جامعة المنصورة
كلية التربية

الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية ومكوناتها والتفكير الحدسي وقلق الاختبار ووجهة الضبط والاندفاع

إعداد

الباحثة/أماني علي عبده علي أحمد
معيدة بقسم علم النفس التربوي بالكلية

اشراف

ا.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ وعميد
كلية التربية الأسبق- جامعة المنصورة

ا.د/ علاء محمود الشعراوي
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي السابق
كلية التربية - جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢١ – يناير ٢٠٢٣

الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية ومكوناتها والتفكير الحدسي وقلق الاختبار ووجهة الضبط والاندفاع

أماني علي عبده علي أحمد

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية وأبعادها (الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والتخمين الذكي)، والتفكير الحدسي، وقلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع/التروي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالبًا وطالبة من الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة. وشملت أدوات الدراسة مقياس الحكمة الاختبارية، واختبار التفكير الحدسي (إعداد الباحثة)، وقائمة قلق الاختبار لسبيلبيرجر ترجمة نبيل عبد الزهار (١٩٨٥)، ومقياس وجهة الضبط لجوليان روتر ترجمة علاء الدين أحمد كفافي (١٩٨٢)، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ترجمة حمدي علي الفرماوي (١٩٨٥). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- *لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الجنسين في الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية وبعض أبعادها (الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتخمين الذكي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في بعد التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة لصالح الإناث.*

٢- *لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الجنسين في التفكير الحدسي.*

٣- *توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الجنسين في قلق الاختبار لصالح الإناث، وهذا بمعنى أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور.*

٤- *توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الجنسين في وجهة الضبط الخارجية لصالح الإناث.*

٥- *توجد فروق دالة إحصائيًا بين نسبتي الذكور والإناث في سمة التروي لصالح الإناث.*

٦- *لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين نسبتي الذكور، والإناث في سمة الاندفاع.*

المقدمة

تعتمد عملية تقييم الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة على الاختبارات التحصيلية التي يتعرضون لها بصورة متكررة، ويمثل نجاح الطلاب في هذه الاختبارات أمرًا مهمًّا؛ حيث يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويسهم في تكوين صورة إيجابية لأنفسهم أمام الأخرين، ويؤثر على القرارات التعليمية، والتربوية التي تتعلق بمستقبلهم؛ فعلى أساس نتائجهم في هذه الاختبارات يتم انتقالهم من

صف دراسي إلى صف آخر، ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى، ويتأثر أداء الطلاب في هذه الاختبارات بمجموعة من العوامل منها مهارات الحكمة الاختبارية، والقدرات العقلية، وسمات الشخصية، وقلق الاختبار.

واكتساب الطلاب لمهارات الحكمة الاختبارية يهيؤهم نفسيًّا، وأكاديميًّا للاختبار حيث يساعدهم في تنظيم دراستهم، وإعطائهم فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبهم على إتباع تعليمات الاختبار، وقراءتها بعناية قبل بدء الإجابة، وتقسيم زمن الإجابة على الأسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال (عماد عبد المسيح يوسف، ٢٠٠٤، ٣٤٩)، والحد من القلق المرتبط بالاختبارات، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها (حمزة محمد دودين، ٢٠٠٥، ١٠٥)، كما ذكر زين بن حسن ردادي (٢٠٠١، ٣) أن تمتع الطلاب بتلك المهارات يزيد من درجاتهم علي الاختبارات التحصيلية، ويساعد في التحكم في تقنين الاختبارات من حيث ثباتها وصلاحيتها للاستخدام.

ويؤثر التفكير الحدسي على أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية كونه من القدرات العقلية حيث يشير إلى التخمين الذكي المبني على المعلومات المتوفرة لدى المتعلم، فكلما ازداد كم المعلومات، ودقتها كلما ازدادت إمكانية المتعلم في الوصول إلى الإجابة الصحيحة (فرح أيمن أسعد، ٢٠١٨، ٦٢)، كما أشار رعد مهدي رزوقي ونبيل رفيق محمد (٢٠١٦، ١٦١) أن الحدس يفيد كثيرًا في عملية التعلم حيث يسهم في علاج مشكلة دافعية المتعلم، ويزيد من شجاعته، وإعطائه الحرية للتعبيرعن أرائه، كما أضاف محمد قاسم عبدالله ومحمد أبو راسين (٢٠٠٥، ٢٤٨) أن الحدس يقف خلف أشكال السلوك، وحل المشاكل، والمعارف، والمعلومات التي يصل إليها المتعلم دون أن يستطيع أن يحدد مصدرها، وكيفية وصوله إليها.

أما قلق الاختبار فيعتبر من المتغيرات النفسية التي تم الاهتمام بدراستها نظرًا لتأثيره على أداء الطلاب، وتحصيلهم في المواقف الاختبارية الأكاديمية المختلفة، كما يعتبر من المشكلات التربوية السائدة التي تؤثر في شريحة كبيرة من الطلاب، حيث يوجد طلاب لديهم القدرة على الأداء الجيد في الاختبارات، ولكن بسبب ما يعتريهم من مشاعر القلق أثناء مواقف الاختبار المختلفة فإنهم يؤدون بصورة سيئة في الاختبارات التحصيلية، ومن ثم يحصلون على درجات منخفضة، مما يعد عائقًا في تقييمهم (هبة أبو المجد الشوربجي، ٢٠٢٠، ٣٤٣).

وتذكر حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠٢١، ٩٢) أن وجهة الضبط كسمة من سمات الشخصية تقوم بدور دافعي موجه لسلوك الفرد في تفاعله مع المواقف من خلال اعتقاده بالأسباب التي تربط السلوك بنتائجه، فالفرد ذو الضبط الداخلي يعزو ما يحدث له من نجاح أو فشل إلى

قدراته، وجهوده الذاتية، أما الفرد ذو الضبط الخارجي فيعزو ما يحدث له من نجاح أو فشل إلى الصدفة، أو القدر، أو الحظ، أو قوة الأخرين.

ويشير عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤، ٣٣١) أن أسلوب الاندفاع/التروي أحد أبرز الأساليب المعرفية فهو يعبر عن ميل الأفراد إلى تأمل بدائل الحل في المواقف التي تتضمن درجة من الشك، وعدم اليقين حيث يميل أصحاب الأسلوب المندفع إلى التسرع في الاستجابة على المثيرات مما يجعلهم عرضه لارتكاب الأخطاء، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتروي إلى التأمل، والتفكير بشكل عميق، مما يقلل من احتمالية القيام بالاستجابات الخاطئة.

حيث يخصص المتروون وقتًا أطول للنظر إلى معظم البدائل، ثم يختارون البديل المناسب في النهاية، أما المندفعون فإنهم يحددون بديلاً واحدًا، ثم ينفقون كمية غير متكافئة من الوقت في النظر إلى هذا البديل، وبعد ذلك يختارون هذا البديل على اعتبار أنه الصحيح دون الاهتمام بالبدائل الأخرى، وبالتالي فهم يستجيبون قبل أن يكون لديهم المعلومات الكافية لإيجاد الحل الصحيح، ولذا فهم يقعون في الأخطاء (سهيلة عبد الرضا عسكر ومحمد علي ذياب الشمري، ٢٠١٦، ٢٥٤).

مشكلة الدراسة:

يتضح مما سبق أهمية متغيرات الدراسة، ومدى تأثيرها على درجات الطلاب التحصيلية، ولكن هل يختلف مستوى تلك المتغيرات باختلاف جنس الطالب، حيث أشارت نتائج دراسات: نرمين عوني محمد، ٢٠١٩؛ وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن،٢٠٢٠؛ ومروة علي نافع وعبدالكريم عبيد جمعة، ٢٠٢١؛ وعلي محمد العرسان،٢٠٢٢ إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية، كما أشارت نتائج دراسات: عبدالهادي السيد أبوزيد، ٢٠٠٢؛ وعبدالحميد عبدالمجيد المعايطة وفؤاد طه الطلافحة، ٢٠١٩ إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الحدسي، ولكن تعارضت نتائج الدراسات في الفروق بين الجنسين في متغيرات قلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع، لذا ستسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في متغيرات: الحكمة الاختبارية، والتفكير الحدسي، وقلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع، وتم صياغة المشكلة في صورة مجموعة من التساؤلات على النحو الآتي:

١. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الحكمة الاختبارية وأبعادها؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الحدسي؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في قلق الاختبار؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في وجهة الضبط؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاندفاع/التروي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية وأبعادها، والتفكير الحدسي، وقلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع/التروي.

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

١. تناوله لشريحة مهمة من شرائح المجتمع، وهم طلاب الجامعة؛ حيث يعد طلاب الجامعة ثروة أي مجتمع، وقادة المستقبل به في جميع مجالاته.

٢. تناولها للحكمة الاختبارية وأبعادها التي تسهم في رفع درجات الطلاب على الاختبارات، وتخفض من قلق الاختبار لديهم، وتساعد في التحكم في تقنين الاختبارات من حيث ثباتها وصلاحيتها للاستخدام.

