yang Zah,2019) أن وعي الفرد بعملياته المعرفية تحرره من القلق أثناء الموقف الاختباري، كما أن انخفاض الوعي بما وراء المعرفة تعد من الأساليب التي تؤدي إلى أخفاق الطلبة في الاختبار نتيجة الإدراك الخاطئ بمواهبه، كما أكد الشيخ (1989) أن القلق عملية داخلية تؤثر على الوعي وغيره من النواحي العقلية والمعرفية، أما مويلر (Mueller,1980) فقد أكد بأن القلق المرتفع يعوق تشغيل المعلومات سواء في استخدام القواعد المنطقية أو الذاكرة.

دوافع الإنجاز: متغير مهم آخر يجب مراعاته في دراسة قلق الاختبار وهو الدافع، والدوافع حالة داخلية تنشط السلوك وتوجهه وتحافظ عليه (Mclnerney&Mclnerney,2006)، ويعتبر الدافع متعدد الأبعاد ويشمل ثلاث

أنواع: دوافع داخلية، ودوافع خارجية، والتحفيز (Deci&Rayan,2000)، ويعد الدافع الداخلي والخارجي الأكثر شيوعاً في السلوك الأكاديمي (Cokley,2003)، وقد تعمل الدوافع على تقوية أو إضعاف السلوك الفردي، ويميل الطلبة الذين لديهم دوافع جوهرية داخلية إلى تحقيق إنجازات أكاديمية أعلى(Areepattamannil&Freeman,2008) وتقدير أعلى للذات (Gottfried&Gottried,2004)، والمثابرة أعلى (Vansteenkiste,Lens&Deci,2006)، وقلق أكاديمي أقل (Gottfried,1990)، مما سبق يتضح أن الدوافع الداخلية ترتبط بالمزيد من نتائج الأكاديمية والنفسية الإيجابية، ويشير الدافع الخارجي إلى السلوكيات التي تم تنظيمها بشكل خارجي، في البيئة الأكاديمية عادةً يسعى الطلبة الذين لديهم دوافع خارجية بأن يكون تحصيلهم الأكاديمي أقل) (Becker, McElvany&Kortenbruck,2010)، ويعاني الطلبة ذو الدوافع الخارجية إلى قلق أكبر في الاختبارات، ولديهم مشاعر إيجابية أقل للتعلم(Senecal,Koestner,& Vallerland,1995)، ولديهم قدرة أقل للتعامل مع الفشل (Deci&Rayan, 2000) كما واقترح مكليلاند (McCelland,1951) وجود نوعين من دوافع الإنجاز، أحدهما متوافق بشكل أساسي مع تجنب الفشل، والآخر أكثر توجهاً نحو تحقيق النجاح، ووفقاً لنظرية اتكينسون الكلاسيكية (Atkinson,1964) لتحفيز الإنجاز، و تؤكد أنه عندما يكون دافع الفرد لتحقيق النجاح أقوى من الدافع لتجنب الفشل، فإنه ينتج عنه سلوكيات تقترب من المهمة المطروحة، ومع ذلك إذا كان الدافع لتجنب الفشل أقوى من الدافع لتحقيق النجاح، فإن النتيجة ستكون سلوك التجنب، وعلى ذلك فمن المتوقع أن يظهر الطلبة الذين يسلكون سلوك التجنب تكون لديهم مهارات دراسية ضعيفة مثل (التسويف، وقلة التحصيل، وسوء إدارة الوقت، ونقص التنظيم)، كما وأظهرت نظرية لازاروس وفولكمان (Lazarus&Folkman,1984) مفهوم التقييم المعرفي للعناصر والضغوط المهددة في أي موقف، والموارد الداخلية والخارجية، والتعامل مع تلك الضغوطات، وينشأ القلق وفق هذا النموذج عندما يدرك الطلبة أن مواردهم غير كافية للتغلب على تلك الضغوطات، تاركين الهروب أو التجنب كبدائل مقابلة للتطبيق لتقليل التعرض للمهمة.

الحكمة الاختبارية وعلاقتها بقلق الاختبار المعرفي

لا تعد حكمة الاختبار المتغير الوحيد الذي يؤثر في الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية، وإنما هناك الكثير من المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على صدق هذه الدرجة، ومن هذه المتغيرات قلق الاختبار المعرفي، وهو شكل من أشكال قلق الاختبار الذي يعاني منه الطلبة خلال فترات الاختبار، ولعل الوضع القائم في عملية تقييم الطلبة عن طريق اختبارات التحصيل الدراسي هو أحد العوامل المسببة لارتفاع قلق الاختبار المعرفي عند الطلبة، إذ أن هذا التقييم لا يسعى للتعرف على مواطن القوة والضعف لديهم، ومن ثم مساعدتهم في التغلب على مواطن الضعف، وتدعيم مواطن الضعف بما يثري عملية التعليم، لكنه يستخدم كوسيلة للحكم على مدى نجاح أو فشل الطلبة، كذلك إبراز الفروق بينهم، وتنمية روح التنافس بينهم من أجل الحصول مركز متفوق (Zeidner,2001).

كما أكد جرين وستيوارت (Green&Stewart,1985) بأنه من وجهة النظر التربوية يجب الاهتمام وبشكل رئيسي بأن يكون الطلبة أثناء الموقف الاختباري مُعدين ومدركين بدرجة كافية لمهارات إجراء الاختبار المناسبة لتمكنهم من الأداء بأفضل صورة، حيث يؤدي التدريب على مهارات الحكمة الاختبارية إلى إدراكهم للهدف من الاختبار وبذلك يؤدون بصورة أفضل، وأشار جنتري وبيري (Gentry&Perry,1993) بأن اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية بالإضافة إلى استخدام صيغ وأشكال مختلفة للاختبارات يؤدي إلى تغيير الاتجاهات السالبة وتبدد القلق لدى بعض الطلبة نحو اختبارات القدرات المعرفية؛ كي لا تؤدي هذه الاتجاهات السلبية إلى تثبيت التفكير النمطي لديهم مما يعيق قدرتهم على الابتكار والتجديد في تفكيرهم، كما أكدا أن امتلاك الطلبة لهذه المهارات يساعدهم في اجتياز الاختبارات كمتطلب للالتحاق بوظيفة أو عمل ما بالمستقبل.

أكدت معظم الدراسات والبحوث أن قلق الاختبار ينتاب نسبة كبيرة من الطلبة بلغت حوالي 86.6% (أبو زيتون،1988)، مما يجعل قلق الاختبار بجميع أبعاده يبدو كظاهرة عامة، ولعل أبرزها قلق الاختبار المعرفي الذي لا يرتبط بمرحلة تعليمية دون

أخرى، فهي تنتشر بين طلبة المرحلة الابتدائية، والثانوية والجامعية، وكذلك مرحلة الدراسات العليا، مما يستوجب ضرورة الاهتمام بدراسة وعلاج هذه القضية.

2.2 الدراسات السابقة

عُني هذا القسم بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، إذ قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري للبحث عن دراسات سابقة درست متغيرات الدراسة الحالية، ، ولعدم توفر دراسات سابقة ربطت بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي، قُسمت الدراسات السابقة في ثلاث محاور وتم وعرضها من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

1.2.2 المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالحكمة الاختبارية

أجرت وادي (2013) دراسة بعنوان مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، تهدف للتعرف عن مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة كلية ابن الهيثم بجامعة بغداد، وتكونت العينة من (400) طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس الحكمة في ضوء تصنيف (Millman,Bishop&Eble,1965)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل.

كما أجرى سليمان (2014) دراسة بعنوان حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، وهدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك طلاب جامعة تبوك لاستراتيجيات حكمة الاختبار في ضوء متغيرات التخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، على عينة مكونة من (672) طالباً من جامعة تبوك بالسعودية، وقد استخدم مقياس سارناكي (Sarnacke,1979)، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات التي يمتلكها الطلاب هي: الاستنتاج المنطقي، ووجود فروق في درجة امتلاك الطلبة للحكمة

الاختبارية تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق تعزى للتحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع.

كما أجرى العتوم وبني خلف وباجبير و بني حماد (Otoum, Bani Khalaf, Bajbeer&Bani Hamad,2015) دراسة بعنوان مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة كلية الآداب والعلوم بشروره وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتهدف إلى التعرف على استخدام الحكمة الاختبارية لدى طلبة كلية شرورة بنجران وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتم تصميم استبيان يتكون من (29) عنصراً يقيس ثلاث محاور، تم تطبيقه على عينة مكونة من(299) طالب، وأظهرت الدراسة أن جميع استراتيجيات الحكمة الاختبارية مستخدمة وبشكل كبير، حيث جاءت الاستراتيجيات المستخدمة بعد الإجابة بالمرتبة الأولى، وتليها الاستراتيجيات المستخدمة قبل الإجابة، وأخيراً جاءت الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطلاب لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية تعزى لتأثير متغيرات(الجنس، المستوى الأكاديمي، التخصص).

كما وأجرى الشمري والسعدي (2018) دراسة بعنوان الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، هدفت للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، وتم تطبيق مقياس الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الإبداعية على عينة مكونة من (401) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل، وتوصلت الدراسة إلى أن امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية بنسبة أعلى من المتوسط الفرضي، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص ولصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

وأجرت الراوي (2018) دراسة بعنوان قياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الإرشاد في كلية التربية الأساسية، هدفت إلى قياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة، والفروق في مفهوم الحكمة وفق لمتغير الجنس في كلية الامارات للعلوم والتربية، وقد بلغت العينة (300) طالباً وطالبة، وتم بناء مقياس الحكمة، وتم استخراج الخصائص السيكومتريه للمقياس من صدق وثبات، وأظهرت الدراسة أن عينة البحث لديهم مستوى

عالي من الحكمة الاختبارية بصورة عامة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحكمة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

وفي دراسة عبد الرؤوف (2018) بعنوان الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدراجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت، هدفت إلى محاولة الكشف عن مستوياتهم في مهارات الحكمة الاختبارية، وعن الفروق في تلك المهارات بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في اختبارات البوكليت، وكذلك محاولة الكشف عن نسبة إسهام مهارات الحكمة الاختبارية لديهم في التنبؤ بدرجاتهم الكلية، وتكونت العينة من (468) طالباً وطالبة من التوجيهي من مدينة شبين الكوم، واعتمد الباحث أداتين الأولى أعدها الباحث لقياس مهارات الحكمة، والثانية هي بيانات الدرجات الكلية لنتائج امتحانات طلبة الثانوية في اختبارات البوكليت، وأظهرت النتائج أن (58.3%) من العينة الأساسية لديهم مستوى مرتفع من الحكمة، و(23.6%) لديهم مستوى متوسط، و(18.1%) لديهم مستوى منخفض من مهارات الحكمة الاختبارية، ووجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية ولصالح مرتفعي الدرجات، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين درجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم على اختبارات البوكليت.

وفي دراسة ضحى وموسى وكاشف (2020) بعنوان الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف كعوامل مُنبئه للأداء على الاختبارات المقالية والموضوعية لدى عينه من طالبات كلية التربية، هدفت إلى استكشاف طرق التقييم المفضلة للطالبات ذوات مستويات الأداء المختلفة، وأسباب هذا التفضيل، ودراسة مدى تباين الأداء باختلاف شكل الاختبار وارتباط ذلك بمهارات الحكمة الاختبارية، وتكونت العينة من (210) طالبة من جامعة دمنهور، تم تطبيق مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس توجهات الهدف بعد التحقق من صلاحيتهما للتطبيق، وكشفت النتائج عن تفضيل مرتفعات الأداء للاختبار المقالي، وتفضيل المنخفضات للاختبار الموضوعي، ولم يكن التفضيل مؤشر على الأداء الأفضل، كما اختلفت أسباب كل فئة في التفضيل، كما وجدت معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى(0.01%) بين أداء الطالبات على

الاختبارين، كما أمكن تنبؤ بأداء الطالبات على نوعي الاختبار (المقالي والموضوعي) من خلال درجاتهن على مقياس الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف.

كما أجرى نصار (2021) دراسة بعنوان البُنية العاملية للحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن، لهدف تحديد البنية العاملية للحكمة الاختبارية وفقاً للجنس والتفاعل بينهما والتحصيل والتفاعل بينهما، وطبقت الدراسة مقياس الحكمة الاختبارية، على عينة بلغت (1000) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي من خمس مدارس بالعاصمة عمان بدولة الأردن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحكمة الاختبارية أقل من المتوسط في أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية والدرجة الكلية، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق في الحكمة الاختبارية وفقاً للنوع والتخصص والتفاعل بينهما.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بقلق الاختبار المعرفي

أجرى كاسادي (Cassady,2004) دراسة بعنوان The influence of cognitive test Anxiety across the learning – testing cycle. هدفت لاختبار التأثير السلبي لقلق الاختبار المعرفي على مراحل الدراسة (قبل الاختبار، وأثناء الموقف الاختباري، وبعده) و المهارات الدراسية و الأداء و التحصيل، على عينة مكونة (124) طالباً من جامعة بول ستيت الأمريكية، على مقياس أُعده الباحث مكون من (30) فقرة، كشفت النتائج أن الطلاب الذين يعانون من قلق شديد في الاختبارات المعرفية كانت مهاراتهم الدراسية أقل، وأنهم يعتبرون الاختبارات أكثر تهديد، أما في مرحلة الأداء كانت مجموعة الطلاب ذو القلق العالي أداؤهم سيء في الاختبارات، أما في مرحلة التحصيل كان تحصيلهم أقل، وتفسر النتائج أن تأثير قلق الاختبار المعرفي يرتبط سلباً بجميع مراجل الدراسة.

