جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

الحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأدرن

إعـداد
الباحث/ علي إبراهيم علي نصار
باحث دكتوراه

إشراف

د/ وليد محمد أبو المعاطي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعه المنصورة

د/ إبراهيم السيد إسماعيل
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٣ – يناير ٢٠٢١

الحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأدرن

علي إبراهيم علي نصار

مخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، والكشف عن دلالة التفاعل بين الجنس والتخصص على درجات الطلاب في اختبار الحكمة الاختبارية(الأبعاد والدرجة الكلية) ، والتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الأربعه المتباينة الناتجة من تفاعل الذكاء والتحصيل ، ومعرفة العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وطبقت أدوات الدراسة على عينة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في جميع الأبعاد لصالح المتوسط الفعلي في أبعاد التخمين الذكي، ضبط قلق الاختبار ومراعاة ضوابط الاختبار والتنظيم والمراجعة والدرجة الكلية ، مما يعني أن أفراد العينة أعلى من المتوسط في هذه الأبعاد وفي الدرجة الكلية، بينما جاءت الفروق في اتجاه المتوسط الفرضي لأبعاد استخدام الوقت والتعامل مع ورقة الإجابة والاستنتاج المنطقي مما يعني أن أفراد العينة أقل من المتوسط في هذه الأبعاد، كما كان مستوى تمكن الطلبة من مهارات الحكمة الاختبارية (٦٧,٥٦%)، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فرق بين الجنس والتخصص أو تفاعل الجنس والتخصص في الحكمة الاختبارية، وعدم وجود فرق بين الذكاء والتحصيل أو تفاعل الذكاء والتحصيل في الحكمة الاختبارية ، وأخيراً عدم وجود علاقة بين أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن.

Abstract

The present study aimed to know the level of test Wiseness skills among first-grade secondary students in Jordan, to reveal the significance of the interaction between gender and specialization on students 'test scores on the test Wiseness (dimensions and overall score), and to identify the significance of the differences between the four different groups resulting from the interaction of intelligence and achievement And knowing the relationship between students' grades on the test test Wiseness scale and their scores in academic achievement. The study followed the descriptive

approach. The study tools were applied on a sample of (1000) male and female students from all the first year secondary school students in Jordan. The results of the study found that there are differences in all dimensions in favor of the actual average in the dimensions of smart guessing, controlling test anxiety and taking into account the controls of testing, organizing, reviewing and the overall score, which means that the sample members are higher than the average in these dimensions and in the overall score, while the differences came in the direction of the hypothetical average. For the dimensions of time use and dealing with the answer sheet and the logical conclusion, which means that the sample members are less than the average in these dimensions, and the level of students 'ability to test Wiseness skills was (67.56%). The results also indicated that there is no difference between gender and specialization or the interaction of gender and specialization in Experimental wisdom, and there is no difference between intelligence and achievement or the interaction of intelligence and achievement in test Wiseness, and finally, the absence of a relationship between the dimensions of the test wisdom scale and achievement among first-grade secondary students in Jordan.

الحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأدرن

مقدمة

تعد الاختبارات التحصيلية أداة القياس الأكثر أهمية التي يستخدمها المعلم في تقييم تحصيل الطلاب، وتؤدي دوراً كبيراً في حياة المتعلم، وخاصة في مجال صنع القرار على المستوى الفردي لمستقبل الطلاب (أحمد عودة ،٢٠١٠، ٢٣). ولقد أدى زيادة استخدام الاختبارات في الوقت الحاضر وفي جميع المجالات، إلى جعل علماء القياس والتقويم مهتمين بتحديد العوامل التي تؤثر إيجابًا أو سلبًا على درجات الطلاب ، والتي تؤثر على أداة القياس المتعلقة بالأفراد الذين طبق عليهم الاختبار وشروط الاختبار الذي يؤدي إلى الحصول على درجات مختلفة (أحمد عودة ، ٢٠١٠، ٣٨٨ ؛ سامي ملحم ، ٢٠١٧، ٢٤٧) .

والاختبارات من أهم الأدوات التي يتم الحصول من خلالها على البيانات التي يُستند إليها في اتخاذ العديد من القرارات المهمة التي تخص العملية التدريسية, حيث تؤدي دوراً رئيسياً في عملية التقويم, فكلما ازدادت أهمية القرار المتوقع اتخاذه, ازدادت الحاجة إلى أن تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه الاختبارات دقيقة, وذات صلة بالغرض الذي أعدت من أجله. (Thorndike et al., 2013, 25).

وقد تزايد الاهتمام بشكل واضح في الآونة الأخيرة بموضوع الحكمة الاختبارية – Wisness) (Test، كأحد العوامل المؤثرة في الأداءعلى الاختبار ويرجع ذلك إلى تطور طرق التعليم من الطرق القديمة القائمة على التلقين والتكرار والحفظ والقدرة على الاسترجاع إلى تعليم الطلبة كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يبحثون عن المعلومات، ويسعون إلى اكتشافها وتطويرها بما يخدم مجتمعاتهم، فقد أصبح الطالب عموماً وطالب الجامعة بشكل خاص بحاجة إلى تطبيق واتقان مهارات الحكمة الاختبارية لتسهيل تعلمهم، ولتمكنهم من مسايرة التطورات التي حدثت في مجال التعليم، ومن أجل تحقيق ما يطمحون إليه (صالح النصار، ٢٠٠٥ ، ٤٣).

ولقد تباينت نتائج الدراسات السابقة في الأدوات التي تم تطبيقها لقياس الحكمة الاختبارية وكذلك في الأبعاد التي تضمنتها والنتائج المترتبة عليها ومستوى الطلاب في مهارات الحكمة الاختبارية مما دفع الباحث لدراسة موضوع الحكمة الاختبارية وتعرف مستواها لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالأردن.

مشكلة الدراسة:

تستخدم الاختبارات التحصيلية في المدارس لتقويم التعلم، وهي تتيح للمعلم الوقوف على مدى ما حققه الطلاب من أهداف، ويعد كرونباخ أول من نبه إلى أن بعض المفحوصين الذين يملكون ما يسمى بالحكمة الاختبارية ينجحون في تطوير أسلوب منظم للإجابة على الاختبار بحيث يحصلون على درجة أعلى من الدرجة المقدرة للمحتوى المعرفي الذي يحصلون عليه. أما ثورندايك فقد كان أول من أشار إلى أثر حكمة الاختبار على الخصائص السيكومترية للأداة (Nguyen, 2003, 22).

كما يرى ميلمان وزملائه (Millman et al.,1965, 708) أن الحكمة الاختبارية ترتبط بقدرة الطالب على إدارة وتنظيم موقف الاختبار وقدرته على استغلال ثغرات بناء فقرات الاختبار من متعدد في الحصول على درجات أعلى على الاختبار التحصيلي.

وقد لوحظ أن بعض الطلاب يشكون عدم مقدرتهم على الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات على الرغم من أنهم استعدوا لها جيداً، بينما طلاب آخرين يحصلون على درجات مرتفعة بالرغم من أن مستوى استعدادهم كان أقل. والقلق مثلاً ربما يفسر هذا الموقف إلا أنه غير كاف إذ أن المجموعة التي حصلت على درجات أعلى ولم تستعد جيداً استخدمت مهارات الحكمة الاختبارية.

وقد اختلفت أبعاد ومهارات الحكمة الاختبارية، نظرا لمحدودية الأبحاث المطبقة على البيئة العربية بصفة عامة وعلى البيئة الأردنية بصفة خاصة في هذا المجال ، وقلة الدراسات التي تعرضت إلى مدى اختلاف امتلاك الطلاب لاستراتيجيات حكمة الاختبار باختلاف المعدل وجنس الطالب، كل هذه الأسباب دفعت الباحث لتناول استراتيجيات الحكمة الاختبارية بأداة جديدة بعد التحقق من البنية العاملة لها.