٣. تناولها لمتغيرات قلق الاختبار، والاندفاع/التروي، ووجهة الضبط فجميعها تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب، فقلق الاختبار يعتبر مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلاب، فإذا توافر لديهم بدرجات محدودة فإنه يعمل كدافع، ومحفز للنجاح، وإذا توافر لديهم بدرجات مرتفعة فإنه يعمل كعامل ذو تأثير سلبي على أداء الطلاب، كما أن تروي الطالب وتأمله للأسئلة أثناء تعرضه للاختبار يزيد من تحصيله الدراسي، أما إذا كان مندفعًا فهذا يزيد من أخطائه ويقلل من تحصيله، كما أن وجهة الضبط تؤثر على أداء الطالب وعلى كيفية تعامله مع الخبرات والمواقف التعليمية التي يمر بها.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

١. الحكمة الاختبارية:

مجموعة مهارات يكتسبها الطالب من خلال المرور بعدة مواقف اختبارية، وتعكس مدى وعيه بكيفية التعامل مع الاختبارات، مما يزيد فرصة حصوله على درجات مرتفعة عن أقرانه، وتتضمن أربعة أبعاد، هي:

أ- **الاستعداد للاختبار:** ويعني تهيؤ الطالب للاختبار، ومراجعة مادة الاختبار أكثر من مرة، وحل نماذج اختبارية سابقة للتدريب على الموقف الاختباري.

ب- **الإدارة الجيدة لزمن الاختبار:** وتشير إلى تنظيم الطالب لوقت الاختبار، واستخدامه بطريقة فعالة، وتقسيمه على عدد الاسئلة بحيث يعطي كل سؤال ما يستحقه من زمن.

ج- **التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة:** وتتمثل في فهم الطالب لتعليمات الاختبار بشكل جيد، وقراءة الاسئلة بشكل كلي لتكوين فكرة عامة قبل البدء في الاجابة، وعرض الاجابة بشكل متسلسل ومنطقي، وتخصيص صفحة لإجابة كل سؤال.

د- **التخمين الذكي:** ويعني قدرة الفرد على الوصول للحل اعتمادًا على ما لديه من معرفة جزئية بمحتوي السؤال بالإضافة إلى استخدامه لدليل أو رمز أو منبه يساعده للوصول للحل.

٢. التفكير الحدسي:

يعرف ماهر محمد زنقور (٢٠١٧، ٤٨) التفكير الحدسي بأنه: عملية ذهنية ترتبط بالمعرفة السريعة، والمعالجة المباشرة للمدخلات دون التطرق إلى المنطق، أو الاستنتاج، معتمدًا على كمية بسيطة من البيانات المتاحة، إلا أنه يرتبط بالبنية المعرفية، والخبرات السابقة لدي الفرد، والتي تعطي منفذًا للفكرة المراد الوصول لها.

٣. قلق الاختبار:

يعرف سبيلبرجر (Spielberger, 2015, 322) قلق الاختبار بأنه: حالة انفعالية تصاحب الفرد في موقف الاختبار، وتؤثر على أدائه بشكل سلبي، ويتكون من بعدي الانزعاج، والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه: اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الانفعالية تتمثل في ردود فعل الجهاز العصبي اللاإرادي.

٤. وجهة الضبط:

يعرف روتر (Rotter, 1966, 1) وجهة الضبط بأنها: الطريقة التي يدرك بها الفرد نتائج سلوكه، فالبعض يدرك أن المكافأة أو التدعيم مرتبط بسلوكه الذاتي (وجهة الضبط الداخلي)، في مقابل أن البعض الآخر يدرك أن المكافأة، أو التدعيم مرتبط بالحظ، أو الصدفة، أو قوة الآخرين (وجهة الضبط الخارجي).

٥. الاندفاع/التروي:

تعرف مني محمد الجزار (٢٠١٧، ٥) الاندفاع بأنه: ميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة، وإصدار أول استجابة تطرأ على الذهن بدون تأني مما يعرضهم لكثرة الأخطاء، على العكس من ذلك فإن التروي يميل فيه الأفراد إلى التأني قبل إصدار استجاباتهم رغبة منهم في فحص البدائل المتاحة للحل بعناية، ويقررون بعد ذلك الاستجابة المناسبة للحل.

حدود الدراسة:

١. **الحدود البشرية:** عينة الدراسة، وتكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة من الشعب العلمية، والأدبية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة.

٢. **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بكلية التربية جامعة المنصورة.

٣. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق المقاييس بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١.

الإطار النظري للدراسة:

تتناول الباحثة فيما يلي مجموعة من التعريفات، والخصائص لمتغيرات الدراسة.

أولاً: الحكمة الاختبارية

لاحظت الباحثة تعدد مداخل الباحثين في تناول تعريف الحكمة الاختبارية بعد اطلاعها على الدراسات السابقة، حيث تناول بعض الباحثين الحكمة الاختبارية كقدرة بينما تناولها البعض الأخر كمهارة.

١. تعريفات تناولت الحكمة الاختبارية كقدرة:

عرف طارق عبد العالي السلمي (٢٠١٨، ٣٣٥) الحكمة الاختبارية بأنها: قدرة الفرد على الاستفادة من خصائص الاختبار، ويكتسبها سلوكيًا من خلال المرور بعدة مواقف اختبارية مما يزيد من فرصة حصوله على أفضل الدرجات في الاختبارات. أما هشام محمد الخولي (٢٠١٨، ٢٨٨) فقد تناولها على أنها: قدرة الفرد في أن يجيب إجابة صحيحة على مفردات الاختبار من أجل الحصول على درجات مرتفعة دون معرفته لمحتوى الموضوع الذي يتم فيه الاختبار.

وعرفتها مروة صلاح سعادة وأسماء عبد العزيز عيسى (٢٠٢٢، ٢٢٨) بأنها: قدرة الطالب علي التحكم في الموقف الاختباري، وذلك من خلال تنظيم وقت الاختبار، والاستفادة من صياغة أسئلة الاختبار، والتعامل الجيد مع ورقتي الاسئلة والاجابة، والمراجعة، وذلك من أجل الحصول على درجات أفضل في الاختبار. وعرفها وائل السيد قنديل وحنان إبراهيم موسي (٢٠٢٢، ١٣٨) بأنها: قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من المهارات يمارسها المفحوص أثناء الأداء على الاختبار لتحسين درجته.

٢. تعريفات تناولت الحكمة الاختبارية كمهارة:

عرف حسين حسن طاحون (٢٠١٠، ٨٥) الحكمة الاختبارية بأنها: مجموعة من المهارات تسمح للطالب الذي يتمتع بها بالاستفادة من خصائص الاختبار وبنيته وشكله؛ للحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، وعرفها سعود بن شايش العنزي (٢٠١٤، ٣٣٦) بأنها: مجموعة مهارات يستخدمها الطالب في الموقف الاختباري تمكنه من رفع درجته، بصرف النظر عن محتوي الاختبار، وعرفها محمد عبد الرؤوف عبدربه (٢٠١٨، ٧٦) بأنها: مجموعة من المهارات يستخدمها بعض الطلاب بفاعلية أكثر من البعض الآخر، وتعكس مدى وعيهم أثناء مواقف تناول الاختبارات وتظهر من خلال حصولهم على درجات أعلى مما يمكنهم الحصول عليه بناءً على مستوى معرفتهم بالمحتوى الذي تقيسه مفردات تلك الاختبارات.

تستنتج الباحثة مما سبق أن جميع التعريفات التي تناولت الحكمة الاختبارية سواء كقدرة، أو مهارة اتفقت على أنها تساعد على زيادة درجات الطالب التحصيلية، ولكن هذا لا يعني أن يعتمد الطالب اعتمادًا كليًّا على مهارات الحكمة الاختبارية ولا يستعد استعدادًا جيدًا للاختبار؛ لأن تمتع الطالب بمهارات الحكمة الاختبارية بالإضافة إلى إلمامه بمحتوى المادة الدراسية، واستعداده الجيد له تأثير قوي، وفعال في الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، فلا غنى لأحدهما عن الأخر فغياب أحدهما يؤدي إلى انخفاض الدرجات التحصيلية.

مهارات الحكمة الاختبارية:

أوضحت خديجة ضيف الله القرشي (٢٠١٧، ٣٣٣) أن بعض العلماء قاموا بتحديد مهارات الحكمة الاختبارية؛ لتسهيل التعرف عليها، ودراستها بشكل شمولي، واتقان الطلاب لها للحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، ويوضح جدول (١) بعض هذه المهارات.