وقام أرسال (Arsal,2014) بدراسة بعنوان Relationships between test anxiety and Test taking strategies. هدفت لدراسة العلاقة بين قلق الاختبار ومهارات إجراء الاختبار، وتكونت العينة من (237) طالباً من المرحلة الثانوية في المنطقة الواقعة غرب تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط منخفض

ذي دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والموقف الاختباري، وكذلك أظهرت النتائج أن استراتيجيات إجراء الاختبار لم تكن تتنبأ بقلق الاختبار لدى الطلبة.

كما قام أبو حسونة (2014) بدراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي معرفي _ سلوكي في خفض مستويات قلق الاختبار لدى طلبة جامعة اربد الأهلية، هدفت للتعرف إلى أثر برنامج (معرفي _ سلوكي) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة اربد الأهلية، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة تم تحديدهم من بين طلبة الإرشاد النفسي ذوي القلق المرتفع بعد أن طبق مقياس قلق الاختبار عليهم واستخدم المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي (معرفي_سلوكي) على المتغير التابع (مستوى قلق الاختبار)، حيث أظهرت النتائج وجو فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق الاختبار ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق الاختبار حسب متغير الجنس.

وأجرى كاسادي (Cassady,2016) دراسة بعنوان Amodel Exploring Cognitive Test Anxiety:personality and goal orientation.

هدفت لبحث العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى (الانفتاح، الوعي، العصبية، الانبساط، التقبل)، ونوعان من الهدف (خارجي، داخلي)، على عينة مكونة من (458) طالباً وطالبة من جامعة بول ستيت الأمريكية، واستخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي لكاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين بعض العوامل الشخصية وقلق الاختبار المعرفي إذ كشفت وجود علاقة سلبية مباشرة بين عاملي (الانفتاح والوعي) مع قلق الاختبار المعرفي، كما كشفت وجود علاقة إيجابية قوية بين العصبية والتوجه الخارجي للهدف.

كما أجرت حسيبة (2017) دراسة بعنوان علاقة سمات الشخصية الخمس الكبرى والتفاؤل والتشاؤم وقلق الاختبار بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اختبار شهادة البكالوريا. وهدفت لكشف العلاقة بين السمات الخمس الكبرى والتشاؤم، والتفاؤل وقلق الاختبار ببُعديه المعرفي والانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند الطلاب المقبلين على مرحلة التوجيهي، وكانت العينة (246) طالباً. جمعت البيانات

بواسطة مقياس قلق الاختبار، ومقياس التفاؤل والتشاؤم، أظهرت الدراسات أن قلق الاختبار المعرفي هو الذي يرتبط بالتحصيل الدراسي وليس الانفعالي.

أما دراسة يوسف (2018) بعنوان The Relationship Between Adeptiv Maladaptive Cognitive Emotion Regulation Stratagies and Cognitive Test Anxiety among university stuents. هدفت إلى التحقق من دور استراتيجيات تنظيم العاطفة المعرفية التكيفية وغير التكيفية بقلق الاختبار المعرفي بين طلاب الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لعينة تكونت من (150) طالباً وطالبة الملتحقين بكلية التربية بجامعة القاهرة، واستخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي لكاسادي وجونسون (Cassad&Johnson,2002)، وقياس استراتيجيات تنظيم العاطفة المعرفية التكيفية وغير التكيفية، وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لقلق الاختبار المعرفي لدى عينة الدراسة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين قلق الاختبار المعرفي ولوم الذات، وكذلك إلقاء اللوم على الآخرين، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين قلق الاختبار المعرفي والتخطيط، وكذلك مهارات الدراسة.

وأجرى يانغ زهاو (Yang Zhao,2019) دراسة بعنوان Cognitive Test Anxiety،Self_Efficacy ، and performance on the praxis Core Academic Skills for Education Examination. هدفت للتحقق من مستويات قلق الاختبار المعرفي والكفاءة الذاتية بين المهارات الأكاديمية الأساسية العلمية للمعلمين وبلغ عددهم (870) الذين خضعوا للاختبار بين عام (2014_2019) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام مقياس قلق الاختبار المعرفي لكاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002)، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج علاقة عكسية وسلبية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار المعرفي وأداء الاختبار، وأن الذين لديهم مستوى قلق عالي من الاختبار المعرفي أكثر عرضه للحصول على درجات أقل.

كما أجرت الشوربجي (2020) دراسة بعنوان قلق الاختبار وتحديد مستواه لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. هدفت إلى إعداد استبيان لقياس

قلـق الاختبـار باسـتخدام اسـلوب التقريـر الـذاتي، وتكونـت العينـة مـن (217) طالبـاً وطالبـة بالفرقـة الرابعـة من كليـة التربيـة بجامعـة الزقـازيق، وأظهـرت النتـائج أن اسـتبيان القلـق تكـون مـن 3 عوامـل: قلـق الاختبـار الانفعـالي، وقلـق الاختبـار المعرفـي، وقلـق الاختبـار الفسيولوجي، كمـا أشـارت النتـائج أن أكثـر مكوناتـه انتشـاراً هـو قلـق الاختبـار الانفعالي، يليه قلق الاختبار المعرفي، ثم قلق الاختبار الفسيولوجي.

المحور الثالث: دراسات تناولت الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار بجميع أبعاده

أجرى كالشتاين (Kalechtien,1986) دراسـة بعنـوان The effects of test wiseness training upen the reading achievement، test anxiety and locus of control at elementary school children. هـدفت لمعرفـة أثـر تعلـيم الطلبـة حكمـة الاختبـار علـى التحصـيل ومسـتوى القلـق مـن الاختبـار، وتكونـت العينـة من (178) طالباً من المرحلـة الابتدائيـة فـي إحدى المدارس الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة فروق ذو دلالة إحصـائية لصـالح المجموعـة التدريبيـة علـى علامـات التحصـيل فـي القـراءة، وفـي مسـتويات قلـق الاختبـار ولصـالح المجموعـة التجريبيـة وحيـث انخفـض مسـتوى قلـق الاختبـار لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة مقارنـة بالمجموعـة الضـابطة، كمـا وكشـفت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار.

كمـا أجرى مـوين (Mowen,1986) دراسـة بعنـوان The effect of teaching students experiential wisdom skill on their test anxiety level. هدفت لمعرفة أثر تعليم الطلبة مهارات الحكمة الاختبارية على مستويات قلق الاختبار، وكانت العينة مكونة من (247) طالباً من المرحلة الابتدائية فـي إحـدى المـدارس الأمريكيـة، واسـتخدم المـنهج التجريبـي للتـدريب علـى اسـتراتيجيات حكمة الاختبار، وتم تطبيق مقياس القلق على العينة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، وأن الطلبة في المجموعة التجريبية تمتعوا بمستوى منخفض من قلق الاختبار مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرى زهران (2000) دراسة بعنوان أثر برنامج إرشادي قائم على إكساب الطلاب مهارات أداء الاختبار على قلق الاختبار، هدفت لمعرفة أثر برنامج إرشادي لإكساب الطلاب مهارات أداء الاختبار على قلق الاختبار لديهم، على عينة مكونة من (450) طالباً من جامعة القاهرة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لقلق الاختبار، كما وأظهرت وجود علاقة عكسية بين تعلم مهارات أداء الاختبار وقلق الاختبار.

كما أجرى المالكي (2010) دراسة بعنوان علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، هدفت للكشف عن مستوى كل من قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، بلغت العينة (615) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار وأبعاده والحكمة الاختبارية واستراتيجياتها.

كما اجرت حسيبة (2019) دراسة بعنوان قلق الاختبار (المعرفي والانفعالي) وعلاقته بالتحصيل في امتحان البكالوريا، هدفت لإبراز العلاقة بين قلق الاختبار ببعديه على التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (267) طالباً وطالبة، تم استخدام مقياس القلق (Spileberger,1980)، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة سلبية قوية بين قلق الاختبار ببعديه والحكمة الاختبارية.

تعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: التعقيب على الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية

1. تعد البحوث والدراسات التي تبحث هذا المتغير متنوعة وكثيرة نوعاً ما.
2. أغلب الدراسات تسعى للتعرف إلى مدى امتلاك واستخدام مهارات الحكمة الاختبارية، كما في دراسة سليمان (2014)، ودراسة تافاكولي وحياتي

(Tavakoli&Hayati,2014)، ودراسة الراوي (2018)، ودراسة عبد الرؤوف (2018)، ودراسة ضحى وموسى وكاشف (2020)، ودراسة نصار (2021).

3. تناولت الدراسات السابقة الحكمة الاختبارية وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما جاء في دراسة العتوم وبني خلف وباجبير وبني حمد (2015) حيث ربطت بين الحكمة الاختبارية ومتغيرات (الجنس، والمستوى الأكاديمي، والتخصص)، أما دراسة الشمري والسعدي (2018) ربطت بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات.
4. تعتبر الحكمة الاختبارية مهارة يمكن تدريسها لدى طلبة جميع المراحل التدريسية، وتعلمها يؤدي إلى نتائج تحصيلية أعلى.
5. اختلفت الدراسات السابقة باختيار عينة الدراسة، حيث أجرت الراوي (2018) الدراسة على عينة من جامعة الإمارات، أما دراسة ضحى وموسى وكاشف (2020) على عينة من طلبة كلية دمنهور، ودراسة الوادي (2013) على عينة من كلية تربية ابن الهيثم بجامعة بغداد، ودراسة سليمان (2014) كانت العينة من جامعة تبوك، ودراسة العتوم وبني خلف وباجبير وبني حمد(2015) كانت العينة من كلية شروره بنجران، أما دراسة الشمري والسعدي (2018) كانت عينة الدراسة من طلبة جامعة بابل.
6. اغلب الدراسات السابقة كانت عينة الدراسة من طلبة الجامعات، باستثناء دراسة عبد الرؤوف (2018)، ودراسة نصار (2021) أُجريت على طلبة الثانوية.
7. اختلفت أعداد العينات حيث امتدت من 210_1000.

ثانياً: تعقيب على الدراسات التي تناولت قلق الاختبار المعرفي

1. بدء اهتمام الباحثين في البيئة العربية بمتغير قلق الاختبار المعرفي.
2. غالبية الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الاختبار المعرفي تناولت تأثير هذا البعد من القلق على متغيرات عديدة، كما جاء في دراسة كاسادي (Cassady,2004) هدفت لدراسة تأثير قلق الاختبار المعرفي على جميع دورة التعليم، والمهارات الدراسية، والتحصيل، أما دراسة كاسادي (Cassady,2016) تناولت العلاقة بين السمات الشخصية الخمس الكبرى وقلق الاختبار المعرفي، أما دراسة يوسف (2018) حيث تناولت العلاقة بين

قلق الاختبار المعرفي واستراتيجيات تنظيم العاطفة (التكيفية وغير التكيفية)، أما دراسة يانغ زهاو (Yang Zhao,2019) تناولت العلاقة قلق الاختبار المعرفي والكفاءة الذاتية وأداء الاختبار.

3. العديد من الدراسات تناولت قلق الاختبار بجميع أبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات، أما دراسة ارسل (Arsal,2014) تناولت العلاقة بين قلق الاختبار بجميع أبعاده وبين مهارات إجراء الاختبار، أما دراسة أبو حسونة (2014) هدفت لخفض قلق الاختبار بجميع أبعاده بواسطة برنامج (معرفي _ سلوكي)، أما دراسة حسيبة (2019) والتي تناولت الدراسة قلق الاختبار (المعرفي والانفعالي) وعلاقته بالتحصيل، أما دراسة الشوربجي (2020) هدفت إلى إعداد استبيان مقياس لقياس قلق الاختبار بجميع أبعاده (المعرفي والانفعالي والفسيولوجي).
4. جميع الدراسات التي تناولت قلق الاختبار المعرفي استخدمت مقياس القلق لكاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002).
5. اختلفت حجم العينات في الدراسات السابقة حيث امتدت بين 28-870.
6. غالبية الدراسات التي تناولت قلق الاختبار كانت العينة من طلبة الجامعة، كما في دراسة كاسادي (Cassady,2004)، ودراسته (Cassady,2016) كانت على عينة من طلبة جامعة بول ستريت الأمريكية، أما دراسة أبو حسونة (2014) كانت العينة من طلبة جامعة اربد الأهلية، ودراسة يوسف (2018) كانت العينة من طلبة جامعة القاهرة، وعينة دراسة الشوربجي (2020) من طلبة جامعة الزقازيق، أما دراسة حسيبة (2019)، وكذلك دراستها (2017) كانت العينة من طلبة التوجيهي، أما بالنسبة لدراسة يانغ زهاو (Yang Zhao,2010) كانت العينة كانت من المعلمين الذين خضعوا للاختبار.
7. أغلب الدراسات أظهرت علاقة ارتباطيه سلبية بين التحصيل والذكاء وبين قلق الاختبار.