وبناء على ما تقدم فإن ثمة ضرورة لإكساب الطلبة في جميع المراحل التعليمية المختلفة لمهارات حكمة الاختبار؛ لما قد يكون لها من تأثير ايجابي في الأداء على الاختبارات التحصيلية؛ وكذلك فقد يكون ذلك أسلوباً فعالاً في تخفيض قلق الاختبار لدى الطلبة، ، ولذا فإن الباحث يسعى في هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات التي تثيرها مشكلة الدراسة والتي تتمثل فيما يلي:

١- ما مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن؟
٢- ما دلالة التفاعل بين الجنس والتخصص على درجات الطلاب في اختبار الحكمة الاختبارية (الأبعاد والدرجة الكلية) ؟
٣- ما دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة المتباينة الناتجة من تفاعل الذكاء والتحصيل على درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية؟
٤- ما دلالة العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى:

١. معرفة مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن.
٢. الكشف عن دلالة التفاعل بين الجنس والتخصص على درجات الطلاب في اختبار الحكمة الاختبارية(الأبعاد والدرجة الكلية) .
٣. التعرف على دلالة الفروق بين المجموعات الأربعه المتباينة الناتجة من تفاعل الذكاء والتحصيل على تباين درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية.
٤. معرفة العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي

١. تناولها لمتغير الحكمة الاختبارية وهو من المتغيرات الحديثة والتي تؤثر في أداء الطلاب على الاختبار.
٢. تعد المرحلة الثانوية مرحلة فارقة في مستقبل الطالب ، لذلك كان الأداء على الاختبارات وما يؤثر فيه على درجة عالية من الأهمية .
٣. يستفيد من هذه الدراسة المعلمون من خلال استخدامهم لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية لتطوير طرائق التدريس وأساليب التعلم الخاصة بهم وفهم كيفية تحسين تواصلهم مع الثقافات المختلفة.
٤. يستفيد من هذه الدراسة الطلاب من خلال نمو معارفهم ومعلوماتهم لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، من خلال فهم أعمق لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية.
٥. يستفيد من هذه الدراسة مطوروا المناهج من خلال توجيه المعلمين نحو تضمين طريقة التدريس.

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

الحكمة الاختبارية (Test- Wiseness) :

هي قدرة المفحوص على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختيار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة دون معرفة لمادة الموضوع التي قدم الاختبار فيها(زين ردادي،٢٠٠١ ، ٦).

كما تُعرَّف بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطالب والتي تهدف إلى تحسين درجته في اختبار بصرف النظر عن موضوع الاختبار (DeVore, Stewart & Stewart, 2016).

ويعرفها هاينز (Haynes, 2011: 24) بأنها تعبر عن قدرة الطالب العقلية على توظيف التلميحات الموجودة بمفردات الاختبار عموماً في رفع أرجحية بعض البدائل كإجابة صحيحة للمفردات التي لا يمكنه الإجابة عنها في ضوء المامه بالمحتوى الدراسي فقط.

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الحكمة الاختبارية والتي تشير إلى قدرة الطالب على التخمين الذكي ؛ وضبط قلق الإختبار ؛ واستخدام الوقت ؛ والتعامل مع ورقة الإجابة ؛ ومراعاة ضوابط الاختبار؛ والتنظيم ؛ والاستنتاج المنطقي ؛ والمراجعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

مفهوم الحكمة الاختبارية :

عرف (Benson, 1988; Rogers and Bateson, 1991, 335) الحكمة الاختبارية على أنها القدرة المعرفية أو مجموعة من استراتيجيات أخذ الاختبار التي يمكن للمفحوص استخدامها لتحسين درجاته على الاختبار بغض النظر عن مجال محتوى الاختبار. ويميز بوند (Bond, 1981, 54) بين حكمة الاختبار واختبار التدريب، فالحكمة الاختبارية مستقلة عن مجالات المحتوى بينما يشير الاختبار التدريبي إلى "اتباع التعليمات في المجال الذي يفترض قياسه ".

ويعرف (سعود شايش العنزي، ٢٠١٤، ٣٣٦) الحكمة الاختبارية بأنها، "مجموعة مهارات فسيولوجية ونفسية ومعرفية يستخدمها الطالب في الموقف الاختباري تمكنه من رفع درجته، بصرف النظر عن محتوى الاختبار".

كما تُعرَّف بأنها، مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطالب والتي تهدف إلى تحسين درجته في اختبار بصرف النظر عن موضوع الاختبار (DeVore, Stewart & Stewart, 2016).

ويرى محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠١٨، ٧١) بأن الحكمة الاختبارية تعد مصدر النجاح لكثير من الطلبة دون أن يكونوا على دراية كافية بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه بنود الاختبار، كما أن نقص الامتلاك لمهاراتها يؤدي إلى فقد طلاب آخرين لجزء من درجات الاختبار على الرغم من امتلاكهم للمحتوى المعرفي الذي تقيسه بنود الاختبار.

وبناء على ما سبق يمكن للباحث تعريف حكمة الاختبار على أنها، عبارة عن مكون وقدرة معرفية وبناء نفسي مكون من عمليات عقلية يوظفها المفحوص في الموقف الاختباري للوصول إلى الإجابة الصحيحة دون أن تتوفر لديه المعرفة الكافية بمحتوى الاختبار.

مكونات الحكمة الاختبارية:

صنف كل من سارناكي (Sarnacki, 1979،256-255 ؛ شاهر خالد سليمان، ٢٠١٤؛ صادق كاظم الشمري ومروة عبد العباس السعدي، ٢٠١٨) استراتيجيات حكمة الاختبار إلى خمسة استراتيجيات هي،

١- **استراتيجيات استعمال الاختبار (Test Using Strategies)**، ويقصد بها إدارة وقت الاجابة عن أسئلة الاختبار وتنظيمها.

٢- **استراتيجيات تجنب الخطأ (Error- avoidance Strategies)**، ويقصد بها تركيز الانتباه أثناء الاجابة على الاختبار.

٣- **استراتيجيات التخمين (Guessing Strategies)**، وتعتمد على التخمين في الاجابة عن أسئلة الاختبار.

٤- **استراتيجيات الاستنتاج المنطقي أو الاستنباطي (Deductive Reasoning Strategies)**، وتعتمد على الافادة من من المعلومات المطروحة في الاختبار أو الأسئلة السابقة في الاختبار للإجابة عن بقية الأسئلة.

٥- **استراتيجيات استعمال المنبهات والمؤشرات (Intent Consideration & Cue using Strategies)**، وتعتمد على استعمال المؤشرات الموجودة في أسئلة الاختبار في تمييز الاجابة الصحيحة عن الخطأ عن طريق إدراك عناية واضع الاختبار وهدف الاختبار.

خصائص الطلاب مرتفعي الحكمة الاختبارية

توجد مجموعة من الخصائص المميزة للطلاب مرتفعي الحكمة الاختبارية قد تضمنتها الدراسات السابقة ومنها:

(أ) أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات واستراتيجيات الحكمة الاختبارية يظهرون مستوى عالٍ من الكفاءة في الاختبار، وبالتالي يظهر لديهم تحسن واضح في الأداء الأكاديمي، حيث تساعدهم هذه المهارات والاستراتيجيات في نقل ما اكتسبوه من معرفة داخل الغرفة الدراسية إلى قاعة الاختبار (Dodeen, 2015, 14).

(ب) أن الطلاب مرتفعي الحكمة الاختبارية يمتلكون مهارات الاستذكار المجمعة والمنفردة، حيث تؤهلهم مهارات الحكمة الاختبارية إلى التنويع بين مهارات الاستذكار المجمعة من امتلاك المعني، بينما تمكنهم المذاكرة المجزئة على حفظ الأجزاء، وبالتالي ربط هذه الأجزاء من خلال فهم المعنى.

(ج) أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات الحكمة الاختبارية لا يعانون من قلق الاختبار، حيث تؤهلهم هذا المهارات إلى التعامل مع الموقف الاختباري كموقف تعليمي، ويستفاد من الاختبار في تأكيد تعلمهم، بعكس الطلبة العاديين الذين يعانون من قلق الاختبار، والذي يؤدي إلى النسيان والشك في امتلاكهم المعرفة اللازمة وبالمستوى المطلوب (دمرجيان،١٩٨٩ ، ٧٤).

(د) أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفع لمهارات الحكمة الاختبارية لديهم قدرة على إدارة الوقت في الاختبار، حيث يمتلكون استراتيجة توزيع وقت الاختبار على الأسئلة بحسب مستوى صعوباتها، ومعرفتهم بحجم المعرفة اللازمة للإجابة على كل سؤال (دمرجيان، ١٩٨٩ ، ٧٤).

(هـ) أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفع لمهارات الحكمة الاختبارية، لديهم قدرة عالية على قراءة وفهم تعليمات الاختبار وتطبيقها أثناء الإجابة، مما يعني أنهم يمتلكون استراتيجات فعالة ومناسبة للتعامل مع ورقة الأسئلة وورقة الاجابة (حمزة دودين، ٢٠١٠ ، ٣٤).

(و) أن الطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفع لمهارات الحكمة الاختبارية، لديهم الموهبة والذكاء الذي يؤهلهم للاستفادة من أخطاء القياس التي يقع بها واضعي الاختبار، والاستفادة مما يتضمنه الاختبار من منبهات ومفاتيح تعد مهارة من مهارات الحكمة الاختبارية، وبالتالي يمكن القول بأنهم يتفوقون على واضع الاختبار.