جدول (١)

مهارات الحكمة الاختبارية لدى بعض الباحثين

الباحث	المهارات
Sarnacki (1979, 254)	استخدام وقت الاختبار، وتجنب الخطأ، والتخمين، والاستنتاج المنطقي، واستخدام المنبهات، والمؤشرات.
Fredrickson(1984, 23)	تهيئة الطالب للاختبار، واستخدام الوقت بفاعلية، وتجنب الاخطاء، والتخمين.
زين بن حسن ردادي (٢٠٠١، ١٤-١٥)	التعامل مع ورقة الاسئلة، والتعامل مع ورقة الاجابة، والتخمين، ومراعاة القصد، والمراجعة، واستخدام الوقت.
هشام ابراهيم النرش (٢٠٠٩، ٤٤٤)	التأهب للاختبار، ومراعاة هدف واضع الاختبار، والتعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة، وتنظيم الوقت، والتخمين، والمراجعة.
حسين حسن طاحون (٢٠١٠، ٩١)	التهيؤ للاختبار، وتنظيم الوقت، وتجنب الخطأ، والتخمين، والمراجعة، والتعامل مع ورقة الاجابة، ومراعاة قصد مصمم الاختبار.
ديانا فهمي حماد (٢٠١٠، ٣٠٤)	إدارة وقت الاختبار، وتجنب الأخطاء، والتخمين، والاستفادة من خصائص بناء فقرات الاختبار.
عفاف زياد وادي (٢٠١٣، ٣٠٨)	إدارة وقت الاختبار، وتجنب الخطأ، والتخمين، والاستفادة من خصائص بناء فقرات الاختبار، والتعامل مع ورقة الاسئلة، والتعامل مع ورقة الاجابة، والمراجعة.
شاهر خالد سليمان (٢٠١٤، ٢٥٧)	استخدام الاختبار، وتجنب الخطأ، والتخمين، والاستنتاج المنطقي، واستخدام المنبهات، والمؤشرات.
رباب صلاح الدين اسماعيل (٢٠١٤، ٣١-٣٢)، سعود بن شايش العنزي (٢٠١٤، ٣٣٨)، خديجة ضيف الله القرشي (٢٠١٧، ٣٦٥)	الاستعداد للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقة الاسئلة، والتعامل مع ورقة الاجابة، والمراجعة.
سامي شطيط العنزي (٢٠١٤، ٣٥٥)	إدارة وقت الاختبار، وتجنب الخطأ، والتخمين، والاستفادة من خصائص بنود الاختبار.
ميرفت حسن عبدالحميد، وسحر حمدي فؤاد (٢٠١٧، ٥٤)	الاستعداد النفسي والعقلي للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، ومراقبة الأداء أثناء الاختبار.
طارق عبد العالي السلمي(٢٠١٨، ٣٤٧)	تنظيم وقت الاختبار، والتخمين الذكي، والاستنتاج المنطقي، وتجنب الاخطاء، والمراجعة.
نرمين عوني محمد (٢٠١٩، ٢١-٢٢)	إدارة الوقت، والتعامل مع ورقة الاسئلة، والتعامل مع ورقة الاجابة، والمراجعة.
وائل السيد قنديل وحنان إبراهيم موسي (٢٠٢٢، ١٤١)	التهيئة الذاتية، وإدارة الوقت، وخطة الحل، والتخمين، وصيغ الأسئلة، والمراجعة.

وبمراجعة مهارات الحكمة الاختبارية تمكنت الباحثة من تحديد أربع مهارات اتفقت عليها معظم الدراسات السابقة، وشملها المقياس المستخدم في تلك الدراسة، وهي: الاستعداد للاختبار، والإدارة الجيدة لزمن الاختبار، التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والتخمين الذكي.

ثانيًا: التفكير الحدسي

توجد فروق فردية ليس في مستويات ذكاء المتعلمين فحسب؛ ولكن أيضًا في أنماط تفكيرهم في مواقف التعلم المختلفة، فالبعض يميل إلى الدقة، والخطوات التحليلية، والتوصل للحل بشكل منظم وهو ما يسمي بالتفكير الاستدلالي، بينما يميل البعض الآخر إلى السرعة في التفكير والتوصل للحل بشكل فجائي دون اللجوء إلى خطوات تحليلية وهو ما يسمي بالتفكير الحدسي (ماهر محمد زنقور، ٢٠١٧، ٢٠).

ويعرف بنجلو وجينهي (Pinglu & Jiunhu, 2018, 163) التفكير الحدسي بأنه: نشاط فكري إبداعي يرتبط بالخبرات السابقة للفرد، ويظهر بشكل فجائي، وقد تناوله سوبكو، وتراكزيك، وكوفمان، ونوسال (Sobkow; Traczyk, Kaufman & Nosal, 2018,1) باعتباره: القدرة على التعلم الضمني أو الكامن، والكشف عن الأنماط المعرفية، والجمع اللاواعي أو اللاشعوري للمعلومات لإصدار أحكام صحيحة بناءً على إشارات مجزأة حيث إن الحدس ليس بناءً نفسيًا موحدًا، بل هو تكتل معرفي معقد يشتمل على عمليات، وآليات متنوعة. أما رفيدة عبد الفتاح أحمد، وفؤاد طه الطلافحة (٢٠١٩، ٤٣) فعرفا الحدس بأنه: طريقة تفكير، ومعرفة سريعة، ومباشرة ترتبط بالخبرات السابقة للفرد، وبالقدرة على التعاطف الوجداني كما أنه يساعد على حل المشكلات، والإبداع دون استخدام طرق التفكير المعروفة كالاستقراء، والاستنتاج، والتحليل، ويعرفه أنور عباس محمد (٢٠٢٠، ٣٣٣٩) بأنه: نتاج معرفي يساعد على الوصول إلى النتائج في وقت قصير، وبجهد أقل، وبكفاءة أعلى دون الحاجة إلى أنشطة البحث، والتقصي، والتجريب.

بينما تناولته الباحثة باعتباره: قدرة الفرد على الوصول للحل بشكل فجائي اعتمادًا على مقدار قليل من المعلومات دون المرور بخطوات تحليلية.

ويذكر يوسف قطامي (٢٠٠٧، ٤٣١) أن من خصائص ذوي التفكير الحدسي أنهم يتسمون بالثقة بالنفس، والاستقلال الذاتي، والتركيز على النتائج بعيدة المدى، واستخدام التفكير الكلي، والمجرد، والميل للمغامرة، والبعد عن التقاليد الجامدة، والثقة في العمليات الحدسية، والمرونة، وتقبل الغموض، والحماس، والمرح، وتوافر الأمن النفسي.

كما تذكر منى سعيد أبوناشي (٢٠١٥، ٢٤٤)؛ وماهر محمد زنقور (٢٠١٧، ٤٨) أن ذوي التفكير الحدسي يتسمون بالسرعة في الأداء، والتلقائية في ربط المعلومات المخزنة، والمتراكمة في الذاكرة، والاسترخاء، وعمق التفكير عند التعامل مع المواقف، والوصول للحل دون اللجوء لخطوات تحليلية.

ويذكر رعد مهدي رزوقي ونبيل رفيق محمد (٢٠١٦، ١٥٢) عددًا من خصائص ذوي التفكير الحدسي، منها:

أ- الارتباط بسلوك المسايرة، والامتثال.

ب- أقرب إلى سمة الانبساط في الشخصية منه إلى الانطواء.

ج- أقرب للنزعة التفاؤلية منه إلى النزعة التشاؤمية.

د- يتعاملون مع المشكلات، والمواقف بطريقة سهلة، وينتجون أفكارًا قابلة للتنفيذ.

ويذكر عمرو سيد صالح (٢٠١٦، ٢٠) أن ذوي التفكير الحدسي يتسمون بتحمل المسؤولية، والضبط الانفعالي. ويذكر سوبكو، وتراكزيك، وكوفمان، ونوسال (Sobkow; Traczyk, Kaufman & Nosal 2018, 8)أن من خصائص ذوي التفكير الحدسي أنهم يحبون أحلام اليقظة، ولديهم صور ذهنية حية ومبتكرة، ومنفتحون على تجارب جديدة، وفضوليون فكريًا.

ثالثًا: قلق الاختبار:

ويتنوع القلق بتنوع موضوعاته أو المواقف المثيرة له، فهناك قلق المستقبل، وقلق الزواج، وقلق الموت، والقلق الاجتماعي، وقلق الاختبار، وغيرها من أنواع القلق التي تتعرض لها شرائح المجتمع بدرجات متباينة من الشدة ومنها شريحة الطلبة التي تتعرض للقلق نتيجة الضغوط النفسية والعلمية التي تواجهها في مواقف الحياة المختلفة ومنها موقف الاختبار (محمد عبود مرسي وعبد الكريم محمد جرادات، ٢٠١٤، ٢١٨٩).

ويعرف حسن سعد محمود (٢٠١٨، ٦٠) قلق الاختبار بأنه: حالة من التردد والخوف لدى الطالب نتيجة مروره بمواقف اختبارية غير سارة، ويصاحبه اضطراب في النواحي الجسمية، والاجتماعية، والمعرفية، والانفعالية. ويعرفه وليد محمد فرج الله (٢٠١٨، ٤٧١) بأنه: حالة نفسية تنتاب الطالب قبل وخلال أداء الاختبار، وتصيبه بالانزعاج، والتوتر، والارتباك، وتؤثر سلبًا على أدائه في الاختبار، وعلى استدعائه للمعلومات، ويعرفه علي بن محمد المجمعي (٢٠١٩، ٣٢٧١) بأنه: نوع من أنواع القلق العام يتضمن مجموعة من الاستجابات، وردود الفعل

الفسيولوجية، والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال أو الخوف من الفشل في موقف الاختبار. ويعرفه حلمي محمد الفيل (٢٠٢٠، ٢٠٠) بأنه: مجموعة من الاستجابات ذات المؤشرات، والمظاهر المعرفية، والانفعالية، والفسيولوجية السلبية التي تعتري الطالب قبل وأثناء الاختبار، وتؤثر سلبًا على أدائه في الاختبار.