ثالثاً: تعقيب على الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار

1. بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار، نجدها جميعها تناولت قلق الاختبار بجميع أبعاده وربطها بالحكمة الاختبارية.
2. بعض الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي للتعرف على أثر تعليم الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية وأثرها في خفض مستوى قلق الاختبار، باستثناء دراسة المالكي (2010) استخدمت المنهج الوصفي للكشف عن مستوى كل من قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدي طلاب التوجيهي.
3. جميع الدراسات السابقة كشفت وجود ارتباط سلبي بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار.
4. في حدود علم الباحثة لم يتم تناول متغير الحكمة الاختبارية ومتغير قلق الاختبار المعرفي سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل منهجية الدراسة المستخدمة، حيث انه يتضمن وصفا لمجتمع الدراسة، وكيفية اختيار العينة، وطريقة بناء أدوات الدراسة، وعرضا مفصلا لإجراءات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة للوصول إلى القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة المسجلين على الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2020 والبالغ عددهم (16875) منهم (7471) طالبا و (9404) طالبة حسب وحدة القبول والتسجيل، موزعين على كلية الطب والكليات العلمية والإنسانية كما يبينها الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع الكليات

الكليات	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
العلمية	2398	2292	4690
الانسانية	3321	4309	7630
الطبية	1752	2803	4055
المجموع	7471	9404	16875

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتاحة حسب الجنس والكلية، حيث تم اختيار الطلبة حسب الجنس والكلية بشكل عشوائي من خلال المساقات المطروحة لهذا الفصل، وتم تطبيق أدوات الدراسة الإلكترونية عن بعد بالتعاون مع المدرسين في كليات الجامعة وقد بلغ حجم العينة (300) طالبا وطالبة، حيث تم الاكتفاء بأول عدد من الطلبة للحصول على العينة المطلوبة لتمثل الكليات والجنس بشكل متساوي، والجدول (2) يوضح توزيع العينة على الجنس والكليات.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ونوع الكليات.

الكليات	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع
العلمية	50	50	100
الإنسانية	50	50	100
الطبية	50	50	100
المجموع	150	150	300

4.3 أداتا الدراسة وخصائصهما السيكومترية

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

1) مقياس الحكمة الاختبارية: تم تطوير مقياس حكمة الاختبار من اعداد ميلمان وبيشوب وايبل (Millman,Bishop&Eble,1965) المكون من ستة أبعاد هي (الزمن، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، التخمين، مراعاة القصد لمصمم الاختبار، والمراجعة)، ومجموع فقراته (29) فقرة مدرجة حسب سلم ليكرت الخماسي والمستخدم في دراسة المالكي (2010)، وكذلك دراسة السعدي والشمري (2018)، حيث تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بالاستعانة بمتخصصين باللغة الإنجليزية وعلم النفس، ثم تم عرض الصورة المترجمة من المقياس على متخصصين في علم النفس والقياس، إذ طلب اليهم إبداء رأيهم حول شمولية الفقرات، وانتمائها للمجال، ومناسبة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وكانت المؤشرات مرتفعة لدقة الترجمة حيث لم يتم

حذف أي من فقرات المقياس، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على توصيات المحكمين، وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونه من (30) من طلبة الجامعة تم اختيارها بشكل عشوائي، وتم حساب معامل ثبات كرونباخ الفا للمقياس وقد بلغت قيمته (0.86) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس للعينة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول(3).

الجدول (3)

معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس حكمة الاختبار.

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.194**	9	.330**	17	.500**	25	.502**
2	.431**	10	.508**	18	.438**	26	.499**
3	.313**	11	.472**	19	.380**	27	.595**
4	.399**	12	.582**	20	.346**	28	.536**
5	.425**	13	.564**	21	.481**	29	.497**
6	.407**	14	.501**	22	.348**		
7	.399**	15	.424**	23	.527**		
8	.479**	16	.594**	24	.565**		

** دال إحصائيا عند مستوى الدلاله (0.01)

حيث كانت مؤشرات صدق البناء الداخلي جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، وجميعها ذات دلالة إحصائية ليبقى المقياس بصورته النهائية المكونة من (29) فقرة.

وتتبع فقرات المقياس سلم ليكرت الخماسي بحيث تمثل الدرجة (5) "دائماً"، وتمثل الدرجة (4) "غالباً"، وتمثل الدرجة (3) "أحياناً"، وتمثل الدرجة (2) "نادراً"، وتمثل الدرجة (1) "أبداً"، وتكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (145) وأدنى درجة (29)، ويتم الحكم على المستوى من خلال الدرجة على المقياس بالاعتماد على المعيار التالي:

الجدول (4)

سلم تدريج مقياس حكمة الاختبار

مستوى	حسب درجة الاختبار			حسب درجة الفقرة		
منخفض	29	-	68	1.00	-	2.33
متوسط	68	-	106	2.33	-	3.67
مرتفع	106	-	145	3.67	-	5.00

2) مقياس قلق الاختبار المعرفي: تم تطوير مقياس من إعداد كاسادي وجونسون (Cassady&Johnson,2002) المكون من (27) فقرة تخضع لتدريج ليكرت الرباعي، المستخدم في دراسة حسانين (2008)، حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (6) من أهل العلم والاختصاص من الأساتذة في قسم علم النفس والقياس، حيث طلب منهم إبداء الراي حول وضوح الفقرات ومدى ملائمتها لعنوان الدراسة ومدى ارتباطها وقدرتها على قياس قلق الاختبار، واقتراح ما يرونه مناسبا، وبعد استرجاع نسخ المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات دون حذف أي منها، وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة مكونه من (30) من طلبة الجامعة تم اختيارها بشكل عشوائي، وتم حساب معامل ثبات كرونباخ الفا وقد بلغت قيمته (0.90) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس للعينة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول(5).

الجدول (5)

معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس قلق الاختبار المعرفي.

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.401**	9	.302**	17	.379**	25	.478**
2	.558**	10	.498**	18	.389**	26	.696**
3	.653**	11	.677**	19	.634**	27	.652**
4	.628**	12	.552**	20	.452**		
5	.555**	13	.420**	21	.538**		
6	.598**	14	.595**	22	.447**		
7	.624**	15	.457**	23	.655**		
8	.412**	16	.503**	24	.459**		

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

حيث كانت مؤشرات صدق البناء الداخلي جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، وجميعها ذات دلالة إحصائية ليبقى المقياس بصورته النهائية المكونة من (27) فقرة.

وتتبع فقرات المقياس سلم ليكرت الرباعي بحيث تمثل الدرجة (4) "ينطبق علي تماماً"، وتمثل الدرجة (3) "تنطبق علي بصورة كبيرة"، وتمثل الدرجة (2) "تنطبق علي إلى حد ما"، وتمثل الدرجة (1) "لا تنطبق علي مطلقاً"، وتكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (108) وادنى درجة (27)، ويتم الحكم على المستوى من خلال العلامة على المقياس بالاعتماد على المعيار التالي:

الجدول (6)

سلم تدريج مقياس قلق الاختبار المعرفي

مستوى	حسب درجة الاختبار			حسب درجة الفقرة		
منخفض	27	–	54	1.00	–	2.00
متوسط	54	–	81	2.00	–	3.00
مرتفع	81	–	108	3.00	–	4.00

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد القيام بإعداد أدوات الدراسة تم تطبيقها وفقا للإجراءات التالية:

1. تم الحصول على الإذن الرسمي من جامعة مؤته لإجراء الدراسة وتطبيق المقاييس.
2. الحصول على قائمة بالشعب الدراسية وأسماء المدرسين.
3. عمل نسخ الكرتونية من المقاييس تمهيدا لتطبيقها.
4. التواصل مع المدرسين والتنسيق معهم لكيفية تهيئة الطلبة لتطبيق المقاييس.
5. قراءة التعليمات الخاصة بالمقاييس عبر التواصل المرئي.
6. جمع استجابات الطلبة في ملف جداول الكرتونية.

6.3 المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصائيات الآتية:

1. التحقق من ثبات الأداة من خلال معامل كرونباخ الفا باستخدام برمجية (SPSS).
2. حساب ثبات كل من فقرات المقياس من خلال معامل الارتباط باستخدام برمجية (SPSS).
3. حساب مستوى كل من حكمة الاختبار وقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤته من خلال المتوسط الحسابي باستخدام برمجية (SPSS).
4. التحقق من أثر كل من الجنس والكلية على كل من حكمة الاختبار وقلق الاختبار المعرفي من خلال تحليل التباين باستخدام برمجية (SPSS).
5. التعرف إلى نسبة التباين المفسرة من خلال مربع معامل الارتباط باستخدام برمجية (SPSS).
6. التحقق من إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي من خلال حكمة الاختبار من خلال تحليل الانحدار الخطي باستخدام برمجية (SPSS).

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل لها من خلال وصف إحصائي للبيانات المتعلقة بالمتغيرات، كما يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج، وبعض التوصيات التي تنبثق عن نتائج الدراسة.

1.4عرض النتائج

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: "ما مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة مؤته؟"

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على مقياس الحكمة الاختبارية كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية / حكمة الاختبار

التخصص	الجنس	الذكور	الإناث	الكلي
الطبية	الوسط الحسابي	93.88	96.08	94.98
	الانحراف المعياري	7.81	14.38	11.57
	العدد	50	50	100
العلمية	الوسط الحسابي	108.52	110.04	109.28
	الانحراف المعياري	4.63	3.42	4.12
	العدد	50	50	100
الإنسانية	الوسط الحسابي	122.00	124.24	123.12
	الانحراف المعياري	9.19	8.97	9.10
	العدد	50	50	100
الكلي	الوسط الحسابي	108.13	110.12	109.13
	الانحراف المعياري	13.70	15.21	14.48
	العدد	150	150	300

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

أولا: يتمتع طلبة جامعة مؤته بمستوى مرتفع من حكمة الاختبار حيث بلغ المتوسط الحسابي لحكمة الاختبار على المقياس (109.1).

ثانياً: كان مستوى حكمة الاختبار مرتفع لكل من الذكور والإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لحكمة الاختبار على المقياس للذكور (108.1) وبلغ (110.1) للإناث.

ثالثاً: كان مستوى حكمة الاختبار متوسط لطلبة كليات الطب، في حين كان مرتفع لكل من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابي لها على مقياس حكمة الاختبار (94.98، 109.28، 123.12) على الترتيب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص الأفراد حيث ينجح الطلبة من خلال التعرض لمواقف الاختبارات المتكررة في تطوير قدراتهم المعرفية ومهاراتهم، ويوظفونها للحصول على درجات مرتفعة، لذلك تعتبر مصدر نجاح للكثير من الطلبة.

وكذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص الاختبار وفقراته ونماذجه وإدارته، حيث يطور الطلبة خبراتهم حول كيفية الإجابة عن الاختبارات، فيصبح لديهم خبرات متراكمة بدءاً من المرحلة المدرسية ومروراً بالثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية.

بالإضافة إلى الإرشادات والنصائح، وتقديم المساعدة للطلبة من قبل المدرسين يُعد من الممارسات الملائمة لإدارة الموقف الاختباري، وكذلك معرفة الطلبة للمهارات المعتمدة على مُعد الاختبار والغرض منه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتوم وآخرون (2015) والتي توصلت إلى أن جميع استراتيجيات الحكمة الاختبارية مستخدمه وبشكل كبير لدى طلبة كلية شرورة بنجران، وكذلك دراسة الراوي (2018) والتي توصلت إلى أن لدى عينة الدراسة من طلبة الارشاد في كلية التربية مستوى عالي من الحكمة الاختبارية، وكذلك دراسة عبد الرؤوف (2018) والتي توصلت أن أغلب عينة الدراسة من طلبة الثانوية لديهم مستوى مرتفع من الحكمة الاختبارية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة نصار (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الثانوية أقل من المتوسط.

السؤال الثاني: "ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤته؟"

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على مقياس قلق الاختبار المعرفي كما هو في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية / قلق الاختبار المعرفي.

التخصص	الجنس	الذكور	الإناث	الكلي
الطبية	الوسط الحسابي	82.00	78.62	80.33
	الانحراف المعياري	7.6	11.3	9.7
	العدد	50	50	100
العلمية	الوسط الحسابي	68.76	67.34	68.05
	الانحراف المعياري	4.7	3.9	4.4
	العدد	50	50	100
الإنسانية	الوسط الحسابي	58.68	56.66	57.67
	الانحراف المعياري	15.9	16.9	16.4
	العدد	50	50	100
الكلي	الوسط الحسابي	69.83	67.54	68.68
	الانحراف المعياري	14.2	14.9	14.6
	العدد	150	150	300

حيث يتضح من الجدول (8) ما يلي :

أولا: يتمتع طلبة جامعة مؤته بمستوى متوسط من قلق الاختبار المعرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي للحكمة على المقياس (68.68).

ثانياً: كان مستوى قلق الاختبار المعرفي متوسط لكل من الذكور والإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقلق الاختبار المعرفي على المقياس (69.83، 67.68) على الترتيب.

ثالثاً: كان مستوى قلق الاختبار المعرفي متوسط لدى كل من طلبة كلية الطب، طلبة الكليات العلمية والإنسانية، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية على مقياس قلق الاختبار المعرفي (80.33، 68.05، 57.67) على الترتيب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القلق من الاختبار حالة طارئة تزول بزوال الموقف الاختباري، وقد يمتد جزء كبير منه إلى العادات الدراسية قبل الاختبار، وكذلك يرتبط بالمستقبل، لذلك أغلب الطلبة لديهم تصورات تربط بين نتائج الاختبارات والمكانة الاجتماعية والتوظيف في المستقبل.