(ز) أن الطلبة الذي يمتلكون مستوى مرتفع في مهارات الحكمة الاختبارية لا يعانون من قلق الاختبار، ويمتلكون مهارات دراسية أكثر فاعلية مقارنة بالطلبة منخفضي التحصيل، وخاصة فيما يتعلق بفنيات الاستذكار وإدارة الوقت والاتجاه نحو التعلم (ابو هاشم السيد محمد، ٢٠٠٨، ٣٠).

(ح) يمتلك الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية تحصيل دراسي مرتفع حيث يهتمون باستراتيجيات التنظيم التركيبي كما يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية أكثر من غيرهم من الطلاب ، فمرتفعو التحصيل يراجعون صحة الإجابات أكثر من منخفضي التحصيل بصورة دالة ، كما أنهم يهتمون باستخدام حذف المشتتات ، وتجاوز الأسئلة الصعبة والعودة إليها ، حيث يكونون دائماً أكثر إيجابية في توظيف استراتيجيات حكمة الاختبار (شاهر سليمان ، ٢٠١٤ ، ٢٥٢).

(ط) يمتلك الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية خبرة سابقة عالية على في التعامل مع الأسئلة المختلفة للاختبار والتي تساعدهم في تحقيق درجات عالية الاختبار (شاهر سليمان ، ٢٠١٤ ، ٢٥٢).

(ي) يمتلك الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية قدرة على إجابة كل مفردة في ضوء ما يقصده معد الاختبار دون أن يغرقوا في التفاصيل الموهمة التي تبعدهم عن الإجابة الصحيحة على الاختبار (شاهر سليمان ، ٢٠١٤ ، ٢٥٢).

(ك) يستخدم الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية المؤشرات التي تركها معد الاختبار بين البدائل في تمييز البديل الصحيح، كما يجد أن البديل الصحيح هو الأطول دائماً أو يأخذ ترتيب معين دائماً بين البدائل الأخرى أو يجد كلمات تؤشر للإجابة الصحيحة مثل(دائماً، أبداً، فقط، عموماً ....وغيرها) أو يجد تشابه بين رأس السؤال والبديل الصحيح(Millman,et.al,1965, 711 – 713).

(ل) يعي الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية أهمية القراءات المقررة وأن مراجعة مادة الامتحان أمر ضروري، وذلك من خلال التنسيق بين ما يدون في المحاضرة وما هو متضمن في الكتاب المقرر. وتزداد كفاءاتهم من خلال توجيه أسئلة لأنفسهم والإجابة عنها، ووضع خطوط تحت النقاط المهمة، وإجراء مسح للمادة الدراسية. والعودة لاختبارات سابقة، واستخدام الوسائل المعينة للتذكر (كلمات مفتاحية وتسجيل المعلومات) ليتمكنوا من استعادة المعلومات(محمد أبو عليا ومحمود الوهر، ٢٠٠١، ٢٢).

(م) يسجل الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية مواعيد الاختبارات كي يستطيعوا التخطيط لدراسته ووضع خطة زمنية للاستعداد للاختبار، ولكي يتجنبوا ضغوط الوقت، وينظموا وقتهم (محمد أبو عليا ومحمود الوهر، ٢٠٠١، ٢٢).

(ن) يمتلك الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية الموهبة على تحديد ما سيغطيه الاختبار، وصيغ الأسئلة، وأهمية الاختبار، وتجهيز الأدوات اللازمة، والجلوس في مكان مناسب لتقديم الاختبار، وقراءة التعليمات بعناية، والبدء بالإجابة عن الاسئلة السهلة لزيادة ثقتهم بنفسهم (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٨ ، ٣٣).

(س)يمتلك الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية الموهبة على استخدام أساليب الاسترخاء، والتفكير الايجابي، والقدرة على إحكام الذات عند تناول الاختبار، والتعبير عن مشاعر قلقه من الاختبار لتخفيف الضغط النفسي وزيادة الثقة بالنفس(السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٨ ، ٣٣).

(ع) يمتلك الطلبة مرتفعي الحكمة الاختبارية القدرة على التحكم في وقت الاختبار والالتزام به، واستخدامه بطريقة فعالة، وعدم إضاعة وقت طويل في أمور غير هامة أثناء الاختبار، وتوزيع الوقت على أسئلة الاختبار حسب الصعوبة والأهمية.

ثانياً : الدراسات السابقة :

هدفت دراسة تبريزي وفاهيد (Tabrizi & Vahed, 2017) إلى التحقق من فعالية استراتيجيات أخذ الاختبار واستراتيجيات الحكمة الاختبارية في اجتياز اختبار التوفل، والتأكد من أن الكفاءة لوحدها لا تكفي، لدى عينة بلغت (٣٤) طالباً إيرانياً (١٨ مستوى متوسط، و١٦ من المستوى المتقدم) تقدموا للاختبار مرتين، الأولى بدون تدريبهم على استراتيجيات أخذ الاختبار واستراتيجيات الحكمة الاختبارية، وكشفت النتائج أن هناك فرق كبير في الأداء بين المرتين، حيث كان لاستخدام الاستراتيجيات دور بارز في النجاح.

كما أجرى هشام محمد الخولي (٢٠١٨) دراسة بهدف التحقق من الاستقلالية بين مهارات الحكمة الاختبار واستراتيجياتها، والكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي في اختبار من نوع الاختيار من متعدد في علم النفس، وذلك لدى (٩١) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة السويس، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي على المكونين الوجداني والمعرفي للتحصيل، وكشفت نتائج التحليل العاملي عن استقلالية مهارات الحكمة الاختبار عن استراتيجياتها، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمكونات التحصيل الدراسي من خلال مهارات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها.

وهدفت دراسة (Russo ،2019) لمعرفة تأثير التداخلات القصيرة للحكمة الاختبارية على درجات تقييم الحساب المعياري : دراسة تنبؤية حول استخدام برنامج التقييم الوطني في المعرفة والحساب NAPLAN لتقييم المدارس الابتدائية، والى فحص ما إذا كان تعليم الطلاب صراحةً لاستراتيجيات إجراء الاختبار ("اختبار الحكمة") يؤدي إلى تحسين أدائهم في الحساب، تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً جرى اختيارهم من إحدى المدارس الايتدائية باستراليا. وتم تقسيمهم عشوائياً وبالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة (١٩) طالبا في كل مجموعة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على تطوير حكمة الاختبار ، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية، وتم التقييم وفق برنامج التقييم الوطني للسنة الثالثة في محو الأمية والحساب (NAPLAN)، وتضمن ثلاثة استراتيجيات هي (التأكد من عدم تخطي صفحة أسئلة عن طريق الخطأ عند إجراء الاختبار ، عدم ترك أي سؤال فارغ بدون إجابة، والتخمين الذكي). وقد وجد أن التعرض لاستراتيجيات حكمة الاختبار أدى إلى تحسين أداء الحساب لدى الطلاب، مع تفوق مجموعة التدخل (التجريبية) بشكل ملحوظ على المجموعة الضابط.

أما دراسة صاحب أسعد الشمري (٢٠٢٠) فهدفت لمعرفه مستوى الحكمة الاختيارية، الانهماك في التعلم، والتوتر النفسي لدى الطلبة الدراسات العليا في جامعه سامراء وفق متغيرات

القسم، الجنس، العمر، وموظف أم غير موظف؛ والكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية والانهماك في التعلم والتوتر النفسي، بلغت عينه البحث (٧٥) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بصوره عشوائية من طلبه الدراسات العليا في كليه التربية، طبق الباحث عليهم اختبار الحكمة الاختباري لميلمان وايبل(Mellman& Ebel)، ومقياس الانهماك بالتعلم إعداد (الزعبي ٢٠١٣)، كما استعمل الباحث قائمة قياس التوتر النفسي (ابو سعد ٢٠١١)، وبمعالجه البيانات باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، والاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل شيفيه، ومعامل ارتباط (Kendalls tau_b)، وجاءت نتائج الدراسة، بأن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الحكمة الاختبارية، مع وجود فروق ذات دلالات احصائية حسب متغيرات الجنس، العمر ، موظف وغير موظف. وقد جاء مستوى الانهماك بالتعلم بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغيرات القسم، الجنس ، العمر ، ومتغير (موظف ، وغير موظف). وان مستوى التوتر النفسي جاء بمستوى منخفض، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغيرات القسم، الجنس، العمر، ومتغير (موظف وغير موظف). لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الحكمة الاختبارية بكافة استراتيجياتها مع كل من الانهماك بالتعلم والتوتر النفسي.