أعراض قلق الاختبار:

يذكر أحمد كمال عبد الوهاب ووسام محمد أحمد (٢٠٢٠، ١٠٠– ١٠١) أن من أعراض قلق الاختبار:

١. الاستثارة الفسيولوجية العالية: وتتمثل في الصداع، وآلام المعدة، والغثيان، والإسهال، والتعرق المفرط، وضيق التنفس، والدوار الخفيف أو الإغماء، وسرعة ضربات القلب، وجفاف الفم.
٢. القلق والخوف: ويتمثل في الكآبة، والخوف من الفشل، والأفكار العشوائية، والشعور بعدم الكفاءة، والحديث السلبي عن النفس، والإحباط.
٣. السلوك المعرفي: ويتمثل في الارتباك، وضعف التنظيم، وعدم القدرة على التركيز مما يؤدي إلى ضعف الأداء في الاختبارات.

وتذكر هبة أبو المجد الشوربجي (٢٠٢٠، ٣٥٧) أن أعراض قلق الاختبار تتمثل في: اضطراب العمليات العقلية كتشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء الاختبار، والانشغال الفكري بالنتائج المترتبة على نتائج الاختبار، والرهبة من الاختبار، وسرعة الاستثارة، والتوتر، وزيادة نشاط الجهاز العصبي والذي ينتج عنه خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والارتعاش، والعرق، والدوخة، والغثيان، وجفاف الفم، وعدم الراحة والاستقرار، وتوتر العضلات، والصداع، وبرودة الأطراف.

رابعًا: وجهة الضبط:

يعرف فهد سعد العبد الله (٢٠١٧، ١) وجهة الضبط بأنها: معتقدات الفرد حول المسؤول عن أحداث حياته ونتائجها، بردها في أغلب المواقف إلي إرادته، وقدراته، وإمكانياته الخاصة أي إلي مصدر داخلي ، أو بردها إلي عوامل خارجية كالحظ، أو القدر، أو أصحاب السلطة، وغيرها من المصادر التي تقع خارج ذات الفرد، وتعرفها أماني محمد عبدالعزيز (٢٠١٨، ١٨) بأنها: سمة من سمات الشخصية يعزي المتعلم من خلالها نجاحه أو فشله في ممارساته الأكاديمية إلي عوامل داخلية في طبيعة الذات، أو إلى عوامل خارجية ممثلة في البيئة المحيطة بالمتعلم، وما

تتضمنه من مؤثرات تساعد بالإيجاب، أو تعوق دون نجاحه في تحقيق أهدافه، وتعرفها حنان عبدالفتاح الملاح (٢٠٢١، ٧٨) بأنها: الطريقة التي يدرك بها الفرد مصدر التدعيم، والعلاقة السببية بين السلوك الذي يقوم به ونتائج هذا السلوك. كما تعرفها صفاء بيرق شحاته (٢٠٢٢، ٥١١) بأنها: إدراك الفرد أن ما يحدث له من مواقف مختلفة سواء كانت إيجابية، أو سلبية تكون نتيجة لما يبذله من مجهود، وما يتمتع به من قدرات في مقابل الدرجة التي يدرك بها أن ما يتعرض له في حياته تحكمه عوامل خارجية مثل الحظ، والصدف.

تستنتج الباحثة أن التعريفات السابقة اتفقت على أن وجهة الضبط سمة من سمات الشخصية تقوم بدور دافعي موجه لسلوك الفرد في تفاعله مع المواقف المختلفة من خلال اعتقاده بأن ما يحدث له من نتائج سواء أكانت إيجابية، أم سلبية فإنها ترجع إما إلى عوامل داخلية، أو عوامل خارجية، كما أن لوجهة الضبط بعدان، هما:

١. وجهة الضبط الداخلية: وتتمثل في إدراك الفرد بأن نتائج سلوكياته سواء أكانت إيجابيـــة أم سلبية، ترجع إلى جهوده، ومهاراته الشخصية، وقدراته العقلية.
٢. وجهة الضبط الخارجية: وتتمثل في إدراك الفرد بأن نتائج سلوكياته سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ترجع إلى عوامل الصدفة أو الحظ أو القدر أو قوة الآخرين.

خصائص الأفراد ذو الضبط الداخلي والخارجي:

تتناول الباحثة فيما يلي خصائص الأفراد ذو الضبط الداخلي والخارجي.

أولاً: خصائص الأفراد ذو الضبط الداخلي:

تذكر إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣، ١٧٦) أن الفرد ذو الضبط الداخلي يتميز بالمثابرة حتى انتهاء المهمة، حتى لو كانت ذات نتائج فاشلة، والترحيب بالتحديات ومواجهتها، والمناضلة ضد مشكلات الحياة، ومقاومة المغريات، والإحساس بالمسؤولية الشخصية، ويدرك نفسه كفرد نشط، ومستقل، ويحقق درجات تحصيلية عالية، ولديه إيجابية حول نفسه، ويأخذ خطوات تتميز بالفعالية، ويعزو نجاحه لأسباب داخلية.

وتذكر مباركة حليتم (٢٠١٧، ٤٠) أن من خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي:

١. حب المغامرة، والإقدام.
٢. يظهرون كفاحًا صريحًا من أجل التحصيل.
٣. ينظرون للمستقبل نظرة متفائلة.
٤. الصحة النفسية، والتوافق النفسي.

٥. المودة، والصدق في علاقاتهم مع الأخرين.
٦. حب البحث، والاستكشاف للوصول إلى معلومات جديدة، واستخدامها للوصول إلى حل المشكلات التي تعترض طريقهم.

ويذكر أحمد عبد العزيز السنيدي وعبد الله بن فهد المزيرعي (٢٠١٩، ٢٧٣) أن من خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي أنهم أكثر قدرة على مقاومة المغريات، وأكثر قدرة على تأجيل إشباعاتهم الفورية الأقل قيمة من أجل الظفر بالأهداف البعيدة الأعلى قيمة.

وتذكر صفاء بيرق شحاته (٢٠٢٢، ٥١١) أن الأفراد ذو الضبط الداخلي يبذلون جهد أكبر من أجل النجاح، والتفوق الدراسي، كما أنهم يتسمون بالتوافق الذاتي، والاتزان الانفعالي، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، ويكونون على درجة عالية من المثابرة، وأكثر تقديرًا لذواتهم.

تستنتج الباحثة مما سبق أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بتحمل للمسئولية، وبذل المزيد من الجهد؛ للحصول على درجات تحصيلية مرتفعة؛ إيمانًا بأنهم المسئولون عما يحدث لهم من نتائج سواء كانت إيجابية، أو سلبية، كما أنهم يتميزون بحب المغامرة، والبحث، والاستكشاف، والمرونة العقلية في حل المشكلات، وتكوين صداقات مع الأخرين، والتفاؤل، والتوافق النفسي، ومقاومة المغريات.

ثانيًا: خصائص الأفراد ذو الضبط الخارجي:

يتميز الأفراد ذو الضبط الخارجي بانخفاض أدائهم التحصيلي؛ لاعتقادهم أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية، وهذا ما قد يحول دون استغلال مهاراتهم، وخصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي (منصور بن زاهي ونبيلة بن زين ،٢٠١٢، ٣١).

وتذكر إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣، ١٧٦) أن الأفراد ذو الضبط الخارجي يتسمون بالتوقف أمام أي مواجهة أو صعوبة، وينخفض لديهم الإحساس بالمسؤولية الشخصية، ولديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة، والنجاح، ولا يرحبون بالتحديات، ويحققون درجات تحصيلية متدنية، ولا يتكيفون بسهولة مع مشكلات الحياة، ويدركون أنفسهم كأفراد انسحابيون، واعتماديون، ويعزون نجاحهم، أو فشلهم لأسباب خارجية كالحظ، والصدفة.

وتذكر صفاء بيرق شحاته (٢٠٢٢، ٥١١-٥١٢) أن الأفراد ذو الضبط الخارجي يتسمون بارتفاع مستوي القلق، والعدوانية، وسوء التوافق، والشعور بعدم الأمن الذاتي، وعدم الثقة

بالنفس، والسلبية في التعامل مع الأحداث الخارجية، والإحساس الدائم بالفشل، والشعور بالعجز الذاتي، كما أن مفهومهم عن ذواتهم منخفض.

تستنتج الباحثة مما سبق أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يتميزون بعدم تحمل المسئولية، وانخفاض مستوى التحصيل، وعدم الأصالة في التفكير، والسلبية في التعامل مع المواقف، والعدوانية، والقلق، والأنانية، والاعتمادية، وعدم الترحيب بالتحديات، والإحساس بالفشل، وكل هذه الصفات السلبية تعزى إلى اعتقادهم بأن ما يحدث لهم من نتائج سواء كانت سلبية، أو إيجابية فهي مرتبطة بالصدفة، أو الحظ، أو القدر، أو قوة الآخرين.