بالإضافة إلى أن أسباب هذا القلق كثيرة ومتعددة وتختلف بين الطلبة أنفسهم، إلا أن درجة القلق موجودة في كل مرحلة من مراحل دورة الاختبار، وتظهر الأعراض ومظاهر القلق بصورة متشابه لكلا الجنسيين.

بالإضافة إلى طرق التدريس المستخدمة والتي تعطي دور سلبي للمتعلم وتعطي الدور الرئيسي للمعلم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف (2018) والتي توصلت إلى أن مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعات جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة مؤته تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والكلية (علمية، إنسانية، طبية)؟"

للإجابة عن السؤال تم اتباع ما يلي:

أولا: استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس حكمة الاختبار لكل من الذكور والإناث كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

الأوساط الحسابية لمهارات حكمة الاختبار في ضوء الجنس

الجنس		المهارة						
		الزمن	ورقة الأسئلة	ورقة الأجوبة	التخمين	المصمم	المراجعة	حكمة الاختبار
ذكور	الوسط الحسابي	18.5	17.6	27.5	16.0	12.1	16.4	108.1
	العدد	150	150	150	150	150	150	150
	الانحراف المعياري	3.0	3.6	5.7	2.7	2.2	3.0	13.7
اناث	الوسط الحسابي	18.5	18.1	28.7	16.0	12.4	16.4	110.1
	العدد	150	150	150	150	150	150	150
	الانحراف المعياري	3.5	3.7	5.9	3.0	2.3	3.2	15.2

يلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية في حكمة الاختبار وكل من مهاراتها بين الذكور والإناث، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

اختبار الفروق في حكمة الاختبار باختلاف الجنس.

المهارة	قيمة اختبار (t)	درجة الحرية	الدلالة
الزمن	-0.053	298	0.958
ورقة الأسئلة	-1.063	298	0.288
ورقة الإجابة	-1.784	298	0.075
التخمين	0.021	298	0.984
المصمم	-1.217	298	0.224
المراجعة	-0.019	298	0.985
حكمة الاختبار	-1.189	298	0.235

يتبين من نتائج اختبار (t) أن مستوى حكمة الاختبار وكل من مهارات حكمة الاختبار لا تختلف باختلاف الجنس، أي أن الذكور والإناث يمتلكون مستويات متساوية من حكمة الاختبار وكل من مهاراتها.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة (ذكور، إناث) يتعرضون لأشكال وصيغ الموقف الاختباري وبشكل موحد، ويستخدمون مهارات واحدة لإدارة الاختبار، وكذلك تلقيهم الممارسات والطرق المستخدمة في إعدادهم لإجراء الاختبارات بصورة واحدة، وكذلك يتلقون الإرشادات والنصائح لإجراء الاختبار بصورة واحدة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الوادي (2013) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية تعزى للجنس، ودراسة العتوم وآخرون (2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الراوي (2018) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

ثانيا: استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس حكمة الاختبار لكل من التخصصات كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول(11)

الأوساط الحسابية لمهارات حكمة الاختبار باختلاف التخصصات

التخصصات		المهارة						
		الزمن	ورقة الأسئلة	ورقة الأجوبة	التخمين	المصمم	المراجعة	حكمة الاختبار
الطبية	الوسط الحسابي	16.66	15.48	23.65	14.32	10.72	14.15	94.98
	العدد	100	100	100	100	100	100	100
	الانحراف المعياري	3.18	2.93	5.32	2.67	2.41	3.23	11.57
العلمية	الوسط الحسابي	18.59	17.56	28.10	15.99	12.43	16.61	109.28
	العدد	100	100	100	100	100	100	100
	الانحراف المعياري	2.72	3.17	3.97	2.37	1.65	2.28	4.12
الإنسانية	الوسط الحسابي	20.32	20.51	32.49	17.70	13.63	18.47	123.12
	العدد	100	100	100	100	100	100	100
	الانحراف المعياري	2.78	2.91	4.43	2.32	1.68	1.77	9.10

يلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية في حكمة الاختبار وكل من مهاراتها باختلاف التخصص، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

تحليل التباين الأحادي لحكمة الاختبار باختلاف التخصص

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الزمن	**بين المجموعات**	670.447	2	335.223	39.786	0.000
	داخل المجموعات	2502.390	297	8.426		
	الكلي	3172.837	299			
ورقة الأسئلة	**بين المجموعات**	1277.660	2	638.830	70.780	0.000
	داخل المجموعات	2680.590	297	9.026		
	الكلي	3958.250	299			
ورقة الإجابة	**بين المجموعات**	3907.340	2	1953.670	91.945	0.000
	داخل المجموعات	6310.740	297	21.248		
	الكلي	10218.080	299			
التخمين	**بين المجموعات**	571.247	2	285.623	47.345	0.000
	داخل المجموعات	1791.750	297	6.033		
	الكلي	2362.997	299			

المصمم	**بين المجموعات**	427.740	2	213.870	56.513	0.000
	داخل المجموعات	1123.980	297	3.784		
	الكلي	1551.720	299			
المراجعة	**بين المجموعات**	939.120	2	469.560	75.000	0.000
	داخل المجموعات	1859.450	297	6.261		
	الكلي	2798.570	299			
حكمة الاختبار	**بين المجموعات**	39596.507	2	19798.253	254.343	0.000
	داخل المجموعات	23118.680	297	77.841		
	الكلي	62715.187	299			

يتبين من نتائج اختبار تحليل التباين وجود جوهرية في حكمة الاختبار وفي كل من مهاراتها تعزى للتخصص، أي أن حكمة الاختبار ومهاراتها تتأثر بالتخصص، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شيفيه ونتائجها مبينة في الجدول (13).

الجدول (13)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المهارة	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
الزمن	الطبية	–	0.00	0.00
	العلمية		–	0.00
	الإنسانية			–
ورقة الأسئلة	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
	الطبية	–	0.00	0.00
	العلمية		–	0.00
	الإنسانية			–
ورقة الإجابة	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
	الطبية	–	0.00	0.00
	العلمية		–	0.00
	الإنسانية			–
التخمين	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
	الطبية	–	0.00	0.00
	العلمية		–	0.00
	الإنسانية			–
التصميم	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
	الطبية	–	0.00	0.00
	العلمية		–	0.00
	الإنسانية			–
المراجعة	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
	الطبية	–	0.00	0.00

		العلمية	–		0.00
		الإنسانية			–
حكمة الاختبار	الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية	
	الطبية	–	0.00		0.00
	العلمية		–		0.00
	الإنسانية				–

يتضح من نتائج المقارنات البعدية الفروق لصالح الكليات الإنسانية بمقابل كل من الكليات العلمية والكلية الطبية، وكذلك كانت الفروق لصالح الكليات العلمية بمقابل كلية الطب، في حكمة الاختبار وكل من مهاراتها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة المادة المعرفية في الكليات الإنسانية التي تركز على التفاصيل والنصوص والحقائق والمصطلحات والمبادئ والقوانين والنظريات وغيرها من المعلومات، ولا يتطلب هذا المستوى من الطلبة إجراء أي عمليات عقلية على نواتج التعليم، باستثناء الجهود التي يبذلها الطلبة في تخزين هذه المعلومات في الذاكرة واستدعائها والتي تصنف حسب هرم بلوم بالمعرفة والفهم والتي هي مهارات دنيا في قاعدة الهرم، لذلك كان امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية للكليات الانسانية أكبر خلال الموقف الاختباري.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمري والسعدي (2018) والتي أظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص، ولصالح طلبة الكليات الانسانية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سليمان (2014) والتي توصلت إلى وجود فروق في درجة امتلاك عينة الدراسة لمهارات الحكمة الاختبارية تعزى للتخصص، ولصالح التخصصات العلمية.

السؤال الرابع: " هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤته تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والكلية (علمية، إنسانية، طبية)؟"

للإجابة عن السؤال تم اتباع ما يلي:

أولا: استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس قلق الاختبار المعرفي لكل من الذكور والإناث كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14)

الأوساط الحسابية لقلق الاختبار المعرفي في ضوء الجنس

الجنس		قلق الاختبار
ذكور	الوسط الحسابي	69.83
	العدد	150
	الانحراف المعياري	14.19
إناث	الوسط الحسابي	67.54
	العدد	150
	الانحراف المعياري	14.91

يلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية في قلق الاختبار المعرفي بين الذكور والإناث، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15)

اختبار الفروق في قلق الاختبار المعرفي باختلاف الجنس.

قيمة اختبار (t)	درجة الحرية	الدلالة
1.361	298	0.175

يتبين من نتائج اختبار (t) أن درجة قلق الاختبار لا تختلف باختلاف الجنس، أي أن الذكور والإناث يمتلكون نفس الدرجة من قلق الاختبار.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة (ذكور، إناث) يعيشون الحياة الجامعية بنفس الصورة، وكذلك حياتهم العلمية والعملية، وتطلعاتهم المستقبلية، وهمومهم والآمهم وآمالهم، ويعيشون تحديات لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك التحديات العلمية والمنافسات للحصول على المركز المرموق، والحصول على النجاح والتفوق، ويتحملون مسؤوليات متساوية وبنفس الدرجة.

ثانيا: استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس قلق الاختبار المعرفي لكل من التخصصات كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول (16)

الأوساط الحسابية لدرجة قلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصصات

التخصصات		
الطبية	الوسط الحسابي	80.33
	العدد	100
	الانحراف المعياري	9.75
العلمية	الوسط الحسابي	68.05
	العدد	100
	الانحراف المعياري	4.35
الإنسانية	الوسط الحسابي	57.67
	العدد	100
	الانحراف المعياري	16.36

يلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية في قلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصص، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17)

تحليل التباين الأحادي لقلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	25733.947	2	12866.973	101.116	0.000
داخل المجموعات	37792.970	297	127.249		
الكلي	63526.917	299			

يتبين من نتائج اختبار تحليل التباين وجود فروق جوهرية في قلق الاختبار المعرفي تعزى للتخصص، أي أن قلق الاختبار يتأثر بالتخصص، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شيفيه ونتائجها مبينة في الجدول (18).

الجدول (18)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لقلق الاختبار المعرفي

الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
الطبية	-	0.00	0.00
العلمية		-	0.00
الإنسانية			-

يتضح من نتائج المقارنات البعدية الفروق لصالح كلية الطب بمقابل كل من الكليات العلمية والكليات الإنسانية، وكذلك كانت الفروق لصالح الكليات العلمية بمقابل الكليات الإنسانية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه وحسب هرم بلوم المعرفي، فإن طبيعة المادة العلمية تعتمد على التحليل وتجزئة المادة العلمية إلى مكوناتها وعناصرها الأولية، واكتشاف طبيعة العلاقات القائمة بين هذه المكونات، وكذلك تعتمد على التركيب الذي يتطلب الابداع والابتكار، وهي مهارات عقلية عليا تحتاج إلى بذل مجهود عقلي عالي يزيد من درجة قلق الاختبار المعرفي.

بالإضافة إلى نظام العلامات السائد (النجاح، الرسوب) في الكليات الطبية والذي يختلف عن النظام في الكليات الانسانية، وكذلك المحافظة على المعدل التراكمي والذي يمكنهم للحصول على المؤهلات العلمية للتوظيف، والحصول على البورد المحلي والاجنبي.

بالإضافة إلى أن الاختبارات التحصيلية هي الطريقة الوحيدة لتقييم الطلبة، وبالتالي يزيد التنافس بين الطلبة، مما يرفع درجة قلق الاختبار المعرفي عند طلبة الكليات الطبية.

السؤال الخامس: "هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب معامل الارتباط بين مستوى الحكمة الاختبارية ودرجة قلق الاختبار المعرفي كما هو مبين في الجدول (19).

الجدول (19)

معامل الارتباط – الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي

		قلق الاختبار
حكمة الاختبار	معامل الارتباط	**-0.767
	الدلالة	0.00
	درجة الحرية	300

يتضح من الجدول (19) أن معامل الارتباط بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار البالغة قيمته (0.77−) دال إحصائياً، ويتضح أن معامل الارتباط سالب مما يشير لعلاقة سالبة بين حكمة الاختبار وقلق الاختبار.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اكتساب الطلبة لمهارات واستراتيجيات الحكمة الاختبارية يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويكونوا أكثر قدرة للاستفادة من صيغ وأشكال الاختبار، ويكونوا أكثر قدرة على إدارة الاختبار، وهذا يغير اتجاهاتهم نحو الموقف الاختباري، مما يقلل درجة قلق الاختبار المعرفي لديهم، ويمكنهم من زيادة تحصيلهم الدراسي، وبالتالي الوصول للرضا على المدى القريب (نتائج التحصيل)، والمدى البعيد (التوظيف في المستقبل)، وهذا ما يزيد الخبرات المتراكمة لإدارة الاختبار، والتي تعمل على تقليل القلق المعيق والمهدد للنجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kalechtien,1986)، ودراسة (Mowen,1986)، ودراسة زهران (2000)، ودراسة المالكي (2010)، وكذلك دراسة حسية (2019)، والتي تظهر العلاقة السلبية بين الحكمة الاختبارية و قلق الاختبار بجميع أبعاده، فإن النتيجة تتفق معها كون قلق الاختبار المعرفي إحدى أبعاد قلق الاختبار.