التعليق على الدراسات السابقة :

١. طبقت معظم الدراسات السابقة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية ، وتنوعت في الحدود المكانية للتطبيق ما بين البيئة المصرية والبيئة الأردنية والعراقية والسعودية والأجنبية .
٢. واتفقت معظم نتائج الدراسات على وجود فروق في معالم (الصعوبة والتمييز والتخمين) تعزى لحكمة الاختبار ومستوى القدرة، ووجود فروق في الجنس تعزى لحكمة الاختبار ومستوى القدرة ، كما أتفقت معظم النتائج على أن تنمية الحكمة الاختبارية تزيد من صدق الاختبار.
٣. اعتمدت جميع الدراسات على مقياس حكمة الاختبار كأداة الدراسة ، وتنوعت ما بين مقاييس عربية وأجنبية للوصول إلى أكثر استراتيجيات حكمة الاختبار استخداماً .

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على المملكة الاردنية الهاشمية.

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي.
- **مجتمع الدراسة:** تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول ثانوي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ طالباً وطالبة من خمس مدارس بالعاصمة عمان.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في

- مقياس الحكمة الاختبارية من إعداد الباحث
- اختبار كاتل للذكاء ترجمة (عبد السلام عبد الغفار ، أحمد عبد العزيز سلامة ، ١٩٧٤).

وتم إعداد مقياس الحكمة الاختبارية في ضوء الخطوات التالية:

١- مراجعة أدبيات البحث لتحديد مفهوم الحكمة الاختبارية ومكوناتها وخصائص مرتفعي الحكمة الاختبارية.
٢- مراجعة الأداوت التي أعدت لقياس الحكمة الاختبارية.
٣- تحديد أبعاد الحكمة الاختبارية في ضوء ما ورد بالأدبيات وبالمقاييس السابقة.
٤- صياغة مفردات المقياس وتحديد بدائل الاستجابة على مفرداته والتي تحددت في خمس بدائل، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (١١٥) مفردة.
٥- عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في تخصص علم النفس، وفي ضوء أراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض عبارات المقياس والتي بلغت (٢٧) مفردة.
٦- تجربة المقياس على عينة استطلاعية بلغت (١٤٩) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي بالأردن، وقد جاءت مؤشرات الصدق والثبات كما يلي

الصدق: تم التحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط المفردات بأبعادها بين (٠,٣٨٢ – ٠,٩٠٧)، وهي

جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويوضح الجدول الاتي قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

جدول (١) قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	التخمين الذكي	٠,٩٤
٢	ضبط قلق الاختبار	٠,٩٢
٣	استخدام الوقت	٠,٩٠
٤	التعامل مع ورقة الإجابة	٠,٨٦
٥	مراعاة ضوابط الاختبار	٠,٨٨
٦	التنظيم	٠,٦٩
٧	الاستنتاج المنطقي	٠,٨٩
٨	المراجعة	٠,٨٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٦٩ – ٠,٩٤ وكلها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١

الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (٢)

قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لثبات مقياس الحكمة الاختبارية

الأبعاد	عدد العبارات	قيم ألفا كرونباخ
التخمين الذكي	١٧	٠,٩٣٨
ضبط قلق الاختبار	١٣	٠,٩٣٣
استخدام الوقت	١٢	٠,٩٤٠
التعامل مع ورقة الإجابة	١١	٠,٨٧٨
مراعاة ضوابط الاختبار	٩	٠,٨٩٢
التنظيم	٩	٠,٨٩٩
الاستنتاج المنطقي	٨	٠,٨٨٣
المراجعة	٨	٠,٩٢٥
مقياس الحكمة الاختبارية ككل	٨٨	٠,٩٨٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمقياس تراوحت بين ٠,٨٧٨ ، ٠٩٩ وهي قيم ثبات عالية، وبناء على ذلك فإن مقياس الحكمة الاختبارية يتمتع بدرجة من الصدق والثبات

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على أنَّه: **ما مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحثون الإحصاء الوصفي المتمثل في المتوسط والنسبة المئوية، : واختبار t لمجموعة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات العينة مع المتوسط الفرضي الذي يتحدد بنصف الدرجة على المقياس، وجاءت النتائج كما يلي:

١- بالنسبة للإناث

جدول (٣)

المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي وقيمة *t* ودلالتها الإحصائية لاستجابات طلاب الصف الأول الثانوي بالأردن (الإناث) على أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية

الأبعاد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	الدلالة
التخمين الذكي	٤٩٠	٥٨,٢٥	١٤,٩٤	٣٦	٨٦,٢٨٥	٠,٠١
ضبط قلق الاختبار	٤٩٠	٤٥,٣٨	١٣,٦٢	٢٧	٧٣,٧٠٩	٠,٠١
استخدام الوقت	٤٩٠	٣٨,٨٨	١١,٩٠	٤٢	٧٢,٣١٨	٠,٠١
التعامل مع ورقة الإجابة	٤٩٠	٣٦,٣٥	٩,٣٠	٥١	٨٦,٤٦٦	٠,٠١
مراعاة ضوابط الاختبار	٤٩٠	٣٠,٣٣	٨,٠٢	٢٧	٨٣,٦٥٧	٠,٠١
التنظيم	٤٩٠	٣٢,٠٧	٧,٩٢	٢٤	٨٩,٥٩٠	٠,٠١
الاستنتاج المنطقي	٤٩٠	٢٦,٨٩	٨,٠٨	٣٣	٧٣,٦٧١	٠,٠١
المراجعة	٤٩٠	٢٧,١٤	٧,٧٤	٢٤	٧٧,٥٢٣	٠,٠١
المقياس ككل	٤٩٠	٢٩٥,٢٩	٧١,٢٩	٢٦٤	٩١,٦٧٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيمة اختبار (ت) جاءت دالة في جميع الأبعاد لصالح المتوسط الفعلي في ابعاد التخمين الذكي، ضبط قلق الاختبار ومراعاة ضوابط الاختبار والتنظيم والمراجعة والدرجة الكلية ، مما يعني أن أفراد العينة من الإناث أعلى من المتوسط في هذه الأبعاد وفي الدرجة الكلية، بينما كانت اختبار (ت) دالة في اتجاه المتوسط الفرضي لأبعاد استخدام الوقت والتعامل مع ورقة الإجابة والاستنتاج المنطقي مما يعني أن أفراد العينة من الإناث أقل من المتوسط في هذه الأبعاد.

٢- بالنسبة للذكور:

جدول (٤)

المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي وقيمة *t* ودلالتها الإحصائية لاستجابات طلاب الصف الأول الثانوي بالأردن (الذكور) على أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية

الأبعاد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	الدلالة
التخمين الذكي	٥١٠	٥٩,٦٤	١٦,٢٧	٣٦	٨٢,٧٦٢	٠,٠١
ضبط قلق الاختبار	٥١٠	٤٥,٧٤	١٥,٠٤	٢٧	٦٨,٦٨١	٠,٠١
استخدام الوقت	٥١٠	٣٨,٨٤	١٢,٥٨	٤٢	٦٩,٦٩٤	٠,٠١
التعامل مع ورقة الإجابة	٥١٠	٣٦,١٤	٩,٥٩	٥١	٨٥,٠٢٩	٠,٠١
مراعاة ضوابط الاختبار	٥١٠	٣١,٣٧	٩,٢٥	٢٧	٧٦,٥٢٢	٠,٠١
التنظيم	٥١٠	٣٣,٣٠	٨,٣٦	٢٤	٨٩,٨٦٩	٠,٠١
الاستنتاج المنطقي	٥١٠	٢٧,٥٩	٩,٠٤	٣٣	٦٨,٩٠٧	٠,٠١
المراجعة	٥١٠	٢٦,٥٣	٨,٦٧	٢٤	٦٩,١٢٩	٠,٠١
المقياس ككل	٥١٠	٢٩٩,١٤	٧٨,٦١	٢٦٤	٨٥,٩٤٠	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيمة اختبار (ت) جاءت دالة في جميع الأبعاد لصالح المتوسط الفعلي في ابعاد التخمين الذكي، ضبط قلق الاختبار ومراعاة ضوابط الاختبار والتنظيم والمراجعة والدرجة الكلية ، مما يعني أن أفراد العينة من الذكور أعلى من المتوسط في هذه الأبعاد وفي الدرجة الكلية، بينما كانت اختبار (ت) دالة في اتجاه المتوسط الفرضي لأبعاد استخدام الوقت والتعامل مع ورقة الإجابة والاستنتاج المنطقي مما يعني أن أفراد العينة من الذكور أقل من المتوسط في هذه الأبعاد.