خامسًا: الاندفاع /التروي:

تمثل الأساليب المعرفية الطريقة التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومن ثم معالجتها ثم استخدامها في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة التي تواجههم في المجال الإدراكي، فتمييز الأفراد بنوع معين من الأساليب المعرفية يؤدي إلي وجود الفروق الفردية في أنواع الأداء المفضلة لديهم، والتي يستخدمها كل فرد في تنظيم ما يراه، وما يدركه في المجال الذي يحيط به، وبالتالي فإن معرفة الأسلوب المعرفي للفرد يفيد في فهم أساليب النشاط بمختلف جوانبه المعرفية، وغير المعرفية، والتي يمارسها في معظم مواقف حياته (هشام محمد الخولي،٢٠٠٢، ٣٥- ٣٦).

وتعرف سناء عبد الزهرة الجمعان (٢٠١٥، ٢٤٢- ٢٤٣) الاندفاع /التروي بأنه يتمثل في الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد في سرعة تقديم الاستجابة للمثيرات المختلفة على حساب جودة الأداء، حيث يركز الفرد المندفع على سرعة الأداء بغض النظر عن جودته، بينما الفرد المتروي ينصب اهتمامه علي جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعته.

ويذكر عبد الرحمن بن سليمان (٢٠٢٠، ٢٥) أن الاندفاع هو الميل إلى إصدار أول استجابة تطرأ على الذهن عند حل المشكلات ولذلك قد تكون خاطئة أو غير دقيقة أما المتروي فيقوم بمعالجة وتقويم البدائل والتحقق من الاستجابة قبل صدورها.

كما يذكر تامر سمير عبد البديع وسناء عبد المجيد نوفل (٢٠٢١، ١٣٤) أن الاندفاع هو قدرة الطالب المميزة في استقبال المثيرات والاستجابة لها بسرعة دون الاهتمام بتأمل البدائل المتاحة. أما التروي فهو قدرة الطالب علي استقبال المثيرات والاستجابة لها بتأني تأمل البدائل المتاحة للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

خصائص المندفعين والمتروين:

يذكر سعد بن عبد الله المشوح (٢٠١٠، ١٢٢) أن الأفراد المتروين يتميزون بأن لديهم قدرًا كبيرًا من الدقة في مسائل حل المشكلات، كما أنهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات تحليلية دقيقة، ويستغرقون وقتًا أطول في اتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلاتهم، أما الأفراد المندفعون فيكونون أقل دقة، وأكثر عشوائية مما يزيد من احتمال اتخاذهم لقرارات غير مناسبة لحل مشكلاتهم.

وتذكر سهيلة عبد الرضا عسكر ومحمد علي الشمري (٢٠١٦، ٢٧٢) أن الفرد المتروي يجيد العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيزًا، ومثابرة، وبذلك يحقق التفوق، والتقدم في التحصيل، وحل المشكلات، في حين لا تتوافر مثل هذه الاستعدادات، والقدرات لدي المندفع.

كما يذكر ربيع غالب أحمد(٢٠٢١، ٢٦٥-٢٦٦) أن الطلبة المتروين يتعاملون مع بدائل المشكلة علي دفعات، وبقدر من التركيز، بحيث يقومون بالمفاضلة بين كل البدائل، واختيار البديل المناسب مما يعكس نتائج إيجابية في أدائهم لحل المشكلات، على عكس الطلبة المندفعين الذين يشعرون بأن الموقف الاختباري هو موقف ضاغط، وللتخلص من هذا الموقف فهم يختارون البديل لحل المشكلة بسرعة بغض النظر عن دقة الاختيار، وعليه فهم يوزعون انتباههم على بدائل المشكلة دفعة واحدة، ولا يقومون بالمفاضلة بين البدائل مما ينعكس سلبًا في أدائهم لحل المشكلات.

دراسات سابقة:

تعرض الباحثة فيما يلي بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية، والتفكير الحدسي، وقلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع.

استهدفت دراسة عبد الهادي السيد أبوزيد (٢٠٠٢) تعرف الفروق بين الذكور والإناث في التفكير الحدسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث مقياس للتفكير الحدسي من إعداده، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الحدسي.

وهدفت دراسة تغريد الرفاعي وفضيلة جابر الفضلي (٢٠١٥) تعرف العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار، والكشف عن الفروق في قلق الاختبار التي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبًا وطالبة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، واستخدمت الباحثتان مقياس سبيلبرجر لقياس قلق الاختبار (ترجمة: نبيل

عيد الزهار، ١٩٨٥)، ومقياس عادات العقل لفضيلة جابر الفضلي (٢٠١٣)، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الاختبار.

كما استهدفت دراسة محمد عبدالجواد محمود (٢٠١٥) تعرف العلاقة بين التروي/الاندفاع وعادات الاستذكار، وتعرف الفروق في الاندفاع/التروي وفقًا لمتغيري النوع، والتخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكليات العلوم والهندسة والتجارة والتربية بجامعتي عين شمس والأزهر، واستخدم الباحث لقياس الاندفاع/التروي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان (تعريب: حمدي علي الفرماوي، ١٩٨٥)، ومقياس عادات الاستذكار من إعداد الباحث، وكان من نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استخدامًا للأسلوب المعرفي التروي من الذكور الذين يستخدمون الاندفاع كأسلوب معرفي.

أجرت سهيلة عبدالرضا عسكر ومحمد علي الشمري (٢٠١٦) دراسة استهدفت قياس الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي لدى طلبة المدارس الثانوية، وتعرف الفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية العامة ببغداد موزعين بالتساوي على متغير الجنس بواقع (١٥٠) طالبًا و(١٥٠) طالبة، وأعد الباحثان مقياسًا لقياس الاندفاع/التروي، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي.

كما أجرت بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٧) دراسة استهدفت تعرف الفروق بين الذكور والإناث في وجهة الضبط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الشارقة بالإمارات، واستخدمت الباحثة مقياس لوجهة الضبط من إعدادها، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في وجهة الضبط.

كما استهدفت دراسة عبد الحميد عبد المجيد المعايطة وفؤاد طه الطلافحة (٢٠١٩) تعرف الفروق في التفكير الحدسي لدى طلبة جامعة مؤتة تبعًا لمتغير: الجنس، والتخصص، والتقدير، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة مؤتة بالأردن، واستخدم الباحث مقياس رجاء عبد الله (٢٠١٧) لقياس التفكير الحدسي، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الحدسي.

كما استهدفت دراسة مروة على نافع وعبد الكريم عبيد جمعة (٢٠٢١) تعرف مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة، وتعرف دلالة الفروق في الحكمة الاختبارية تبعًا لمتغيري

النوع، والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من كليات: (تربية للعلوم والصرافة، والإدارة والاقتصاد، والتربية للعلوم الإنسانية، والآداب) بجامعة الأنبار. وأعد الباحثان مقياس للحكمة الاختبارية. وكان من نتائج الدراسة أن مستوى طلاب عينة الدراسة مرتفع في الحكمة الاختبارية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الحكمة الاختبارية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية تبعًا لمتغير التخصص فكان طلاب التخصصات العلمية أكثر استخدامًا لها.

وأجرت صفاء بيرق شحاته (٢٠٢٢) دراسة استهدفت الكشف عن الفروق في وجهة الضبط تبعًا لمتغيري النوع والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢٨) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر بالقاهرة، واستخدمت الباحثة مقياس لوجهة الضبط من إعدادها، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في وجهة الضبط، فالذكور أكثر ميلاً لوجهة الضبط الداخلية، بينما الإناث أكثر ميلاً لوجهة الضبط الخارجية.

كما أجرى علي محمد العرسان (٢٠٢٢) دراسة استهدفت تعرف مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة الملك فيصل، والكشف عن الفروق في الحكمة الاختبارية التي تعزى لمتغيرات: النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالحكمة الاختبارية من خلال النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٦) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك فيصل. وأعد الباحث مقياسًا للحكمة الاختبارية. وكان من نتائج الدراسة أن مستوى طلاب جامعة الملك فيصل متوسط في الحكمة الاختبارية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية تبعًا للنوع، والتخصص، والمستوى الدراسي، وعدم إسهام متغيرات الدراسة في التنبؤ بالحكمة الاختبارية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. بالنسبة لعينة الدراسة: اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لعينة الدراسة حيث أجرى البعض دراسته على طلاب المرحلة الثانوية، والبعض الأخر على طلاب المرحلة الجامعية، بينما الدراسة الحالية أجريت على طلاب الفرقة الرابعة علمي وأدبي بالمرحلة الجامعية.

٢. اتفقت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية، والتفكير الحدسي على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين.

٣. تعارض نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في وجهة الضبط، والاندفاع/التروي.

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الحكمة الاختبارية، وأبعادها.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الحدسي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في قلق الاختبار.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الخارجية.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاندفاع/التروي.

إجراءات الدراسة:

تتناول الباحثة فيما يلي عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والخصائص السيكومترية لتلك الأدوات.

أولاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة (٨٧ ذكور، ١١٣ إناث) من الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وفي حالة البحث عن الفروق بين الجنسين في الاندفاع/التروي قامت الباحثة بتحديد المندفعين والمتروين من الإناث وكان عددهن ٢١، ٣٣ على الترتيب، كما قامت بتحديد المندفعين والمتروين من الذكور وكان عددهم ٢٣، ١٢ على الترتيب.

ثانيًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس الحكمة الاختبارية:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الحكمة الاختبارية والذي يهدف لقياس مهارات الحكمة الاختبارية المتمثلة في: الاستعداد للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والتخمين الذكي، ومر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

أ- مراجعة الكتابات، والبحوث، وبعض الدراسات العربية، والأجنبية في مجال الحكمة الاختبارية.

ب-تحديد الأبعاد التي تناولتها بعض المقاييس السابقة، والتي اعتمدت عليها الباحثة في اختيار الأبعاد المتضمنة بالدراسة الحالية حيث كانت الأبعاد الأكثر تكرارًا هي: إدارة زمن الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والتخمين، والاستعداد للاختبار، والمراجعة، وتجنب الخطأ، وقد استخدمت الباحثة تلك الأبعاد باستثناء المراجعة، وتجنب

الخطأ حيث تم تضمينهما في أبعاد إدارة زمن الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والاستعداد للاختبار.

ج- صياغة مفردات المقياس بناء على تعريف كل بعد، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٥١) مفردة، موزعة على ٤ أبعاد وهي الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والتخمين الذكي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تتناول الباحثة فيما يلي طرق حساب صدق، وثبات مقياس الحكمة الاختبارية.

١- **الصدق:** تم حساب صدق المقياس بالطرق الأتية:

أ- **صدق المحكمين:** عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية، وعدد مفرداته (٥١) مفردة على عدد (١٧) محكمًا من المتخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف الحكم على مدى ملاءمة الأبعاد، ومدى انتماء المفردات لكل بعد، ومدى وضوح المفردات، وسلامة صياغتها لغويًا، وقامت الباحثة بحذف المفردات التي نالت نسب اتفاق أقل من ٨٠%، وكان عدد المفردات التي تم حذفها (١٤) مفردة، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٣٧) مفردة في صورته بعد التحكيم، وهي المفردات التي نالت نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر.

ب- صدق التكوين الفرضي (التحليل العاملي التوكيدي):

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من تشبع المفردات على الأبعاد بعد تطبيق المقياس على عينة من (١٢٣) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة بالقسمين العلمي، والأدبي، وتم استبعاد (١١) مفردة؛ نظرًا لانخفاض قيم تشبعها على الأبعاد التي تنتمي إليها، وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس (٢٦) مفردة، وتتراوح درجات المفحوص على المقياس ما بين (٢٦) و(١٠٤) درجة.

٢- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس الحكمة الاختبارية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة من (١٢٣) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالقسمين العلمي والأدبي، وكانت معاملات الثبات ٠،٦٩، ٠،٧٢، ٠،٧١، ٠،٧٠ لأبعاد الاستعداد للاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، وإدارة زمن الاختبار، والتخمين الذكي، يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

٣- مقياس التفكير الحدسي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التفكير الحدسي والذي يهدف لقياس قدرة الطالب على التفكير بسرعة، ودقة اعتمادًا على قلة من المعلومات، وقد مر بناء المقياس بالخطوات الآتية:

١. مراجعة الكتابات، والبحوث، وبعض الدراسات العربية في مجال التفكير الحدسي.
٢. الاطلاع على المقاييس التي تم بناؤها في مجال التفكير الحدسي مثل: فؤاد أبو حطب، ١٩٦٦؛ Pacini& Epstein, 1999؛ عبد الهادي السيد أبو زيد، ٢٠٠٢؛ غادة آل هاشم، ٢٠٠٦؛ Pretz& Totz, 2007؛ مني سعيد أبو ناشي،٢٠١٥.
٣. تتمثل طبيعة المقياس في فحص الطالب لمهمة بسيطة دون إعطائه أي تعليمات على الإطلاق، ثم يقدم له قائمة بمهام مماثلة، وعليه التعرف على المبدأ المتبع، وحل المهمة في ضوء تحديده، وإدراكه لها، حيث أن الاختبار قائم على محدودية المعلومات المعطاة للطالب، وقد اعتمدت الباحثة هذه الطريقة حيث توصل فؤاد عبداللطيف أبو حطب (١٩٩٦، ٢٦٥) إلى أن أفضل محك للتمييز بين الحدس وغيره من العمليات النفسية هو مقدار المعلومات باعتبار الحدس يعتمد في جوهره على المعلومات الجزئية، أو على مقادير صغيرة من المعلومات للوصول إلى حلول للمشكلات، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٨٧) مفردة في شكل ألفاظ، وأرقام، ورسوم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تتناول الباحثة فيما يلي طرق حساب صدق وثبات مقياس التفكير الحدسي:

١- **الصدق:** تم حساب صدق المقياس بالطرق الأتية:

أ- **صدق المحكمين:** عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية، وعدد مفرداته (٨٧) مفردة على عدد (١٧) محكمًا من المتخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف الحكم علي مدى ملاءمة مفردات المقياس لمستوى طلاب كلية التربية، ومدى وضوحها، وسلامة صياغتها لغويًا، وبعد تقديم السادة المحكمين لملاحظاتهم، قامت الباحثة بحذف المفردات التي نالت نسبة اتفاق أقل من ٨٠% وعددهم ٣٩ مفردة ليصبح عدد مفردات المقياس ٤٨ مفردة، وتتراوح درجة المفحوص على المقياس ما بين (٠) و (٤٨) درجة.

ب- الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير الحدسي بالدراسة الحالية، ومقياس التفكير الحدسي لغادة آل هاشم (٢٠١٧) على (١٢٣) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة

المنصورة بالقسمين العلمي، والأدبي، وكان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للطلاب على مقياس الدراسة الحالي والدرجة الكلية لمقياس غادة آل هاشم يساوي (٠,٥٧٨) وهو دال عند مستوي ٠,٠١؛ مما يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

٢- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير الحدسي باستخدام معادلة كيود ريتشاردسون٢١؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة من (١٢٣) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالقسمين العلمي والأدبي، وكان معامل الثبات مساويًا ٠،٨٦٥، وهو معامل ثبات مرتفع.

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

٣- قائمة قلق الاختبار:

استخدمت الباحثة قائمة قلق الاختبار، من إعداد: شارلز سبيلبرجر، وترجمة: نبيل عيد الزهار(١٩٨٥) لقياس قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، وتتكون هذه القائمة من (٢٠) مفردة، موزعة على بعدين، وهما: الانزعاج (الاضطراب)، والانفعالية، وتتم الاستجابة على هذه القائمة من خلال اختيار المفحوص لبديل واحد من بين أربع بدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا) حسب درجة انطباق المفردة عليه، ويصحح المقياس بإعطاء المفحوص أربع درجات عند اختياره للبديل الأول، وثلاث درجات للبديل الثاني، ودرجتان للبديل الثالث، ودرجة واحدة للبديل الرابع في حالة المفردات الموجبة، ويتم عكس التقدير في حالة المفردات السالبة، وبالتالي تتراوح درجة المفحوص على المقياس بين (٢٠) و (٨٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لقائمة قلق الاختبار

تتناول الباحثة فيما يلي طرق حساب صدق وثبات قائمة قلق الاختبار:

١- صدق القائمة: تم حساب صدق القائمة بالطرق الأتية:

قام نبيل عيد الزهار بحساب الصدق العاملي على عينة من (٢٧٧) طالبًا وطالبة بالصف الثاني والثالث الثانوي من منطقتي غرب ووسط القاهرة التعليمية، منهم (١١٤) طالبًا بمتوسط عمر (١٧،٠٨) سنة، و(١٦٣) طالبة بمتوسط عمر (١٦،٦١) سنة، وقد خلصت النتائج إلى وجود عاملين مستقلين هما الانزعاج، والانفعالية باعتبارهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية التحليل العاملي التوكيدي؛ وكانت النتيجة تشبع جميع المفردات على الأبعاد التي تنتمي إليها.

٢- ثبات قائمة قلق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال تطبيق القائمة على عينة من (١٢٣) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة من القسمين العلمي والأدبي، وكانت معاملات الثبات ٠،٧٥، ٠،٧٨ لأبعاد الانزعاج، والانفعالية.

مما سبق يتضح أن قائمة قلق الاختبار تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات تبرر استخدامها في الدراسة الحالية.

٤- مقياس وجهة الضبط:

استخدمت الباحثة مقياس وجهة الضبط الذي أعده جوليان روتر (Rotter, 1966)، وترجمه للعربية علاء الدين أحمد كفافي (١٩٨٢)، ويهدف المقياس إلى قياس إدراك الفرد للعالم المحيط به، وعلاقته بسلوكه، وما يحصل عليه من تدعيم إيجابي أو سلبي، ويتكون من (٢٣) فقرة، وكل فقرة تتضمن مفردتين أحدهما تقيس الضبط الداخلي، والأخرى تقيس الضبط الخارجي، بالإضافة إلى عدد (٦) فقرات، كل فقرة تتضمن مفردتين تعبران عن قضيتين متقابلتين مثل البيئة مقابل الوراثة، وضعت للتمويه لعدم معرفة الغرض من المقياس، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معًا، ثم يختار أيهما تتفق مع وجهة نظره، فإذا كان يوافق على العبارتين فعليه اختيار الأكثر قبولاً لديه، ويعطي المفحوص درجة على كل مفردة تشير إلى وجهة الضبط الخارجية، وعلى ذلك فالدرجة المرتفعة تشير إلي وجهة الضبط الخارجية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجهة الضبط الداخلية.