السؤال السادس: "ما مقدار ما تفسره الحكمة الاختبارية من قلق الاختبار المعرفي؟"

للإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل انحدار خطي لمهارات الحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي كما هو مبين في الجداول التالية:

الجدول (20)

نسبة التنبؤ المفسرة حسب نماذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج.

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط (نسبة التباين المفسر)
ورقة الأجوبة	0.633	0.401
ورقة الأجوبة، التخمين	0.722	0.522
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن	0.743	0.552
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن، المراجعة	0.757	0.574
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن، المراجعة، ورقة الاسئلة	0.768	0.590
ورقة الأجوبة، التخمين ,الزمن، المراجعة، ورقة الاسئلة، المصمم	0.771	0.595

ويتضح من النتائج في الجدول (20) ان المهارات المتعلقة بورقة الاختبار هي الأكثر قدرة على التنبؤ بقلق الاختبار يليها مهارة التخمين ,للكشف عن قدرة النماذج السابقة على تنبؤ تم اجراء تحليل انحدار خطي كما هو مبين في الجدول(21).

الجدول (21)

تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

النموذج الخطي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
ورقة الأجوبة	الانحدار	25466.826	1	25466.826	199.398	0.000
	البواقي	38060.091	298	127.718		
	الكلي	63526.917	299			
ورقة الأجوبة، التخمين	الانحدار	33146.496	2	16573.248	162.021	0.000
	البواقي	30380.420	297	102.291		
	الكلي	63526.917	299			
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن	الانحدار	35079.156	3	11693.052	121.667	0.000
	البواقي	28447.761	296	96.107		
	الكلي	63526.917	299			
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن، المراجعة	الانحدار	36436.689	4	9109.172	99.195	0.000
	البواقي	27090.227	295	91.831		
	الكلي	63526.917	299			
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن، المراجعة، ورقة الاسئلة	الانحدار	37469.583	5	7493.917	84.552	0.000
	البواقي	26057.334	294	88.630		
	الكلي	63526.917	299			
ورقة الأجوبة، التخمين، الزمن، المراجعة، ورقة الاسئلة، المصمم	الانحدار	37811.219	6	6301.870	71.802	0.000
	البواقي	25715.698	293	87.767		
	الكلي	63526.917	299			

يتضح من نتائج تحليل الانحدار ان النموذج الأول الذي ينبا بقلق الاختبار فقط من خلال مهارة ورقة الأجوبة دال احصائيا وقادر على التنبؤ بدقة عالية، وان المهارات الأخرى قادرة على زيادة دقة التنبؤ بشكل متفاوت فمثلا إضافة مهارة التخمين يرفع من نسبة التباين المفسر من (40%) الى (52%) وهذا فرق مرتفع، الا ان إضافة مهارة الزمن لا يرفع كثيرا من نسبة التباين المفسر.

ومما سبق فانه يمكن الحصول على معادلات انحدار خطية قادرة على التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي من خلال مهارات الحكمة الاختبارية وبشكل متدرج كما هو مبين في معاملات معادلات الانحدار المبينة في الجدول (22):

الجدول (22)

معادلة الانحدار الخطي للتنبؤ بدرجة قلق الاختبار المعرفي من خلال مستوى حكمة الاختبار.

المتنبئ	المعامل العادي	المعامل المعياري	اختبار t	الدلالة
الثابت	113.014		35.246	0.000
ورقة الأجوبة	-1.579	-0.633	-14.121	0.000
الثابت	136.673		34.504	0.000
ورقة الأجوبة	-1.362	-0.546	-13.211	0.000
التخمين	-1.858	-0.358	-8.665	0.000
الثابت	145.525		33.708	0.000
ورقة الأجوبة	-1.214	-0.487	-11.522	0.000
التخمين	-1.690	-0.326	-8.002	0.000
الزمن	-0.849	-0.190	-4.484	0.000
الثابت	148.775		34.567	0.000
ورقة الأجوبة	-1.088	-0.436	-10.080	0.000
التخمين	-1.375	-0.265	-6.189	0.000
الزمن	-0.740	-0.165	-3.955	0.000
المراجعة	-0.842	-0.177	-3.845	0.000
الثابت	152.395		34.959	0.000
ورقة الأجوبة	-0.907	-0.364	-7.653	0.000
التخمين	-1.369	-0.264	-6.273	0.000
الزمن	-0.669	-0.149	-3.615	0.000
المراجعة	-0.789	-0.166	-3.658	0.000
ورقة الاسئلة	-0.615	-0.154	-3.414	0.001
الثابت	153.618		35.057	0.000
ورقة الأجوبة	-0.860	-0.345	-7.135	0.000
التخمين	-1.218	-0.235	-5.288	0.000
الزمن	-0.672	-0.150	-3.650	0.000
المراجعة	-0.641	-0.135	-2.818	0.005
ورقة الاسئلة	-0.605	-0.151	-3.373	0.001
المصمم	-0.615	-0.096	-1.973	0.049

ولذلك يمكن التنبؤ بمستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤته من خلال مهارات الحكمة الاختبارية باستخدام معادلات الانحدار التالية.

X= -1.579A + 113.014
X= -1.362A - 1.858G + 136.673
X= -1.214A - 1.690G - 0.849T + 145.525
X= -1.088A - 1.375G - 0.740T - 0.842R + 148.775
X= -0.907A - 1.369G - 0.669T - 0.789R - 0.615Q + 152.395
X= -0.860A - 1.218G - 0.672T - 0.641R - 0.605Q - 0.615D + 153.618

حيث:

X: قلق الاختبار.

G: التخمين.

T: الزمن.

R: المراجعة.

Q: ورقة الأسئلة.

D: المصمم.

ويتم المفاضلة بين المعادلات السابقة من خلال معايير أهمها الدقة المطلوبة وتكلفة الحصول على البيانات.

وتعزو الباحثة هذه القدرة التنبؤية العالية لمهارات الحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي من خلال مجاولة الطلبة للحصول على درجات عالية في الاختبارات، فإنه إذا ما اكتشف وقوعه في الخطأ أثناء أدائه الاختبار، فإنه قد يزداد توتراً وقلقاً مما يفقده القدرة على مواصلة التركيز أثناء الموقف الاختباري، لذلك جميع مهارات الحكمة الاختبارية تتمكن من التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي، ولعلّ أكثرها قدرة للتنبؤ بقلق الاختبار المعرفي مهارة التعامل مع ورقة الإجابة، وذلك نظراً لخضوع الطلبة المتكرر للموقف الاختباري من بداية المراحل التعليمية، يصبح لديهم القدرة على التعامل مع ورقة الاجابة كونها الوسيلة التي يضع الطلبة من خلالها مدى حفظهم وما تم تخزينه في الذاكرة، لذلك يعمل الطلبة على التعامل مع ورقة الاجابة بمهارة عالية ، ولكي يتجنب الوقوع في الخطأ أو يتدارك الوقوع في هذا الخطأ يقوم بخطوات عديدة منها (تدوين المعلومات التي يخشى نسيانها بمجرد تسلم ورقة الاجابة، والكتابة بخط واضح، والتركيز في إجابة سؤال واحد فقط وعدم تشتيت الذهن بالتفكير بباقي الأسئلة، واتباع التعليمات المكتوبة والشفهية، وقراءة السؤال كاملاً قبل البدء في الاجابة،

والتخطيط الجيد للإجابة عن الأسئلة المقالية قبل البدء في كتابة الاجابة، وكذلك يفضل ترك مسافة خالية في ورقة الاجابة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال).

وتأتي بعدها مهارة التخمين ولها قدرة أقل للتنبؤ بقلق الاختبار المعرفي، وقد يُعزى ظهور هذه القدرة التنبؤية إلى التخمين الذكي والذي يستفيد منه الطلبة من المنبهات أو المفاتيح من أجل الاجابة عن المفردات التي يصعب عليه الاجابة عنها في ضوء معرفته بالمحتوى الذي تتناوله هذه المفردات، وخبرته بأنواع الأسئلة، وهذا يتطلب القدرة على التفكير الاستدلالي أو الاستقرائي أو الاثنين معاً أثناء الاجابة، والتي تعتبر هذه المنبهات أو المفاتيح بمثابة مقدمات متوفرة لدى الطلبة كي يستطيع أن يخمن تخميناً ذكياً يستدل من خلاله على الاجابة الصحيحة بدلاً من أن يترك السؤال بدون إجابه، وفي حال عدم الاستفادة من هذه المفاتيح والمنبهات للإجابة فإن تخمينه يكون عشوائيا.

ثم تأتي مهارة إدارة وتنظيم الزمن، وتتمثل في قدرة الطلبة عل استغلال وقت الاختبار بفعالية، حتى لا يستغرق وقت طويل في إجابته عن إحدى الأسئلة، أو أن يتوقف وقت طويل أمام الأسئلة التي تبدو صعبة بالنسبة له، وبعدها مهارة التعامل مع ورقة الاسئلة، من حيث قراءة جميع الأسئلة وترتيبها من الاسهل إلى الأصعب، ومن الأسئلة التي تتطلب إجابات طويلة الى الاقصر، ومراجعة الإجابات جيداً للتأكد من أنه لم يترك أي سؤال دون إجابة، والتأكد من إجاباته المدونة.

وفي نهاية الهرم تأتي مهارة القصد من مصمم الاختبار وهي أقل المهارات قدرة للتنبؤ بقلق الاختبار المعرفي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لمهارات الاستذكار وتنظيمها وتخزينها، فإنه أثناء الموقف الاختباري يحاول الطلبة الإجابة عن الأسئلة من خلال حفظهم للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية، وقد يغفل الطلبة عن القصد لمصمم الاختبار، من حيث أن بعض المدرسين يفضل الاستفاضة في الكتابة، في حين يفضل آخرون التعبير عن جميع الأفكار بطريقة مختصرة، كما قد يفضل البعض الآخر أن يعرض الطلبة افكارهم وآرائهم الشخصية، لذا قد لا يستغل الطلبة هذه المهارة.

2.4 التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل لها في هذه الدراسة فان الباحثة توصي بما يلي:

1. الاعتماد على مستوى حكمة الاختبار للتنبؤ بمستوى قلق الاختبار المعرفي.
2. إرشاد الطلبة إلى الطرق الصحيحة للتعامل مع الاختبارات من خلال تقديم النصح.
3. تدريب وتبصير الطلبة بالعادات الجيدة للاستذكار للتقليل من قلق الاختبار المعرفي.
4. دراسة القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات العلوم الإنسانية.
5. إدراج نوع التخصص كمتنبئ بقلق الاختبار المعرفي بالإضافة للحكمة الاختبارية.
6. الاعتماد على مهارات حكمة الاختبار في التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي حسب أهميتها ابتداء من ورقة الأجوبة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو جاد، صالح محمد علي (2005). **علم النفس التربوي**، دار السيدة للنشر والتوزيع والطباعة ط، ع، عمان.

أبو جاد، صالح محمد علي (2007). **تعليم التفكير**، ط 1، دار المسيرة، عمان.

أبو حسونة، نشأت محمد ذيب (2014). أثر برنامج تدريبي معرفي- سلوكي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة اربد الأهلية، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، مجلة (23)، ع (1)، بحوث ومقالات، 152- 188.

أبو زيتون، موسى سليمان (1988). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بعمان**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو هاشم، السيد أحمد (2008). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 1(68): 216-27.

أبوعليا، محمد والوهر، محمود (2001). درجة وعي الطلبة في الجامعة الهاشمية بالمعرفة وما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية، الجامعة الاردنية، **مجلة الدراسات العلوم والتربية**،28(1):1-14.

جرادات، محمد (2011). **دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية**، رسالة ماجستير غير منشورة.

حسانين، حسن شوقي والشهري، محمد عوض (2016). فعالية استخدام التقويم التكويني الالكتروني في خفض قلق الاختبار والدوافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب لمعلم الرياضيات بجامعة نجران، **مجلة تربويات الرياضيات**، 19 (7)، 34-54.

حسيبة، مجادي (2017). علاقة سمات الشخصية الخمس الكبرى والتفاؤل والتشاؤم وقلق الاختبار بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اختبار شهادة البكالوريا. **مجلة الدراسات**،8(3)و314-309.

حسيبة، مجادي (2019). قلق الاختبار (المعرفي والانفعالي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي في امتحان شهادة البكالوريا. **مجلة الدراسات**، 347-610.

حماد، ديانا فهمي علي (2010). علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختبار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى، **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس**، ع (4)، 297-338.

الحنفي، عبد المنعم (1975). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار مأمون للطباعة.

الحياصات، مالك محمد (2013). **درجة ممارسة استراتيجيات حكمة الاختبار لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية.

الداهري، صالح حسن (2005). **مبادئ الصحة النفسية**، عمان: دار وائل للنشر.

دمرجيان، جاكلين هوسب (1989). **أثر ترتيب الفقرات والحنكة في الإجابة وقلق الاختبار على الأداء على الاختبار**. رسالة ماجستير، الأردن.