٣- بالنسبة للقسم الأدبي:

جدول (٥)

المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي وقيمة *t* ودلالتها الإحصائية لاستجابات طلاب الصف الأول الثانوي بالأردن (القسم الأدبي) على أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية

الأبعاد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	الدلالة
التخمين الذكي	٥٣٧	٥٨,٩٨	١٥,٩٥	٣٦	٨٥,٦٤١	٠,٠١
ضبط قلق الاختبار	٥٣٧	٤٥,١٩	١٤,٥٩	٢٧	٧١,٧٨٣	٠,٠١
استخدام الوقت	٥٣٧	٣٨,٢١	١٢,٦٥	٤٢	٧٠,٠٢٧	٠,٠١
التعامل مع ورقة الإجابة	٥٣٧	٣٥,٩٣	٩,٨٣	٥١	٨٤,٧٢٠	٠,٠١
مراعاة ضوابط الاختبار	٥٣٧	٣٠,٧٩	٨,٩١	٢٧	٨٠,١٣٨	٠,٠١
التنظيم	٥٣٧	٣٢,٦٠	٨,٢٣	٢٤	٩١,٧٨٩	٠,٠١
الاستنتاج المنطقي	٥٣٧	٢٧,٢٢	٨,٧١	٣٣	٧٢,٣٧٣	٠,٠١
التخمين الذكي	٥٣٧	٢٦,٤١	٨,٣٢	٢٤	٧٣,٥١٠	٠,٠١
المقياس ككل	٥٣٧	٢٩٥,٣٤	٧٧,٢٦	٢٦٤	٨٨,٥٨٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن قيمة اختبار (ت) جاءت دالة في جميع الأبعاد لصالح المتوسط الفعلي في ابعاد التخمين الذكي، ضبط قلق الاختبار ومراعاة ضوابط الاختبار والتنظيم والمراجعة والدرجة الكلية ، مما يعني أن أفراد العينة من أصحاب التخصص العلمي أعلى من المتوسط في هذه الأبعاد وفي الدرجة الكلية، بينما كانت اختبار (ت) دالة في اتجاه المتوسط الفرضي لأبعاد استخدام الوقت والتعامل مع ورقة الإجابة والاستنتاج المنطقي مما يعني أن أفراد العينة من أصحاب التخصص العلمي أقل من المتوسط في هذه الأبعاد.

٤- بالنسبة للقسم العلمي:

جدول (٦)

المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي وقيمة *t* ودلالتها الإحصائية لاستجابات طلاب الصف الأول الثانوي بالأردن (القسم العلمي) على أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية

الأبعاد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة t	الدلالة
التخمين الذكي	٤٦٣	٥٨,٩٣	١٥,٢٩	٣٦	٨٢,٩٥٣	٠,٠١
ضبط قلق الاختبار	٤٦٣	٤٥,٩٨	١٤,٠٩	٢٧	٧٠,٢٢٩	٠,٠١
استخدام الوقت	٤٦٣	٣٩,٦١	١١,٧٤	٤٢	٧٢,٥٩٤	٠,٠١
التعامل مع ورقة الإجابة	٤٦٣	٣٦,٦١	٨,٩٩	٥١	٨٧,٥٨٠	٠,٠١
مراعاة ضوابط الاختبار	٤٦٣	٣٠,٩٣	٨,٤٣	٢٧	٧٨,٩٠٦	٠,٠١
التنظيم	٤٦٣	٣٢,٨١	٨,١١	٢٤	٨٧,٠١٨	٠,٠١
الاستنتاج المنطقي	٤٦٣	٢٧,٢٩	٨,٤٥	٣٣	٦٩,٥١٣	٠,٠١
التخمين الذكي	٤٦٣	٢٧,٣٢	٨,١٠	٢٤	٧٢,٥٣٢	٠,٠١
المقياس ككل	٤٦٣	٢٩٩,٤٨	٧٢,٥٤	٢٦٤	٨٨,٨٢٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيمة اختبار (ت) جاءت دالة في جميع الأبعاد لصالح المتوسط الفعلي في ابعاد التخمين الذكي، ضبط قلق الاختبار ومراعاة ضوابط الاختبار والتنظيم والمراجعة والدرجة الكلية ، مما يعني أن أفراد العينة من أصحاب التخصص الأدبي أعلى من المتوسط في هذه الأبعاد وفي الدرجة الكلية، بينما كانت اختبار (ت) دالة في اتجاه المتوسط الفرضي لأبعاد استخدام الوقت والتعامل مع ورقة الإجابة والاستنتاج المنطقي مما يعني أن أفراد العينة من أصحاب التخصص الأدبي أقل من المتوسط في هذه الأبعاد.

وللتعرف على مستوى تمكن أفراد العينة من مهارات الحكمة الاختبارية فقد تم حساب النسبة المئوية لمتوسط درجات أفراد العينة على كل بعد والمقياس كاملا وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (٧)

مستوى تمكن أفراد العينة من مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن

البعد	أعلى درجة على الفقرة	عدد الفقرات	الحد الأقصى	المتوسط	النسبة المئوية
التخمين الذكي	٥	١٧	٨٥	٥٨,٩٥٠	%٦٩,٣٦
ضبط قلق الاختبار	٥	١٤	٧٠	٤٥,٥٦	%٦٥,٠٩
استخدام الوقت	٥	١٢	٦٠	٣٨,٨٦	%٦٤,٧٧
التعامل مع ورقة الإجابة	٥	١١	٥٥	٣٦,٢٤	%٦٥,٩٠
مراعاة ضوابط الاختبار	٥	٩	٤٥	٣٠,٨٥	%٦٨,٥٧
التنظيم	٥	٩	٤٥	٣٢,٦٩	%٧٢,٦٦
الاستنتاج المنطقي	٥	٨	٤٠	٢٧,٢٥	%٦٨,١٣
التخمين الذكي	٥	٨	٤٠	٢٦,٨٣	%٦٧,٠٧
الكل	٥	٨٨	٤٤٠	٢٩٧,٢٦	%٦٧,٥٦

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى تمكن أفراد العينة من مهارات الحكمة الاختبارية ككل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن بالنسبة إلى مقياس الحكمة الاختبارية ككل هو (٦٧,٥٦)، وأكثر المهارات استخداما تمثلت في مهارة التنظيم، بينما أقل المهارات استخداما كانت مهارة استخدام الوقت.

والنتيجة السابقة تشير لوجود قدر متوسط من مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية وهذا يعني أن عينة الدراسة تنقصهم مهارات الحكمة الاختبارية ويحتاجون للتدريب عليها ليتمكنوا من تحقيق درجات عالية في الاختبارات وقد أشارت دراسة كريت (١٩٦٧) أنه يمكن اكتساب الحكمة الاختبارية داخل الصف الدراسي كما أشارت دراسة ولستروم وبرسما (١٩٦٨) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ذياب المالكي (٢٠١٠) حيث أسفرت النتائج عن أن مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث كان بدرجة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط العام (٣,٤١) . وتتفق ذلك أيضاً مع دراسة واتاناب (Watanabe, 2004) التي توصلت إلى وجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية بين الصفين الثاني والثالث الثانوي ولصالح الصف الثالث الثانوي. ويتفق ذلك مع دراسة عثمان وبني خلف وباجبير وبني حمد (Otoum, Bani

(Khalaf, Bajbeer, & Bani Hamad, 2015 التي أظهرت نتائجها أن جميع استراتيجيات الحكمة الاختبارية كانت مستخدمة بشكل كبير، حيث جاءت الاستراتيجيات التي تستخدم بعد الإجابة في المرتبة الأولى، تلتها بالاستراتيجيات المستخدمة قبل الإجابة، وأخيراً جاءت الاستراتيجيات المستخدمة خلال الإجابة، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيرات تأثير بعض المتغيرات، (الجنس، المستوى الأكاديمي، التخصص)، بينما أظهرت وجود فروق تعزى لمستوى التحصيل. أما دراسة صاحب أسعد الشمري (٢٠٢٠) فقد اتفقت نتائجها مع الدراسة الحالية ، حيث جاءت نتائج الدراسة، بأن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الحكمة الاختبارية، مع وجود فروق ذات دلالات احصائية حسب متغيرات الجنس، العمر ، موظف وغير موظف. وقد جاء مستوى الانهماك بالتعلم بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغيرات القسم، الجنس ، العمر ، ومتغير (موظف ، وغير موظف). وان مستوى التوتر النفسي جاء بمستوى منخفض، مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغيرات القسم، الجنس، العمر، ومتغير (موظف وغير موظف). لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الحكمة الاختبارية بكافة استراتيجياتها مع كل من الانهماك بالتعلم والتوتر النفسي.