الخصائص السيكومترية للمقياس

تتناول الباحثة فيما يلي طرق حساب صدق وثبات مقياس وجهة الضبط:

١- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بالطرق الأتية:

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مدى تشبع المفردات على الدرجة الكلية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة من ١٢٣ طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالقسمين العلمي والأدبي بكلية التربية جامعة المنصورة، وتم حذف عدد (٦) مفردات نظرًا لانخفاض نسبة تشبعهم، ليصبح عدد مفردات المقياس (١٧) مفردة.

٢- ثبات المقياس

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة من ١٢٣ طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة وكانت

معاملات الثبات للمقياس ككل ٠،٦٨، مما سبق يتضح أن مقياس وجهة الضبط يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

٥- اختبار الاندفاع/التروي:

استخدمت الباحثة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس بعد الاندفاع/التروي الذي أعده كاجان (Kagan, 1964)، وترجمه إلي العربية حمدي علي الفرماوي (١٩٨٥)، ويتكون الاختبار من ٢٢ مفردة لأشكال مألوفة في الحياة والمفردة الأولي والثانية (الرجل العجوز، والكتاب) هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار وذلك قبل البدء في أخذ نتائج على المفردات الأخرى، وتتكون كل مفردة من ٩ أشكال شكل يوجد بمفرده على الصفحة اليمنى ويسمى بالشكل المعياري وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمى بالبدائل، والبدائل تشبه الشكل المعياري، ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ما عدا شكلاً واحدًا منهما فإنه لا يحتوي على أي اختلاف عن الشكل المعياري، وهو ما يسمى بالإجابة الصحيحة، والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة، ويقيس الاختبار متغيرين أساسيين لبعد الاندفاع مقابل التروي، وهما: ١- كمون الاستجابة ويقصد به الفترة الزمنية بين رؤية المفحوص للمفردة وظهور الاستجابة سواء كانت صحيحة أو خطأ ٢- الدقة وتتمثل في عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول إلى الحل الصحيح ولا يزيد عددها عن ٧ أخطاء.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تتناول الباحثة فيما يلي طرق حساب صدق وثبات اختبار الاندفاع/التروي:

١- **صدق الاختبار:** تم حساب صدق الاختبار بالطرق الأتية:

تحققت الباحثة من صدق الاختبار من خلال استخدام صدق التكوين الفرضي حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ١٢٣ طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لبعدي مقياس الاندفاع/التروي (كمون الاستجابة وعدد الأخطاء) وبلغ معامل الارتباط بين البعد الأول والبعد الثاني لمقياس الاندفاع/التروي -٠،٣٠٧ وهي قيمة دالة عند٠،٠٥.

٢- ثبات الاختبار

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية عن طريق تطبيق المقياس على عينة من ١٢٣ طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع درجات المفردات الفردية ومجموع درجات المفردات

الزوجية، وكانت معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار لبعدي كمون الاستجابة، وعدد الأخطاء ٠،٩٥، ٠،٦٣ على الترتيب، مما سبق يتضح أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج فروض الدراسة:

تتناول الباحثة فيما يلي فروض الدراسة، واختبارها إحصائيًا.

ينص الفرض الأول على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الحكمة** الاختبارية، **وأبعادها**".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية وأبعادها

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستعداد للاختبار	ذكور (٨٧)	١٥،٨٠	٢،٨٣	٠،٠٥١	غير دال
	إناث (١١٣)	١٥،٨٢	٢،٢٧		
إدارة زمن الاختبار	ذكور (٨٧)	٢٠،٩٨	٣،٦٠	٠،٢٤٣	غير دال
	إناث (١١٣)	٢١،١٠	٣،٢١		
التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة	ذكور (٨٧)	٢٦،٧٧	٣،٦٨	٢،٦٦	دال عند مستوى ٠،٠١
	إناث (١١٣)	٢٨،٠٦	٢،٩٩		
التخمين الذكي	ذكور (٨٧)	١٩،٤١	٣،٠٦	٠،٩٨	غير دال
	إناث (١١٣)	١٩،٨٠	٢،٥٨		
الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية	ذكور (٨٧)	٨٢،٩٧	٩،٢٠	١،٥٠	غير دال
	إناث (١١٣)	٨٤،٧٩	٧،٤٨		

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، والإناث في أبعاد الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتخمين الذكي، والدرجة الكلية للحكمة الاختبارية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، والإناث في التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة لصالح الإناث.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية إلى تشابه الخبرات التي اكتسبها الطلاب، والطالبات خلال المراحل التعليمية المختلفة، فجميعهم يعيشون نفس ظروف البيئة التعليمية من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، وفي نفس

ظروف البيئة الثقافية للمجتمع، والتي تعمل بشكل مستمر على تشجيع الطلاب للحصول على أعلى الدرجات، كما أن مهارات الحكمة الاختبارية يستخدمها الطالب للتعامل مع الاختبار بشكل جيد؛ للاستفادة من قدراته إلى أقصى درجة ممكنة، وللحصول على درجات تحصيلية مرتفعة، وهذا ما يسعى إليه جميع الطلاب سواء كان ذكرًا أم أنثى، في ظل الاختبارات التي تستخدم أسئلة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، وصواب وخطأ، فالحكمة الاختبارية تعتمد على مهارة الطالب في كيفية إدارته لوقت الاختبار، وكيفية استعداده له بشكل جيد، وهذه المهارات لا تختلف باختلاف الجنس.

وتفسر الباحثة تفوق الإناث على الذكور في بعد التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة إلى أن الإناث أكثر حرصًا، وتقديرًا لدرجاتهم؛ لذلك فإنهم يقرأون السؤال أكثر من مرة؛ للتأكد من فهم المطلوب، ويرتبون أفكارهم ذهنيًا قبل كتابتها في ورقة الإجابة، كما أنهم لا يغادرون لجنة الامتحان قبل مراجعة ورقة الأسئلة بورقة الإجابة.

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في** التفكير الحدسي".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين الجنسين في التفكير الحدسي

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الحدسي	ذكور (٨٧)	٣٧،٧٢	٤،١١	١،٥٧٨	غير دال
	إناث (١١٣)	٣٨،٦٩	٤،٤٢		

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور، والإناث على اختبار التفكير الحدسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: عبد الهادي السيد أبوزيد، ٢٠٠٢؛ فؤاد طه الطلافحة، ٢٠١٩.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الحدسي إلى تعرضهم لنفس نمط التعليم المعتمد على الحفظ، والتلقين، والاسترجاع، ونمط التفكير التحليلي، متجاهلاً التفكير الحدسي، واستخدام أسئلة موضوعية من نوعية الاختيار من عدة إجابات والتي لا تتعدى مستوى التطبيق في الأهداف التي تقيسها، وعدم ترك المعلم أي مساحة للطالب للتعبير عن أفكاره، وسعيه

للحصول على الإجابة الصحيحة فقط، ونبذه للإجابة الخاطئة، والتزامه الحرفي بفقرات المنهج، ورغبته في الانتهاء من تدريس المحتوى المقرر بغض النظر عن تعليم الطالب كيفيه توظيف هذا المحتوى في الاختبار، وثبات المنهج وعدم تطويره، واقتصار المدرسة على عدد محدود من الأنشطة قد يكون واحد أو اثنين فقط يشترك فيها جميع الطلاب بغض النظر عن رغباتهم

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في قلق الاختبار**".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين الجنسين في قلق الاختبار

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قلق الاختبار	ذكور (٨٧)	٣٢،٩٦	١٠،١٠	٤،٠٧	دال عند مستوى ٠،٠١
	إناث (١١٣)	٣٨،٤٦	٨،٩٣		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس قلق الاختبار لصالح الإناث بمعنى أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مغاوري عبد الحميد مرزوق، ١٩٩١؛ وتتعارض مع نتيجة دراسة تغريد الرفاعي وفضيلة جابر الفضلي (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية.

وتفسر الباحثة ارتفاع قلق الاختبار لدى الإناث مقارنة بالذكور إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمر بها كل من الجنسين داخل الأسرة خلال مراحل حياتهم، فالإناث يسمح لهن المجتمع بالإفصاح أكثر عن مشاعرهن، والتي من ضمنها مشاعر القلق، بينما الذكور يتم تنشئتهم على ضبط مشاعرهم، أو إخفائها، فيتعلمون عدم التعبير عن الضعف خاصة في المواقف المؤلمة، أو الأزمات، كما أنه قد يرجع إلى اختلاف إدراك كل منهم لمواقف الاختبار، فالإناث يستجبن لمواقف الاختبار على أنها مواقف مهددة للشخصية، وبالتالي يتكيفن تكيفًا سلبيًا مع هذه المواقف بارتفاع مستوى القلق لديهن، بينما الذكور ينظرون إلى مواقف الاختبار على أنها تحديات.