دودين، حمزة (2005). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات، اللجنة القطرية والثقافة والعلوم، **مجلة التربية**، ع (152).

الراوي، ميسون ظاهر رشاد (2018). قياس الحكمة لدى طلبة الارشاد في كلية التربية الاسلامية، **مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، كلية الامارات للعلوم والتربية، 175-189.

الردادي، زين حسن (2001). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي، **مجلة كلية التربية**، بالزقازيق، ع (39).

الرشيد، ابراهيم محمد (2018). القلق لدى طالبات كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات – دراسة مقارنة– **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوية**، ع 5.

الزراد، فيصل محمد (1998). دراسة تشخيصية لبعض حالات القلق للامتحان. **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**، 21–25.

زهران، محمد حامد (2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**. عالم الكتب، القاهرة.

زوهرا، فاطمة (2015). قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي. دراسة وصفية لتلاميذ السنة الاول الثانوي. ولاية مستغانم، **مجلة العلوم التربوية**، ع (6)، 9–21.

زيتون، حسن حسين (2001). **مهارات التدريس– رؤية في تنفيذ التدريس:** عالم الكتب، القاهرة.

سليمان، شاهر خالد (2014). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك.

شعيب، علي محمود (1988). نمذجة العلاقات السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل لدى المراهقين في المجتمع السعودي. **مجلة العلوم الاجتماعية**،2(20)، 135–165.

الشمري، صادق (2018). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة. **مجلة العلوم الانسانية**، 25 (2): 171–199.

الشمري، صادق كاظم والسعدي، مروة عبد العباس (2018). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية الإبداعية لدى طلبة الجامعة، **كلية التربية للعلوم الانسانية**، جامعة بابل، 25 (2)، 171–199.

الشوربجي، هبة أبو المجد (2020). قياس قلق الاختبار وتحديد مستواه لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مجلد (35)، ع (108).

الشيخ، محمد عبد القادر (1989). قلق الاختبار وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة). **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ع (10)، مجلد (3)، 17-23.

الصافي، كامل مصطفى محمد والصافي، عبدالله طه (1995). تأثير التفاعل بين أسلوب التعليم التفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة جامعة الملك سعود**، مجلد (7)، 278-284.

الصبوة، محمد نجيب(1993). الفروق في سرعة التفكير الترابطي والتحصيل العلمي المرتبط بالفروق في حالة وسمة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة **كلية التربية**، مجلد (5)، ع 4.

الضامن، منذر عبد الحميد (2003). **الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.

ضحا، ايمان صلاح محمد وموسى، فاطمة عبد الرحمن وكاشف، إنعام احمد عبد الحليم (2020). الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف كعوامل منبه بالأداء على الاختبارات المقالية والموضوعية لدى عينة من طالبات كلية التربية، **مجلة جامعة دمنهور**، ع (31)، 240-289.

الطريري، عبد الرحمن سليمان (1992). قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، **مجلة كلية الآداب**، جامعة الاسكندرية، ع 3، المجلد 5.

عباس، إسلام (2019). قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي في كلية التربية الرياضية، **الجامعة الاردنية، المؤتمر الدولي التاسع**.

عبد الخالق، أحمد محمد (1987). قلق الموت، **المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت**.

عبد الرحمن، إسماعيل (1994). **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عبد الرحمن، طارق (2013). قلق الاختبار وعلاقته بالذكاء لدى طلاب وطالبات الشهادة الثانوية– دراسة ميدانية بولاية سنار– **مجلة العلوم التربوية والانسانية**، مجلد 10.

عبد الرؤوف، عبد ربه محمد (2018). الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية على اختبارات البوكليت. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 69–108.

عبد الموجود، محمد كامل (1996). البنية العاملية لسلوك الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيرا الجنس والتخصص. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المينا، مجلد 9، ع 3، 358–388.

عبيد، مروة عبيد (2020). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الإنتباهية لدى طلبة الدراسات العليا: **مجلة القادسية للعلوم الانسانية**، مجلد 23، ع 4.

عثمان، فاروق السيد (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عطا، محمود (1992). الممارسات للمدرسين في إدارة الفصل قلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت. ع 23، 119–129.

العنزي، سامي شطيط (2014). علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش. **المؤسسة العربية لاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، 15 (47):345–369.

عودة، أحمد سليمان (1989). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الأمل للنشر والطباعة، ط22، الأردن.

الغامدي، عزة بنت عمر عبدالله (1999). **فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

الفراصي، دحان أحمد وبطاينة، مروان بن زايد (2018). ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** مجلد 9.

فرج، عبد اللطيف حسين (2009). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين،** ط (1)، عمان دار المسيرة.

فؤاد، أبو حطب وآمال، صادق (1996).**علم النفس التربوي،** ط5، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

القرشي، خديجة ضيف الله (2017). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف، **مجلة التعليم،** 69، 133-158.

القريطي، عبد المطلب أمين (1998). **الصحة النفسية،** القاهرة، دار الفكر العربي.

كاظم، أمينة محمد(1984). العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي الجامعي ومستوى كل من سمة القلق وحالة القلق، كلية الآداب والتربية، مجلة جامعة الكويت، م (12)، ع (14)، 40- 110.

المالكي، ذياب بن عايض (2010). **علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.** جامعة أم القرى، رسالة ماجستير.

مبروك، اسماء توفيق (2006). **أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2-65.

مجممي، علي بن محمد مرعي (2006). **دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.** وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مطلك، فاطمة عباس (2010). قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة). مركز نينوى، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بغداد.

مكي، عبد الواحد محمود (2016). تصميم تعليمي- تعلمي قائم وفق نظرية العبء المعرفي وفاعليته في تحصيل مادة الرياضيات والذكاء المكاني البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية للعلوم**، جامعة البصرة العراق، ع(6)، المجلد(2).

النصار، صالح (2005). المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الطلاب الدراسية، **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر شرم الشيخ**. (17-21 إبريل).

نصار، على إبراهيم (2021). **البنية العاملية للحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن**. كلية التربية، قسم علم النفس، رسالة دكتوراه غير منشورة.

النصير، دلال منزل (2005). العلاقة بين قلق الاختبار ومتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الاكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالجوف. **منشورات وزارة التربية والتعليم**، المملكة العربية السعودية، ع 1، المجلد 5.

وادي، عفاف زياد (2013). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ع (37)،

الوحش، عبد العزيز مهيوب (1998). قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، **مجلة الثقافة النفسية**، ع 33، المجلد9.

يوسف، أميمة (2018). دور استراتيجيات تنظيم العاطفة المعرفية التكيفية/ وغير التكيفية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعات. **مجلة كلية التربية**، جامعة القاهرة، ع(1)، 101-105.

المراجع الأجنبية

Alberta,M.(2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the ater years of life. Educational Gerontology. **An International Journal of Research and Practice,** 26(8)**.**

AL-Harthi,S.(2019). Mental alertness and its relationship to anxiety symptoms among students of the college of Technology in covernorate**. Journal of Education- Jordan**, 57,130-157.

Allan,A.(1992). **Development and validation of scale to measure test-wiseness in EFL/ESL**. Reading test-takers. Language. Testing, 9,101-122.

AL-Otaibi,F.(2018). Test anxiety and academic achievements in relation to some demographic veriebles among a sample of students of the faculty of education in Afif at Sharqa University**. The Educational Journal**, 3(65),53-88.

AL-Saadi,Merwa &Abbas Asfour.(2018). **Experimental wisdom and its relationship to creative self-efficacy among UNIVERSITY STUDENTS**, Master Thesis, University of Babylon college of Education, Iraq.

AL-zoubi,N.(2019). Test concern and its relationship to cognitive representation efficiency of high school students (Tawjihi) in the koura districts in Jordan. **Journal of AL- Quds open University for Research and Educational and Psychological studies**, 10(27), 166-248..

Anderson,J.R.(2001). **Rules of the mind. Hillsdale**, NJ: Lawrence Erlbaum.

Arch,E.(1987). Differential responses of females and to evaluative stress :Anxiety self-esteem efficacy and willingness to participate. In R. schwarzer. H.M.Vad der ploeg .&C.D. Spielberger (Eds). Advance in test anxiety research, **Journal of Educational**, (vol.5,pp.97-106).

Areepattamannial,S.,&Freeman,J.G.(2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the Greater Toronto Area secondary school. **Journal of advanced Academic**, 19,700-743.

Arsal, Zeki.(2014**). Relationship between test anxiety and test taking strategies**. A bant izzet Baysal University Egitim fakultesi Dergisi. 14(2), 306-320.

Atkinson,J.W.(1964). **An introduction to motivation**, Princeton. NJ: Van Nostrand.

Becker,M;McEvany,N.,&Kortenbruch,M.(2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A Longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**.102(4), 773-7830.

Benjamin,M;Mckeachie,W.J;Lin,Y.,&Hoolinger,D.P.(1981). Test Anxiety: deficits in information processing. **Journal of Educational psychology,** 73, 816-824.

Benson,J.(1988). **The Psychometric and Cognitive aspects of test wiseness**: a review of the literature. In M. KEAN (ED) test wiseness. Blooming, IN: Phi Delta Kaplan.

Benson,J.(1998). **Developing a strong program of construct validation**: A test anxiety example. Educational Measurement: Issues and practice, 17,10-22.

Billing,A.G.,&Moos,R.H.(1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. **Journal of Behavioral Medicine**, 4(2),139-157.

Board,B.S.,&Whitney,L.J.(1972). **Problem-Solving Processes of college students**: An exploratory investigation. Chicago: The University of Chicago Press.

Bond,D.(1981). **Before the Test**: Coaching equity, and admission In B.Green (ed). New direction for testing and measurement San Francisco: Jossy-Bass.

Carr,J.Z; Bell,B.S; Rayan,A.M.,&Kilanowski,D.E.(2002). **An examination of factors that may enhance the relation and success of minorities in the selection process A technical**. report to city of Toledo.

Cassady,j.,&Johnson,R.E.(2002). Cognitive Test and academic performance. **Contemporary educational psychology**, 27(2), 270-295.

Cassady,J.C.(2004). The Impact of Cognitive test Anxiety on text comprehension and recall in the absent of external evaluative pressure, **contemporary educational psychology**,29(2),102-110.

Cassady,J.C.(2016). **A model Exploring cognitive test Anxiety: Personality and Goal Orientation Ball State University.** Muncie, Indiana**.**

Cassady,J.C.,&Boseck,J.J.(2008). Educational Psychology and emotional intelligence: Toward a functional modle for Emotional Information processing In J.C.Cassady,&M,A.Eissa (EDS). Emotional intelligence: perspectives on educational and positive Psychology. **New York**: Petra Lang.

Cassady,J.C;Christopher,L.T.,&Monica,L.H.(2017). **The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and** coping **strategies on under graduate academic performance.** Department of Educational Psychology. Ball State University.

Chamorro-Premuzic,T;Ahmetoglu,G.,&Furnham,A.(2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the big five, core self-evaluation and self-assessed intelligence). Learning and individual difference, **Journal of Educational Psychology**, 18(2), 258-263.

Chan,S.C;Yam,J.C;Fan,Y.R.,&Jejeda,O.(1999). **Acomparison of the study Habits and preference of High Achieving and low Achieving open University students.** Paper presented at the Annual conference of the Asian Association of open University Beijing, 14-17 October.

Cianci,A.M;Klein,H.J.,&Seijt,G.H.(2018). The effect of negative feedback on tension and subsequent performance: the main interactive effects of goal content and subsequent performance: The main and interactive effects of goal content **.Journal of Applied psychology**, 94(4**: Crowin pres**), 618-630.

Cizek,G.J;Burg,S.G.,J.&Burg,S.S.(2006). **Addressing test anxiety in a high-stake envrionment. Thousand oaks,** CA: Crowin press.

Cokley,K.(2003). What do we know about the motivation of African students? Challenging the intellectual myth. **Harvard Educational Review**, 73,524-558.

Cooper,G.(1998). **Research in-to cognitive Load Theory and Instructional Design at UNSW**, Retrieved January.4(2003).

Covigton,M.V.,&Omelich,C.L.(1987). I Knew it cold the exam: a test of anxiety-blockage hypothesis. **Journal of Educational psychology**, 79,393-400.

Cronbach,L,J.(1946). Response sets and test validity. **American Psychology**, 1, 247-248.

Culler,R.,&Holahan,C.(1980). Test Anxiety and Academic Performance. **Journal of Educational Psyology**.72(1).

Das Gupta,S.,&Dutta,S.(2012). Personality and behavioral factors associated with test-anxiety among school students in kolkata**. Journal of Humanities and social science,**2(5), 15-20.

Davison,G.,&Neale,J.(2003). **Abnormal psychology (8thed).** U.S.A: Jon wiley& sons.

De vore,S;Stewart,J.,&Stewart,g.(2016**). Examining the effect of test wiseness in conceptual physics evaluation physical**, Review Physics. Educational Research, 12: 1-11.

Deffenbacher,J.L.(1980). **Worry and emotionality in test anxiety**. In I.G.Sarason (Ede), Test anxiety: Theory research and application. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Depreeuw,E.A.(1984). A profile of the Test-anxiety student. **Applied Psychology,** 33,221-232.

Desi,E.L.,&Rayan,R.M.(2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychology Inquiry,** 11,227-268.