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على أنَّه: **ما دلالة التفاعل بين الجنس والتخصص على درجات الطلاب في اختبار الحكمة الاختبارية (الأبعاد والدرجة الكلية) ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (الجنس × التخصص)، وجاءت النتائج وفقا للجدولين التاليين:

جدول (٨) التحليل الوصفي للمتغيرات وفقاً للتفاعل بين الجنس والتخصص

البعد	الجنس				التخصص			
	ذكور(٤٩٠)		إناث(٥١٠)		علمي(٥٣٧)		أدبي(٤٦٣)	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التخمين الذكي	٥٨,٢٤	١٤,٩٤	٥٩,٦٣	١٦,٢٧	٥٨,٩٨	١١,٩٥	٥٨,٩٢	١٥,٢٨
ضبط قلق الاختبار	٤٥,٣٧	١٣,٦٢	٤٥,٧٣	١٥,٠٣	٤٥,١٩	١٤,٥٨	٤٥,٩٨	١٤,٠٩
استخدام الوقت	٣٨,٨٧	١١,٩٠	٣٨,٨٣	١٢,٥٨	٣٨,٢١	١٢,٦٤	٣٩,٦١	١١,٧٤
التعامل مع ورقة الإجابة	٣٦,٣١	٨,٠٣	٣٦,١٣	٩,٥٩	٣٥,٩٢	٩,٨٣	٣٦,٦١	٨,٩٩
مراعاة ضوابط الاختبار	٣٠,٣٢	٨,٠٣	٣١,٣٦	٩,٢٦	٣٠,٧٩	٨,٩١	٣٠,٩١	٨,٤٣
التنظيم	٣٢,٠٦	٧,٩٢	٣٣,٣٠	٨,٣٧	٣٢,٦٠	٨,٢٣	٣٢,٨٠	٨,١١
الاستنتاج المنطقي	٢٦,٨٩	٨,٠٨	٢٧,٥٩	٩,٠٤	٢٧,٢١	٨,٧١	٢٧,٢٨	٨,٤٤
المراجعة	٢٧,١٣	٧,٧٥	٢٦,٥٣	٨,٦٧	٢٦,٤٠	٨,٣٢	٢٧,٣١	٨,١٠
الدرجة الكلية	٢٩٥,٢٩	٧١,٢٩	٢٩٩,١	٧٨,٦٠	٢٩٥,٣٩	٧٧,٢٥	٢٩٩,٤٥	٧٢,٥٩

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمتوسط درجات الطلاب في اختبار الحكمة الاختبارية وفقاً للجنس (ذكور) كانت (٢٩٥,٢٩) وانحراف معياري (٧١,٢٩) ، أما الإناث فكانت بمتوسط قدره (٢٩٩,١) وانحراف معياري قدره (٧٨,٦٠) ، أما وفقاً للتخصص (العلمي) فكانت بمتوسط قدره (٢٩٥,٣٩) وانحراف معياري قدره (٧٧,٢٥) ، والتخصص (الأدبي) بمتوسط قدره (٢٩٩,٤٥) وانحراف معياري قدره (٧٢,٥٩).

أما نتائج تحليل التباين الثنائي للمجموعات الأربع فيوضحها الجدول الاتي :

جدول (٩)

قيمة (ف) ودلالتها لتحليل التباين الثنائي (الجنس× التخصص)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
التخمين الذكي	الجنس	٥٢٢,٦٥٦	١	٥٢٢,٦٥٦	٠,٨٨١	غير دالة
	التخصص	١,٩٢٥	١	١,٩٢٥	٠,٠٠٨	غير دالة
	الجنس * التخصص	١٦١,٩٣٣	١	٢٤٤,٧٩٦	٠,٦٦٢	غير دالة
	الخطأ	٢٤٣٨١٦,٩٨٤	٩٩٦	٢٤٤,٧٩٦		
ضبط قلق الاختبار	الجنس	٥٩,٧٣١	١	١٠٤,٤٩٩	٠,٥٠٦	غير دالة
	التخصص	١٧٣,١٩٩	١	١٧٣,١٩٩	٠,٨٣٩	غير دالة
	الجنس * التخصص	١٠٧,٠٤٠	١	١٠٧,٠٤٠	٠,٥١٨	غير دالة
	الخطأ	٢٠٥٦٦٠,٦٥٨	٩٩٦	٢٠٦,٤٨٧		
استخدام الوقت	الجنس	٤,٧٣٤	١	١٨٥,٩٨٢	١,٢٤١	غير دالة
	التخصص	٤٨٦,٨٢١	١	٤٨٦,٨٢١	٣,٢٤٧	غير دالة
	الجنس * التخصص	٦٨,٨٤٦	١	٦٨,٨٤٦	٠,٤٥٩	غير دالة
	الخطأ	١٤٩٣٢٤,٤٥٥	٩٩٦	١٤٩,٩٢٤		
التعامل مع ورقة الإجابة	الجنس	٣,٤٦٩	١	٣,٤٦٩	٠,٠٣٩	غير دالة
	التخصص	١٠٩,٩٣٠	١	١٠٩,٩٣٠	١,٢٢٩	غير دالة
	الجنس * التخصص	٣٤,٩٦٥	١	٣٤,٩٦٥	٠,٣٩١	غير دالة
	الخطأ	٨٩٠٩٦,٨٣٠	٩٩٦	٨٩,٤٥٥		
مراعاة ضوابط الاختبار	الجنس	٣٠٤,٤٦٨	١	١٣٤,٠٣٦	١,٧٨١	غير دالة
	التخصص	١٣,٧١١	١	١٣,٧١١	٠,١٨٢	غير دالة
	الجنس * التخصص	١١٨,٧١٠	١	١١٨,٧١٠	١,٥٧٧	غير دالة
	الخطأ	٧٤٩٧٥,٧٢٩	٩٩٦	٧٥,٢٧٧		
التنظيم	الجنس	٣٩٠,٩٤٨	١	٣٩٠,٩٤٨	٥,٨٧٢	غير دالة
	التخصص	٢٨,٦٠٥	١	٢٨,٦٠٥	٠,٤٣٠	غير دالة
	الجنس * التخصص	٨,٤٩٢	١	٨,٤٩٢	٠,١٢٨	غير دالة
	الخطأ	٦٦٣٠٦,٨٥٢	٩٩٦	٦٦,٥٧٣		

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الاستنتاج المنطقي	الجنس	١٢٨,٦٠٥	١	١٢٨,٦٠٥	١,٧٤٢	غير دالة
	التخصص	٥,١٦٠	١	٥,١٦٠	٠,٠٧	غير دالة
	الجنس * التخصص	١١,٨٩١	١	١١,٨٩١	٠,١٦١	غير دالة
	الخطأ	٧٣٥٤١,١٢٤	٩٩٦	٧٣,٨٣٦		
المراجعة	الجنس	٦٤,٦٨٣	١	٦٤,٦٨٣	٠,٩٥٦	غير دالة
	التخصص	١٧٩,٧١٢	١	١٧٩,٧١٢	٢,٦٥٥	غير دالة
	الجنس * التخصص	١,٢٥٠	١	١,٢٥٠	٠,١٠٨	غير دالة
	الخطأ	٦٧٤٢٠,٤٥٤	٩٩٦	٦٧,٦٩١		
الدرجة الكلية	الجنس	٥١٠١,٢١٤	١	٥١٠١,٢١٤	٠,٩٠٤	غير دالة
	التخصص	٥١٥٨,٨٦٦	١	٥١٥٨,٨٦٦	٠,٩١٤	غير دالة
	الجنس * التخصص	٢٤٨٢,٩٦٣	١	٢٤٨٢,٩٦٣	٠,٤٤٠	غير دالة
	الخطأ	٥٦٢٣٣٨١,٧٤٩	٩٩٦	٥٦٤٥,٩٦٦		

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم F جاءت غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فرق بين الجنس والتخصص أو تفاعل الجنس والتخصص على الحكمة الاختبارية.

ويمكن رد ذلك للتقارب في القدرات العقلية لدى الطلاب سواء طلاب القسم الأدبي أو العلمي ، حيث أن أغلب استراتيجيات الحكمة الاختبارية تتطلب قدرات عقلية متوسطة ، وأيضاً هذه الاستراتيجيات لا تتأثر باختلاف جنس الطالب؛ حيث أن كلا الجنسين يتعرض لنفس الاختبارات التحصيلية، وبالتالي يحتاج كلاهما إلى نفس المهارات اللازمة للإجابة عن هذه الاختبارات بشكل أفضل. كما أن استراتيجيات حكمة الاختبار لا ترتبط بتخصص أو مادة دراسية دون أخرى، وهي مهارات لازمة للأداء على جميع الاختبارات التحصيلية بغض النظر عن نوع هذه المادة.

ويتفق ذلك مع العديد من الدراسات السابقة ، منها دراسة أبو هاشم (٢٠٠٨) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق في الحكمة الاختبارية تعزي للتخصص الدراسي للطالب . ودراسة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٧) والتي أثبتت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث في مهارة حكمة الاختبار. وأيضاً مع دراسة محمد الزهراني (٢٠١٥) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص.

ويتفق أيضاً مع نتائج دراسة روجرز وباتيسون(Rogers&Bateson,1991,159) ، والتي أوضحت أن مهارة حكمة الاختبار تحسن أداء الطلبة في اختبارات اللغة الإنجليزية والجبر والجغرافيا والتاريخ والأحياء والكيمياء. ويتفق ذلك أيضاً مع دراسة زين حسن ردادي (٢٠٠١) حيث توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

ويختلف ذلك مع نتائج دراسة دراسة دايموند وأخرين (١٩٧٦) ، ودراسة كوهلر وآخرين (١٩٧٤). والتي أثبتت نتائجها أنه قد تختلف الحكمة الاختبارية باختلاف التخصص ، وأن التعبير عن الحكمة الاختبارية يزداد بازدياد الصف الدراسي. كما تختلف أيضاً مع نتائج دراسة شاهر سليمان (٢٠١٤) والتي أثبتت وجود اختلاف في مستوى الحكمة الاختبارية يعزي لمتغير التخصص الدراسي للطالب لصالح التخصص العلمي عن الأدبي .

السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على أنَّه: **ما دلالة الفروق بين المجموعات الأربعة المتباينة الناتجة من تفاعل الذكاء والتحصيل على درجات الطلاب في مقياس الحكمة الاختبارية؟**

قام الباحثون باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (الذكاء× التحصيل)، بعد تقسيم العينة لأربع مجموعات مرتفع الذكاء، منخفض الذكاء ومرتفع التحصيل ومنخفض التحصيل بناء على المتوسط والانحراف المعياري وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين

جدول (١٠)

التحليل الوصفي للمتغيرات وفقاً للتفاعل بين الذكاء والتحصيل

البعد	الذكاء				التحصيل			
	مرتفع (٤٧٠)		منخفض (٥٣٠)		مرتفع(٥٨١)		منخفض (٤١٩)	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التخمين الذكي	٥٨,٥٨	١٦,٢٢	٥٩,٢٨	١٥,١١	٥٩,٤٩	١٥,٩٦	٥٨,٢١	١٥,١٦
ضبط قلق الاختبار	٤٤,٩٤	١٥,٠٢	٤٦,١١	١٣,٧٣	٤٥,٦٤	١٤,٧٦	٤٥,٤٥	١٣,٧٩
استخدام الوقت	٣٨,٠٣	١٣,٠٧	٣٩,٥٩	١١,٤٢	٣٨,٧٩	١٢,٥٠	٣٨,٩٤	١١,٩٠
التعامل مع ورقة الإجابة	٣٥,٧٣	٩,٤٩	٣٦,٦٩	٩,٤٠	٣٦,٣٦	٩,٩٢	٣٦,٠٧	٨,٧٦
مراعاة ضوابط الاختبار	٣٠,٨٣	٩,٠٨	٣٠,٨٧	٨,٣٢	٣١,٠٨	٨,٨٣	٣٠,٦٣	٨,٤٨
التنظيم	٣٢,٩٧	٨,٥٧	٣٢,٤٤	٧,٧٩	٣٢,١٨	٨,٣٨	٣٢,٥٣	٧,٨٨
الاستنتاج المنطقي	٢٧,٠٦	٩,٠٨	٢٧,٤١	٨,١٢	٢٧,٤٣	٨,٩١	٢٧,٠٠	٨,١١
المراجعة	٢٦,١٢	٨,٥٦	٢٧,٤٤	٧,٨٧	٢٦,٧١	٨,٢٥	٢٦,٩٨	٨,٢٠
الدرجة الكلية	٢٩٤,٢٩	٧٨,٨	٢٩٩,٨٨	٧١,٦١	٢٩٨,٢٧	٧٧,٨٩	٢٩٥,٨٤	٧١,١٢

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الدرجة الكلية لمرتفعي الذكاء بلغ ٢٩٤,٢٩ ولمنخفضي الذكاء بلغ ٢٩٩,٨٨ بينما بلغ المتوسط العام لمرتفعي التحصيل ٢٩٨,٢٧، ومنخفضي التحصيل ٢٩٥,٨٤.

ويوضح الجدول الآتي نتائج تحليل التباين الثنائي للمجموعات الأربع:

جدول (١١) قيمة (ف) ودلالتها لتحليل التباين الثنائي (الذكاء× التحصيل)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
التخمين الذكي	الذكاء	١٨٦,٩٧٢	١	١٨٦,٩٧٢	٠,٧٦٤	غير دالة
	التحصيل	٥٢٠,٨٠١	١	٥٢٠,٨٠١	٢,١٢٨	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	١٥,٤٤٣	١	١٥,٤٤٣	٠,٠٦٣	غير دالة
	الخطأ	٢٤١٦٠٩,٦٧٣	٩٨٧	٢٤٤,٧٩٢		
ضبط قلق الاختبار	الذكاء	٤١٧,٠٢٥	١	٤١٧,٠٢٥	٠,٨٥٠	غير دالة
	التحصيل	٥١,٠٩٤	١	٥١,٠٩٤	٠,٢٤٧	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	١٧٥,٢٤١	١	١٧٥,٢٤١	٠,٨٤٨	غير دالة
	الخطأ	٢٠٤٠٧٨,٧٤٠	٩٨٧	٢٠٦,٧٦٧		
استخدام الوقت	الذكاء	٦٧١,٩٢١	١	٦٧١,٩٢١	١,٥٨٦	غير دالة
	التحصيل	١٢,٠٣٥	١	١٢,٠٣٥	٠,٠٨٠	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	١١٥,٩٠٤	١	١١٥,٩٠٤	٠,٧٧٤	غير دالة
	الخطأ	١٤٧٧٨٦,٣٢٦	٩٨٧	١٤٩,٧٣٣		
التعامل مع ورقة الإجابة	الذكاء	٢٣٣,٢٥٨	١	٢٣٣,٢٥٨	٢,٦٠٧	غير دالة
	التحصيل	٤٩,٢٤٢	١	٤٩,٢٤٢	٠,٥٥٠	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	٠,٠٣٦	١	٠,٠٣٦	٠,٠٠٠	غير دالة
	الخطأ	٨٨٣١٤,٢١٣	٩٨٧	٨٩,٤٧٧		
مراعاة ضوابط الاختبار	الذكاء	٤,٠٥٧	١	٤,٠٥٧	٠,٠٥٤	غير دالة
	التحصيل	٥٠,٨٥٥	١	٥٠,٨٥٥	٠,٦٧١	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	٨,٣٥٦	١	٨,٣٥٦	٠,١١٠	غير دالة
	الخطأ	٧٤٨٢٢,٤٦٢	٩٨٧	٧٥,٨٠٨		
التنظيم	الذكاء	٥٧,٧٦١	١	٥٧,٧٦١	٠,٨٦٤	غير دالة
	التحصيل	١٨,٠٩٢	١	١٨,٠٩٢	٠,٢٧١	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	٤,٦٤٤	١	٤,٦٤٤	٠,٠٦٩	غير دالة
	الخطأ	٦٥٩٨٣,٦٩٨	٩٨٧	٦٦,٨٥٣		
الاستنتاج المنطقي	الذكاء	٦٥,٣٩٥	١	٦٥,٣٩٥	٠,٨٨٤	غير دالة
	التحصيل	٧٧,١٦٢	١	٧٧,١٦٢	١,٠٤٤	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	٤٦,٧٠٨	١	٤٦,٧٠٨	٠,٦٣٢	غير دالة
	الخطأ	٧٢٩٧٦,٧٢٨	٩٨٧	٧٣,٩٣٨		
المراجعة	الذكاء	٣٣٠,٤٥٦	١	٣٣٠,٤٥٦	٤,٨٩١	غير دالة
	التحصيل	٣,٦٥٧	١	٣,٦٥٧	٠,٠٥٤	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	٤٠,٣٠٤	١	٤٠,٣٠٤	٠,٥٩٧	غير دالة
	الخطأ	٦٦٦٨٠,٩٨٨	٩٨٧	٦٧,٥٥٩		
المقياس ككل	الذكاء	٩٢٠٩,٩٥٩	١	٩٢٠٩,٩٥٩	١,٦٣٠	غير دالة
	التحصيل	٣٤٤٧,٠٩٥	١	٣٤٤٧,٠٩٥	٠,٦١٠	غير دالة
	الذكاء * التحصيل	٤٤٥,٤٤٠	١	٤٤٥,٤٤٠	٠,٠٧٩	غير دالة
	الخطأ	٥٥٧٦٦٨٩,٨٤٩	٩٨٧	٥٦٥٠,١٤٢		

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم F جاءت غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فرق ترجع لمجموعات الذكاء أو مجموعات التحصيل أو التفاعل بينهما، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مستوى الحكمة الاختبارية لدى أفراد العينة والذي لم يكن بدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة سعود شايش العنزي (٢٠١٤) حيث لم تظهر النتائج وجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية الخمسة تعزى لمتغيري القدرة العامة والتحصيل الدراسي، ودراسة ديانا فهمي حماد (٢٠١٠) والتي أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجات على مقياس الحكمة الاختبارية والدرجات على الاختبار التحصيلي.