Diamond,J;Yrer,J;Fishman,R.,&Green,P.(1977). A trainer city children test - wis? **Journal of Educational Measurements,** 14,39-49.

Dolly,J.P.,&Williams,K.S.(1986). Using test-taking strategies to Maximize multiple-choice test scores. **Educational and psychology measurement**,46,619-625.

Dweek,C.(2006). **Self-theories and their role in motivation, personality and growth translated by maher**. Abo Hilal, Abdul Qudir ,AL-Emadi and Ali Radawi, Gaza: University Book House.

Elliot,A.J.,&McGregor,H.A.(1999). Test Anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of personality and social psychology,** 79,628-644.

Enright,J;Baldo,N.,&Wykes,I.(2000). The Efficacy of Eye Movement Desensitization and Reprocessing Therapy Technique in the treatment of Test Anxiety of college students, **Journal of college counseling**, 3(1),2161-1882.

Everson,H.T;Smodlaka,I.,&Tobias,S.(1995**). Exploring The relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance**: A cognitive analysis. anxiety stress and coping, 7,85-96.

Eysenck,H.j.(1973). **Personality, Learning, and Anxiety**. In H.J .Eysenck (ED), Handbook of abnormal psychology, 2nd, ed, London: Pitman.

Fasko,Daniel.,&Skidmone,Ronad.(1998). The Effect of Questions and Anxiety on Attention. Question Confidence and Metacgnition.3,28.

Flavel,J.H.(1979). Metacognition and cognitive monitoring A new area cognitive-developmental inquiry. **American psychology**, 34,906-911.

Folkman,S.,&Lazarus,R.S.(1985). If It changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. **Journal of personality social psychology**,48.150-170.

Fredrickson,J.W.(1984). The comprehensiveness of strategic Decision processes: Extension, Observation, future Directions, **The Academy of Management Journal**,27(3): 445-466.

Gentry,J.M.,&Perry,J.S.(1993). **Test-Wiseness, memory, and academic performance in University Students**. ERIC,URL.

Gogers,W.,&Bateson,D.(1991). Verification of a model of testing behavior of high school senior. **Journal of Experimental Education**, 59,331-349.

Gottfried,A.E.(1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children**. Journal of Educational Psychology**. 82,525-538.

Gottfried,A.E.,&Gottfried,A.W.(2004).Toward the development of a conceptualization of gifted motivation. Gifted child Quarterly.**Education Journal**, 48,121-132.

Green,G.,&Stewart,Q.(1985). Stressing Test-taking skill over Test Wiseness: Educational Degest,42-43.

Hayati,A.M.,&Ghojogh,A.N.(2008). In vestigation the influence of proficiency and G ender on the Use of selected test-wiseness strategies in high Educational. **Developmental Psychology**, 1(2): 169-181.

Haynes,P.L.(2011). **The Effect Test-Wiseness on self-Efficacy and Mathematic Performance of Middle School Students with learning**. disabilities Un published F PH.D thesis Virginia common wealth University.

Hembree,R.(1988). **Correlates, Effects, and Treatment of Test Anxiety.** Review of Educational Research, 5(1),47 77.

Hong,E.(1998). Differential stability of individual differences in state and trail test anxiety. Learning and individual Differences, **Journal of Educational Psychology,** 10,51-70.

Howard,P.J;Medina,P.L,&Howard,j.m.(1996).**The big-five locator:A quick assessment tool for consultant and trainer**. In J.W. Pfeiffer (Ed). The 1996 Annual (pp1-310).San Diego.CA, Pfeiffer & company.

Jamal,S.(2018). Control of attention and cognitive failure of high and low test anxiety Educational and Psychological studies, **Developmental Psychology**, 98, 245-365.

John,O.P.,&Srivastava,S.(1999). The big-five trait taxonomy: History, Measurement , and theoretical perspectives. In pervin and O.P. John(Ed). Hand book of personality: Theory and research. 102-138. **New York**: Guilford press.

Kalechstein,P.(1986). **The effect of test wiseness training upon the reading achievement, test anxiety and locus of control at elementary school children**. Dissertation Abstracts International, 46,22-35.

Kilian,.J.(1992). A school District perspective on Appropriate Test-preparation practice: A reaction to pop hams proposal. **Educational Measurement Issus and practice**,11(4),15-26.

Kuczaj,S.E.(1981). Factors influencing children hypothetical reference. **Journal of child language**.8,131-137.

Kumaran,S.,&Kadhairavan,S.(2015). Personality and test-anxiety of school students. **International Journal of Education and psychological Research**, 4(2),9-13.

Lazarus,R.,&Folkman,S.(1984). **Stress Appraisal and coping**. New York. NY: Springer.

liebert,R.,&Morris,l.(1967). **Cognitive and Emotional components of test anxiety**: A Distinction and some initial data. First published June 1, Research Article find in pub Med htt//doi.org/10.2466/pr0.1967.

Lim,R.P.,&Ortiz-Bance,L.(2013). **Personality trains as predictors of test anxiety level of students with learning difficulties** . The trinitian Research.(5).1.

Liu,J.T;Meng.x.p.,&Xu,Q.Z.(2006). The relationship between test anxiety and personality, self-esteem in grade one senior high students. Zhonghua Yu Fang Yi Xue Za Zhi, **Education Journal**, 40(1).50-52.

Mandler,G.,&Sarason,S,B.(1952). Astudy of anxiety and learning. **The Journal of Abnormal and social psychology,** 47(2), 166-173**.**

Matthews,G;Deary.I.J.,&Whiteman,M.C.(2003). **Personality trails (2nd ed).Cngland**: Cambridge University Press.

McClelland,D.C.(1951). **Leadership and its relationship to teacher achievement motivation .26(8).**

McDoland,A.S.(2001). The prevalence and effect of test anxiety in school children. **Journal of Educational Psychology**, 21(1), 89-102.

Mclnerney,E.J.,&mclnerney,D.I.(2006). Tow type of test-anxiety students: support for an information processing model. **Journal of Educational psychology**, 79,131-136**.**

Messick,S.(1982). **The Values of Ability Testing: Implication of Multiple Perspectives About Criteria and standers**.(3), 9-12.

Millman,J;Bishop,C.H.,&Eble,R.(1965**). An analysis of test wiseness Education and Psychology Measurement**, 25(3), 707-726.

Mizer,K.(1969). **Test Anxiety Academic Achievement and social validity**, Educat Research Quananlg, 9,P6.

Mowen,C.K.(1986). **Test Anxiety and Academic Achievement,** paper-resented at the second Regional conference on University teaching last Gruees Nebraska.

Muller,J.H.(1980). **Test anxiety and the encoding and retrieval of information**, In I.G.Sarson (Eds), test anxiety: Theory, research and applications. (Pp63-86). Hillsadale,NJ:Erlbaum.

Musch,J.,&Broder,A.(1999). Test anxiety versus academic skill: A comparison of tow alternative model for predicting performance in a statistics exam. **British Educational Psychology**.69(1). 105-116.

Naveh-Benjamin,M.(1991). Acomparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information-processing model**, Journal of Educational Psychology**, 83, 134-139.

Naveh-Benjamin,M; Mckeachie,W.J.,&Lin,Y.(1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. **Journal of Educational Psychology**, 79,131-146.

Nguyen,H.D.(2003). **Construction a New Theoretical Frame work for Test Wiseness and Developing the Knowledge of Test-Taking strategies (KOTTS) measure**. Un published master thesis, Michigan State University, UMI, NO,14160.

Nicaice,M.(1995). **Treating test anxiety**: A review of three approach, Teacher Education and practice, 11,PP 65-81.

Oktedalen,T.,&Hagtvet,K.(2011). Arevised version of the Norwegian adaptation of the test anxiety inventory in a heterogeneous population Scandinavian, **Journal of Educational Research**,55, 475-487.

Onwuogbuzie,A; Slate,J.,&Schwartz,R.(2001). Role of study skill in Graduate-Level Educational Research Courses. **Journal of Educational Research**,94(4),238-246.

Orth,J.(1995). **The effect test-taking strategies for multiple-choice tests**. Unpublished Doctoral Dissertations & Theses, University of Pittsburgh.

Otoum,M; Bani Khalaf,A; Bajbeers,E.,&Berni Hani Hamad,D.M.(2016). The level of test wisdom of students of the College of Arts and sciences and its relationship to some variables, evaluation study, **Education Journal,** 5(12), 33-63.

Parker,J.D.A.,&Endler,N.S.(1996). Coping and defense: A historical over view. In M.Zeidner,&N.S.Endler (Eds), Handbook of coping: Theory, research, applications (Pp.3-23). **New York**: Wiley.

Peng,Y.(2005). **Test preparation strategies and test taking** strategies Use inchinese, high school students Unpublish doctoral dissertation University of Nevada Lass Vigas. UMI No: 14 35632.

Piedmont,R.(1995). **Another look at fear of success, fear of failure, and test anxiety**: A motivational analysis using the five-factor. Sex Roles, 32,139-159.

Rana,R.A.,&Mahmood,N.(2010). The relationship between test anxiety and academic achievement bulletin of education and research, **Education Journal,** 32(2),63-640

Ritter,S.,&Idol-Mestas,l.(1986). Teaching middle school students to attest-taking strategy. **Journal of Educational research**, 79,350-357.

Rogers,W.,&Harely,D.(1999**). An Empirical comparison of three and four-choice items and test**: suxeptibility to test wiseness and internal consistency reliability, Edu. And Psych. Measurement, 56, No2, 234-247.

Sakloffske,D.H; Austin,E.J; Mastoras,S.M; Beation,L.,&Osborne,J.(2012). **Relationship of personality, affect, emotional intelligence coping and with students stress and academic success**: Different patterns of association for stress and success. Leaning and Individual Difference, 22(2),251-257.

Salim,H.(2016). Test anxiety and its relationship to locus of control, psychology stress and academic achievement among females student of the college of Education, Universal of Hail, Sudia Arabia. **Journal of Educational Sciences**, 3 (1), 329-350**.**

Sarason,I.G.(1984). Stress Anxiety, and Cognitive interference: Reaction to test. **Journal of personality and social psychology**, 46,929-949.

Sarnacki,R.E.(1979). **An examination of test wisdom in cognitive test domain**. Review of educational research, 2,252-279.

Sarson,I.J.(1961). Test anxiety and the intellectual performance of college students**. Journal of Educational Psycgology**,52(4),201-106.

Sarson,I.J.(1978). **The Test Anxiety Scale: concept and research IN C.D spielperger& I.G.Sarson (Ede):** stress and anxiety.5,195-214. Washington, D.C.Hemisphere publishing crop.

Schunk,D.H; Pintrich,P.R& Meece,J.L.(2008). **Motivation in education**: Theory research, and application. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentic-Hall.(18),311-325.

Senecal,C ;Koestner,R.,&Vallerland,R.J.(1995). Self-regulation and academic procrastination **the Journal of social psychology**,135(5), 607-619.

Simons & Bibb.(1974). **Six way of pairing students in an Esl Classroom.** English Teaching from.Vol24.

Spielberger,C.D.(1980). **Test Anxiety Inventory. Palo Alto**, CA: Consulting Psychology press.

Spielberger,C.D.et al.(1978**). Manual of the State-Trait Anxiety Inventory Palo Alto**, C A: Consulting Psychology is press.

Stough,L.(1992). **The effect of test-taking strategy instruction on the processing of test items**.(ED454).

Sweller,J.(1988). **Cognitive load-during problem solving**: Effects on Learning. Cognitive science, 12(2), 257-285.

Thorndik,R.L.(1951). **APA psyc NET-American psychology Association**.6(1).

Thorndike,R.M.(2013). Measurement an Evaluation in psychology and education**. New york**: Macmillan.

Tobias,S.(1985). Test Anxiety: Interfernce, Defective skill, and cognitive capacity. **Educational Psychologist**, 20, 135-142.

Vansteenkiste,M; Lens,W.,&Deci,E.L.(2006). Intrinsic versus extrinsic goal in self-Determination Theory: Another look at the quality of academic, **motivation Educational Psychology** ,4(1),19-31.

Von de Embse,N.,&Hassan,R.(2012). **Test Anxiety and High-Stakes test performance between school setting. Implications for Educators**. **Preventing school failure**: Alternative Education for children and youth, 56(3),180-1870.

Weems,Carl;Scott,Brandon;Taylor,Leslie;Cannon,Melinda;Romano,Dawn; Perry,Ander.,&Triplett,vera.(2010). **Test Anxiety Prevention and Intervention Program Programs in school**: program Development and Rationale school mental health,2, 62-71.

Win,J.D.(1980). **Cognitive attention Theory of Test Anxiety**, In I.G(Ed). Test Anxity Theory, Reasarch and Application. Hillsdale. New Jeresy Erlbaum.

Wittmair,B.(1972). Test Anxiety and study habits. **Journal of Educational Research**,352-354.

Woodly,K.K.(1975). **Test-Wiseness: cognitive function?** Paper presented at National Council on Measurement in Education, Washington, DC.

Yang Zahao.(2019**). Cognitive Test Anxiety self- efficacy, and performance on the praxis core Academic skill for Educators Examination**. Department of educational psychology, University of Kansas.

Zeidner,M.(2001). **Test anxiety**: The state of the art. Hingham, MA: Kluwer Academic publishers.

Zeidner,M.,&Matthews,G.(2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A.J.Elliot & C.S.Dweck (Eds), Handbook of competence and motivation (chapter9. PP.141-163).**New York**: Guilford press.