ويختلف ذلك مع نتائج دراسة زين حسن ردادي (٢٠٠١) التي أثبتت نتائجها وجود فروق تعزى للتحصيل ولصالح المتفوقين ، وأيضاً دراسة فاطمة عباس مطلك (٢٠٠٩) والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي. وأيضاً دراسة جافوريا (Ghafouria, 2013) التي توصلت إلى أن الطلبة الأكثر إجادة للغة الانجليزية أكثر استخداماً لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية مقارنة بأقرانهم الطلبة الأقل إجادة.

السؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على أنَّه: **ما دلالة العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثون معامل ارتباط بيرسون، والجدول الآتي يوضح قيم معامل ارتباط درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي:

جدول (١٢) قيم معامل ارتباط درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي

م	البعد	قيم معامل ارتباط بيرسون	الدلالة
١	**التخمين الذكي**	٠,٠٣٩	غير دالة
٢	**ضبط قلق الاختبار**	٠,٠٢٥	غير دالة
٣	**استخدام الوقت**	٠,٠٠٨	غير دالة
٤	**التعامل مع ورقة الإجابة**	٠,٠١٠	غير دالة
٥	**مراعاة ضوابط الاختبار**	٠,٠٣٥	غير دالة
٦	**التنظيم**	٠,٠١٩	غير دالة
٧	**الاستنتاج المنطقي**	٠,٠٣٩	غير دالة
٨	**التخمين الذكي**	٠,٠٠٤	غير دالة
	الحكمة الاختبارية ككل	٠,٠٢٦	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) أنَّ قيم ارتباط معامل بيرسون لارتباط أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية قد تراوحت بين (٠,٠٠٨ – ٠,٠٣٩)، وهي ارتباطات طردية ضعيفة جدًا، وجميعها غير

دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود علاقة بين أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية والتحصيل، وأنَّه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل من خلال أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سعود شايش العنزي (٢٠١٤) حيث لم تظهر النتائج وجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية الخمسة تعزى لمتغيري القدرة العامة والتحصيل الدراسي.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة عفاف زياد وادي (٢٠١٣) والتي أثبتت وجود علاقة ايجابية ودالة احصائياً بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي ، وأيضاً دراسة سامي شطيط العنزي (٢٠١٤) حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في متوسطات درجات الحكمة الاختبارية وأبعادها الاربعة تعزى لمستوى التحصيل والتخصص. وأيضا دراسة شاهر خالد سليمان (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق في درجة امتلاك الطلبة للحكمة الاختبارية تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق تعزى للتحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما تبين وجود فروق تعزى للسنة الدراسية ولصالح طلبة السنتين الرابعة والثالثة بمقابل السنتين الاولى والثانية. كما تختلف أيضا النتائج مع دراسة دراسة محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن (٥٨,٣%) من الطلبة لديهم مستوى مرتفع في مهارات الحكمة الاختبارية و(٢٣,٦%) متوسط و(١٨,١%) في المستوى المنخفض، ووجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية ولصالح مرتفعي الدرجات على اختبارات البوكليت، وتبين وجود علاقة ايجابية ودالة احصائياً بين درجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم على اختبارات البوكليت، وتم تحديد نسبة الاسهام لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلبة الثانوية العامة على اختبارات البوكليت، وامكانية التنبؤ بدرجاتهم على اختبارات البوكليت من خلال درجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية. كما تختلف دراسة هشام محمد الخولي (٢٠١٨) حيث كشفت نتائج التحليل العاملي عن استقلالية مهارات الحكمة الاختبار عن استراتيجياتها، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمكونات التحصيل الدراسي من خلال مهارات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها.

توصيات الدراسة :

ومما سبق عرضه من نتائج يوصي الباحثون بما يلي :

١) وضع برنامج تعليمي لتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع ورقة الإجابة أثناء الموقف الإمتحاني.

٢) دراسة مفهوم الحكمة الاختبارية من خلال ارتباطها بمتغيرات أخرى ودراسة الفروق الفردية في مستوى الانجاز الأكاديمي أو القدرات المعرفية كالتصور والإدراك والانتباه أو متغيرات شخصية كالثقة بالنفس أو تحقيق الذات.

٣) إجراء بحوث عن مستوى استخدام الحكمة الاختبارية من قبل طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والجامعية

المراجع

أحمد سليمان عوده (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الاردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

إياد محمد حمادنة (٢٠١١). *درجة استخدام الطلبة بالمستوى الجامعي لاستراتيجيات حكمة الاختبار*. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٧(١): ٢٩١-٣١٢.

حمزة دودين (٢٠١٠). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، *مجلة التربية* (١٥٢).

دمرجيان جاكلين هوسب (١٩٨٩). *أثر ترتيب الفقرات والحنكة في الاجابة وقلق الاختبار على أداء الاختبار* ، الأردن ، عمان : رسالة ماجستير

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

سامي محمد ملحم (٢٠١٧). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*.الأردن ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

شاهر خالد سليمان (٢٠١٤). *حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ١٥(٢): ٢٤٥-٢٧٣.

صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠٢٠). الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي. *المجلة العربية للتربية النوعية* ، مج (٤)، عدد(١١)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، كلية التربية ، جامعة سامراء .

صادق كاظم الشمري ومروة، عبد العباس السعدي (٢٠١٨). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة بابل*، ٢٥(٢): ٧٦٠-٧٨٨.

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

عبد السلام عبد الغفار ، أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٤) كراسة تعليمات اختبار كاتل للذكاء .القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد أبو عليا ومحمود الوهر (٢٠٠١). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. الجامعة الاردنية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٨(١). ١- ١٤.

محمد السيد أبو هاشم (٢٠٠٨). *النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة*، العدد (٦٨)، الجزء الأول، ٢١٠ – ٢٧٠ .

محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠١٨) *الاسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلبة الثانوية العامة على اختبارات البوكليت*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس(٩٤): ٦٩-١٠٨.

هشام محمد الخولي (٢٠١٨). الاسهام النسبي لأثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي في ضوء تحمل المخاطرة وقلق الاختبار والدافعية الدراسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٢٩(١١٣): ٤٠١-٤٨٤.

Benson, J. (1988). '*The psychometric and cognitive aspects of testwiseness: a review of the literature*.' In M. Kean (Ed.) Test-wiseness. Bloomington, IN: Phi Delta Kaplan.

Bond, D. (1981). '*Before the test: coaching, equity, and admission.' In B.Green.* (ed.) New directions for testing and measurement. San Francisco: Jossy-Bass.

DeVore, S., Stewart, J. & Stewart, G.(2016). *Examining the effects of test wiseness in conceptual physics evaluations*. Physical Review. Physics. Educational. Research, 12(020138): 1-11.

Dodeen, H. (2015). *Teaching test-taking strategies: Importance and techniques*. Psychology Research, 5(2), 108-113.

Haynes, P.M.(2011). *The Effect of Test -WIseness on Self Efficacy and Mathematic Performance of Middle School Students with Learning Disabilities.* A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Ph.D. in Education at Virginia Commonwealth University.

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

Mohamed, A., P. A. M. Gregory & Austin, Z. (2006). *Testwiseness among international Pharmacy graduates and Canadian Senior Pharmacy students*. American Journal of Pharmaceutical Education, 70 (6) Article 131, 1-6.

Nguyen, H. D. (2003). *Constructing a New Theoretical Framework for Test Wiseness and Developing the Knowledge of Test-Taking Strategies (KOTTS) Measure*. Unpublished master thesis, Michigan State University, UMI No.1416088.

Rogers, W. and D. Bateson. (1991). *'Verification of a model of testtaking behavior of high school seniors*.' Journal of Experimental Education, 59: 331-349.

Russo, J.A.(2019). *The impact of a short test-wiseness intervention on standardized numeracy assessment scores: A cautionary tale about using NAPLAN growth data to evaluate primary schools*. Networks:

An Online Journal for Teacher Research, Vol. 21 [2019], Iss. 2, Art. 5, 1-17.

Sarnacki, R. E. (1979). *An Examination of test-wiseness in the cognitive test domain*. Review of Educational Research, 49 (2), 252-279.

Tabrizi, A.N. & Vahed, F.Z.(2017). *Learner Strategies and Test-Wiseness of the Intermediate and Advanced Iranian TOEFL iBT Test Takers*. The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances, 5(2): 91-100.

Thorndike et al., (2013). *Measurement an Evaluation in Psychology and education*. 8th ed, New York: MacMillan .