Zeidner,M.,&Saklofske,D.(1996). Adaptive and maladaptive coping. In M.Zeidner &N.E.Endler (Eds). Handbook of coping: Theory research. Application (pp505-531). **New York**: Wiley.

Ziedner,M.(1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? **Journal of personality Assessment** .55,145-160.

الملحق (أ)
أسماء المحكمين

أسماء المحكمين

الاسم	التخصص	الجامعة
أ. د جعفر الربابعة	علم النفس التربوي	البلقاء التطبيقية
أ. د عماد الزغول	علم النفس التربوي	مؤتة
د. أنس الضلاعين	إرشاد وصحة نفسية	مؤتة
د. لمياء الهواري	إرشاد وصحة نفسية	مؤتة
د. بلال الضمور	علم نفس رياضي	مؤتة
د.زين العابدين بني هاني	علم نفس رياضي	مؤتة

ملحق (ب)

الاستبانة بالصورة الاولية

تحكيم مقياس الحكمة الاختبارية

تحكيم مقياس الحكمة الاختبارية

تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة بعنوان **القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة**" كمتطلب للحصول عل درجة الماجستير / تخصص علم نفس تربوي / كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة بإشراف الاستاذ الدكتور: فؤاد طلافحة. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية اطلب مساعدتكم في تحكيم مقياس الحكمة الاختبارية، من حيث شمولية الفقرات، وانتمائها إلى المجال، ومناسبة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

علماً أن سلم الإجابة حسب تدرج ليكرت:

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

الباحثة: رقية صالح السوريكي

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
البعد الأول: استراتيجية الزمن								
.1	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثرَ.							
.2	أخصص وقتاً للمراجعة.							
.3	لا أسهب في كتابة سؤال سهل.							
.4	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال.							
.5	أخصص زمناً مناسباً لكل سؤال.							
البعد الثاني: استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة								
.6	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب.							
.7	أقرأ المعلومات بتروّي لتحديد المطلوب.							
.8	أرتب الأسئلة طبقاً لسهولتها.							
.9	أقرأ كل الأسئلة أولاً.							
.10	أضعُ خطوطاً تحتَ الكلمات الهامّة.							
البعد الثالث: استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة								
.11	أبدأ إجابتي بالسؤال الأسهل.							
.12	أهتمُّ بتحسين خطّي أثناء الامتحانات.							
.13	أكتبُ أولاً العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال.							
.14	أهتمّ بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي.							
.15	أجيبُ عن كلّ سؤال من بداية صفحة جديدة.							

16.	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها.							
17.	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدّمة تبين ما سأكتبه فيما بعد.							
18.	أسطر ورقة الإجابة.							
البعد الرابع: استراتيجية التخمين.								
19.	أُجيب على كلّ الأسئلة حتى لو كانت اختيارية.							
20.	أخمّن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية.							
21.	أُجيب عن الأسئلة التي لا أعرفها حتى من خلال معلوماتي العامّة والخاصّة في المقرر.							
22.	أكتب كل ما لديّ من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة.							
البعد الخامس: استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الاختبار								
23.	أهتمّ بالمعلومات التي يريدها الممتحن.							
24.	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى).							
25.	أراعي ميول الأستاذ في إجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط أم المطولة).							
البعد السادس: استراتيجية المراجعة								
26.	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء عند الانتهاء من الإجابة.							

27.	أقوم بمراجعة الإجابة.							
28.	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له.							
29.	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها.							

ملحق (ج)

الاستبانة بالصورة الاولية

تحكيم مقياس قلق الاختبار المعرفي

تحكيم مقياس قلق الاختبار المعرفي

تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة بعنوان "**القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة**" كمتطلب للحصول على درجة الماجستير / تخصص علم نفس تربوي / كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة بإشراف الأستاذ الدكتور: فؤاد الطلافحة. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية أطلب مساعدتكم في تحكيم مقياس قلق الاختبار المعرفي، من حيث شمولية الفقرات، وانتمائها إلى المجال، ومناسبة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً علماً بأن سلم الإجابة عن هذا المقياس كما يلي:

تنطبق علي تماما	تنطبق علي بصورة كبيرة	تنطبق علي إلى حد ما	لا تنطبق علي مطلقاً

الباحثة: رقية صالح السوريكي

الرقم	الأبعاد والفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
.1	أفتقد القدرة على النوم بسبب قلقي من الاختبارات.							
.2	عند انهماكي في أداء اختبار هام، فإنني أتساءل عما إذا كان زملائي يؤدون بصورة أفضل مني.							
.3	أعاني صعوبة أقل من زملائي بالكلية في فهم تعليمات الاختبار بصورة صحيحة.							
.4	أشعر بالرهبة عند تداول بعض الأشياء مثل اختبارات الذكاء، والاختبارات النهائية.							
.5	أنا أقل خوفاً "عصبية" في الاختبارات مقارنة بزملائي.							
.6	أثناء الاختبارات أجد نفسي أفكر في عواقب الإخفاق (الفشل).							

.7	في بداية الاختبار أكون عصبياً لدرجة لا أتمكن معها من التفكير بصورة صحيحة.							
.8	إن احتمال تقديم اختبار في أي مقرر لا يجعلني قلقاً.							
.9	أنا أكثر هدوءاً في مواقف الاختبار مقارنةً بزملائي.							
.10	أعاني صعوبةً أقلّ من المتوسط مقارنةً بزملائي عند تعلم موضوعات تحدده في المقرر الدراسي.							
.11	أشعر بالارتباك الذهني عندما أكره (أجبر) على الإجابة في اختبار معين.							
.12	أثناء الاختبارات ينصب تفكيري على احتمال ألا أكون بارعاً (متألقاً) عليها.							
.13	أدائي يكون جيداً في اختبارات السرعة "ذات الوقت المحدد".							
.14	أثناء اختباري لمقرر ما فإنني أكون عصبي لدرجة أنسى معها ما							

	أعرفه بالفعل.							
15.	بعد انقضاء الاختبار أشعر بأنّه من الممكن أن أؤدي بصورة أفضل مما أديت.							
16.	أشعر بالقلق أكثر مما ينبغي فيما يتصل بجودة أدائي في الاختبارات.							
17.	قبل بدء الاختبار فإنني أشعر بالثقة والراحة.							
18.	أشعر بالثقة والاسترخاء أثناء أداء الاختبار.							
19.	أثناء الاختبارات ينتابني شعور بأن أدائي لم يكن جيداً.							
20.	وجود أسئلة غير متوقعة في الاختبار يثير لديّ شعوراً بالتحدي وليس الذعر.							
21.	عندما يقدم لدي اختبار صعب فإنني أشعر بالإحباط حتى قبل البدء في الإجابة على أسئلته.							

22.	لـدي إحسـاس بـأن أدائي في الاختبار لا يعكـس مـا أعرفـه بالفعل عن المقرر.							
23.	لا أُجيد التعامل مع الاختبارات.							
24.	عندما أكون أول من تلقى الاختبار، فإنّ ذلك يجعلني هادئاً لدرجة تمكنني من البدء في التفكير الصحيح.							
25.	أشعر أن قليلاً من الضغط علي يساعدني في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبار.							
26.	أدائي على الاختبارات لا يكون بصورة جيدة.							
27.	عندما أبدأ الاختبار فإن عصبيتي تجعلني لا أهتمّ بوجود أخطاء							

الملحق (د)
أداتا الدراسة بصورتيهما النهائية

مقياس للكشف عن القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة

عزيزي الطالب/ الطالبة: تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، أرجو التكرم بتعبئة الاستبيان بما يتناسب واختياراتكم، حيث تشتمل الدراسة على مقياسين هما: مقياس الحكمة الاختبارية، ومقياس قلق الاختبار المعرفي، علماً بأن الاستجابات ستعامل بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي.

الباحثة: رقية صالح السوريكي

أولا البيانات الشخصية

الكلية:

علمية ☐ انسانية ☐ طبية ☐

الجنس:

ذكر ☐ انثى ☐

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتا أكثر					
2	أخصص وقتا لمراجعة الإجابة					
3	أتجنب الإسهاب في كتابة سؤال سهل					
4	أتأكد كل فترة من مدى التزامي بالزمن المحدد لكل سؤال					
5	أخصص زمنا مناسبا لكل سؤال					
6	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب					
7	أقرأ المعلومات بتروي لتحديد المطلوب					
8	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها					
9	أقرأ كل الأسئلة أولا					
10	أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة					
11	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل					
12	أهتم بتحسين خطي أثناء الامتحانات					
13	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال					
14	أهتم بعرض عناصر الإجابة					

	بأسلوب منطقي					
15	أجيب عن كل سؤال في بداية صفحة جديدة					
16	انظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها					
17	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد					
18	أسطر ورقة الإجابة					
19	أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية					
20	أخمن الإجابة على كل سؤال الذي لا أعرف إجابته عندما تكون الأسئلة إجبارية					
21	أجيب عن الأسئلة التي لا أعرفها حتى من خلال معلوماتي العامة والخاصة في المقرر					
22	أكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة					
23	أهتم بالمعلومات التي يريدها المدرس					
24	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل(الالتزام					

	بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأي الشخصي أو إضافة قراءات أخرى)					
25	أراعي ميول الأستاذ في إجابتي مثل(هل يفضل الإجابة على شكل نقاط أم بصورة شرح)					
26	أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو للتأكد من عدم تركي لأي جزء من الإجابة					
27	أقوم بمراجعة الإجابة					
28	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له					
29	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها					

مقياس قلق الاختبار المعرفي

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي بصورة كبيرة	تنطبق علي إلى حد ما	لا تنطبق علي مطلقا
1	أعاني من الأرق وقلة النوم فترة الاختبارات				
2	أتساءل أثناء دراستي للاختبار بجد ما إذا كان زملائي يؤدون بصورة أفضل مني في الاختبار				
3	أجد صعوبة في فهم تعليمات الاختبار بصورة أقل من زملائي				
4	أقلق ويتجمد تفكيري عند التحدث عن الاختبارات النهائية				
5	تنتابني حالة من العصبية أثناء الاختبارات أقل من زملائي				
6	أفكر أثناء الاختبارات في عواقب الفشل				
7	في بداية الاختبار أكون عصبيا لدرجة لا استطيع معها التفكير بصورة صحيحة				
8	إن احتمال تقديم اختبار في أي مقرر لا يجعلني قلقاً				
9	أرى أنني أكثر هدوءاً في مواقف الاختبارات				
10	أعاني صعوبات أقل من زملائي عند				

	تعلم موضوعات محددة في المقرر الدراسي				
11	أرتبك ذهنياً لأن الإجابة إجبارية في اختبارات مادة محددة				
12	أثناء الاختبارات ينصب تفكيري على احتمال ألا أكون متفوقا فيها				
13	أدائي يكون جيداً في اختبارات السرعة"ذات الوقت المحدد"				
14	أنسى أثناء الاختبار ما قمت بدراسته جيدا				
15	بعد انتهاء الاختبارات أشعر بأنه كان بإمكاني أن أؤدي بصورة أفضل				
16	أقلق بصورة كبيرة حول اتقاني للاختبار				
17	قبل بدء الاختبار أشعر بالثقة بقدراتي				
18	أجد نفسي مسترخياً أثناء أداء الاختبار				
19	أثناء الاختبارات ينتابني شعور بأن أدائي لم يكن جيداً				
20	وجود أسئلة غير متوقعة في الاختبارات يثير لدي شعوراً بالتحدي وليس الذعر				
21	أُحبط عندما أقدم اختباراً صعباً حتى قبل البدء بالإجابة				
22	أدائي في الاختبار لا يعكس ما أعرفه بالفعل عن المادة الدراسية				

23	أفتقر إلى القدرة على التعامل مع الاختبارات				
24	عندما أكون أول من تلقى الاختبار، فإن ذلك يجعلني هادئاً لدرجة تمكنني من البدء في التفكير الصحيح				
25	أجد أن قليلاً من الضغوطات علي يساعدني في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبار				
26	أدائي على الاختبارات لا يكون بصورة جيدة				
27	عندما أبدأ الاختبار فإن عصبيتي تجعلني لا أهتم بوجود أخطاء				

ملحق (هـ)

كتاب تسهيل المهمة

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

الرقم :ك.د.ع/ ٩٠٨٩/٢٠١٠

Re.....

التاريخ : ...../...../.....هـ

. Date:.....

الموافق: ٢٠١٠/٩/٢٧م.

السادة جامعة مؤتة المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

فارجو التكرم بالموافقة والايعاز لمن يلزم لتسهيل مهمة الطالبة رقية صالح السوريكي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير/ (**علم النفس التربوي**) الرقم الجامعي (٦٢٠١٨٠٨١٢٠٣٢) في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراستها والموسومة بـ" **القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة جامعة مؤتة**" والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة ، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم حفظه الله ورعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

/عميد كلية الدراسات العليـــا

أ.د. عمـر نواف المعايطـــة

ن خ / تسهيل مهمه

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 6131-4050
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

المعلومات الشخصية

الاسم: رقية صالح السوريكي

التخصص: الماجستير في علم النفس التربوي

الكلية: العلوم التربوية

سنة التخرج: 2021