ينص الفرض الرابع على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الخارجية**".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين الجنسين في وجهة الضبط الخارجية

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
وجهة الضبط الخارجية	ذكور (٨٧)	٨،٢٦	٢،٩٩	٢،٦٢	دال عند مستوى ٠،٠١
	إناث (١١٣)	٩،٣٥	٢،٨٥		

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في وجهة الضبط الخارجية لصالح الإناث.

وترجع الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى التنشئة الاجتماعية لكلاً من الذكور والإناث، حيث أن الأنثى منذ الصغر تظل تحت المراقبة، والتوجيه، والمحاسبة، ويتم إدارة سلوكها وتوجهاتها ممن حولها من الذكور مما يجعلها تظل اعتمادية وتعزي نجاحها أو فشلها للمؤثر الخارجي الذي غالبًا ما يقرر عنها، بينما الذكور تتوفر لهم ظروف حياتية أكثر لتحقيق ذواتهم، كما أن الذكور يتصفون بأنهم أكثر واقعية في تصوراتهم للعلاقة السببية بين جهودهم الذاتية ونتائجها المترتبة عليها، فيرون أن نتائج حياتهم ناتجة عن ممارساتهم وقدراتهم ولا تعود إلى عوامل خارجة عن إرادتهم.

ينص الفرض الخامس على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاندفاع/التروي**".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة أولاً بتحديد الذكور والإناث المندفعين والمترويين في عينة البحث باستخدام المئيني الستين، والأربعين لكل من عدد الأخطاء، وكمون الاستجابة، حيث إن الطالب المندفع هو من يحصل على المئيني الأربعين فأقل في كمون الاستجابة، والمئيني الستين فأعلى في عدد الأخطاء، بينما المتروي هو من يحصل على المئيني الستين فأعلى في كمون الاستجابة، والمئيني الأربعين فأقل في عدد الأخطاء، ثم استخدمت الباحثة اختبار(z) لحساب الفروق بين نسبتي مجتمعين مستقلين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

قيمة z ودلالتها للفروق بين الجنسين في الاندفاع/التروي

العينة الكلية	النوع	النسبة (p)	قيمة z	مستوى الدلالة
ذكور (٨٧)	ذكر متروى (١٢)	٠،١٣٧	٣،٠٥٢	دال عند مستوى ٠،٠١
إناث (١١٣)	أنثى متروية (٣٣)	٠،٢٩٢		
ذكور (٨٧)	ذكر مندفع (٢٣)	٠،٢٦٤	١،٤٨٣	غير دال
إناث (١١٣)	أنثى مندفعة (٢١)	٠،١٨٥		

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١ بين نسبتي الذكور، والإناث في سمة التروي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين نسبتي الذكور، والإناث في سمة الاندفاع.

التطبيقات التربوية:

١. تقديم المعلمين بعض التوجيهات للطلاب الذكور حول كيفية التعامل مع ورقتي الأسئلة، والإجابة؛ لتحسين درجاتهم في الاختبارات التحصيلية.
٢. تدريب المعلمين الطلاب على استخدام التفكير الحدسي في عملية التعلم بدلاً من استخدام التفكير التقليدي.
٣. تعرف الأخصائيين على أسباب قلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث، ومساعدتهم على خفض هذا القلق.
٤. تعرف الأخصائيين على أسباب الضبط الخارجي لدى الإناث، وتقديم بعض التوجيهات لهم لتنمية الضبط الداخلي لديهم.

المراجع:

أحمد عبد العزيز السنيدي وعبد الله بن فهد المزيرعي (٢٠١٩). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من التفكير الناقد ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٢٧(١)، ٢٦٨-٣٠٧.

أحمد كمال عبد الوهاب ووسام محمد أحمد (٢٠٢٠). قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدي عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي: دراسة ارتباطية مقارنة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٧١، ٨٩-١٢٧.

أماني محمد عبد العزيز (٢٠١٨). تطوير بيئة تعلم افتراضية قائمة علي التفاعل بين وجهة الضبط (داخلي /خارجي) واستراتيجية التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وأثرها في تنمية مهارات استخدام الأجهزة التعليمية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٨(١)، ٣- ١٠٦.

إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٧). الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٦(١)، ٩٥-١٢٥.

تامر سمير عبد البديع وسناء عبد المجيد نوفل (٢٠٢١). أثر التفاعل بين الفيديو التفاعلي والأسلوب المعرفي (اندفاع/تروي) وفقًا لاستراتيجية التعلم المعكوس على تنمية مهارات صيانة الحاسب والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣١ (٥)، ١١٩-٢٠٣.

تغريد الرفاعي وفضيلة جابر الفضلي (٢٠١٥). العلاقة بين عادات العقل وقلق الاختبار عند طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ضمن متغيرات مختارة. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٨(٦٩)، ١١-١٨.

حسن سعد محمود (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٣(٤)، ٥٠-١١١.

حسين حسن طاحون (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الحكمة الاختبارية على كل من التحصيل الدراسي وقلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠(٦٩)، ٧٩-١٢٦.

حلمي محمد الفيل (٢٠٢٠). برنامج تعليمي قائم على مبادئ بيئات التعلم المفعمة بالقوة لتحسين فعالية الذات الإبداعية وخفض قلق الاختبار لدي التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٧)، ١٧٧-٢٤٥.

حمزة محمد دودين (٢٠٠٥). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات. مجلة التربية، اللجنة الوطنية *القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، ٣٤(١٥٢)، ١٠٢- ١١٧.

حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠٢١). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والذكاء الانفعالي ووجهة الضبط في التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل لدي طلبة المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٨٧، ٦٩-١٣٦.

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

ديانا فهمي حماد (٢٠١٠). علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختبار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدي طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القري. مجلة كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القري بمكة، ٤(٤)، ٢٩٧-٣٣٨.

رباب صلاح الدين اسماعيل (٢٠١٤). الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار ودافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات تحصيليا بالصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٨٩ (١)، ٣٠٣-٣٥٨.

ربيع غالب أحمد (٢٠٢١). الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة الكرك. سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، ٣٦ (٦)، ٢٣٩-٢٧١.

رعد مهدي رزوقي ونبيل رفيق محمد (٢٠١٦). التفكير وأنماطه (٥). لبنان: دار الكتب العلمية.

رفيدة عبد الفتاح أحمد وفؤاد طه الطلافحة (٢٠١٩). التدين واليقظة العقلية وعلاقتهما بالتفكير الحدسي لدي طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

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

سامي شطيط العنزي (٢٠١٤). علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٥(٤٧)، ٣٤٥ – ٣٦٩.

سعد بن عبد الله المشوح (٢٠١٠). هروب الفتيات وعلاقته بوجهة الضبط والأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٧)، ٩٥-١٥٩.

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

سهيلة عبد الرضا عسكر ومحمد علي الشمري (٢٠١٦). الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) لدي طلاب المدارس الثانوية للمتميزين. مجلة البحوث التربوية، (٤٩)، ٢٤٩-٢٨٠.

شاهر خالد سليمان (٢٠١٤). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوي الدراسي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١٥(٢)، ٢٤٥ – ٢٧٣.

صفاء بيرق شحاتة (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوي الطموح لدي طلاب وطالبات جامعة الأزهر. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٩٨، ٤٩١-٥٧٨.

طارق عبد العالي السلمي (٢٠١٨). التفكير الإيجابي والحكمة الاختبارية لدي طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين والعاديين في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٩(١)، ٣٣١ – ٣٦٥.

عبد الحميد عبد المجيد المعايطة وفؤاد طه الطلافحة (٢٠١٩). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالتفكير الحدسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

عبد الرحمن بن سليمان (٢٠٢٠). الاندفاع والتروي. مجلة فكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، (٢٩)، ٢٤-٢٥.

عبد الرحمن محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات للعبء المعرفي والحكمة الاختبارية وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٨(٣)، ٤٣-١١٠.

عبد الهادي السيد أبوزيد (٢٠٠٢). الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

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

عفاف زياد وادي (٢٠١٣). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة كلية التربية /ابن الهيثم للعلوم الصرفة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٣٧)، ٢٩٥ – ٣٢٢.

علي بن محمد المجمعي (٢٠١٩). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٨، ٣٢٦٥-٣٢٩٦.

علي محمد العرسان (٢٠٢٢). مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات التخصص والنوع والمستوى الدراسي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، ٨(٤٢)، ٧٩٧-٨٢٩.

عماد عبد المسيح يوسف (٢٠٠٤). أثر حكمة الاختبار في تحصيل عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ١٧(٣)، ٣٤٩-٣٨١.

عمرو سيد صالح (٢٠١٦). استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرح أيمن أسعد (٢٠١٨). المعلم الناجح في التربية والتدريس. عمان: دار بن النفيس للنشر والتوزيع.

فهد سعد العبد الله (٢٠١٧). رؤية تفسيرية لمصادر تشكيل وجهة الضبط والسلوك الاجتماعي للشباب في المجتمع. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (١)، ١-٣٧.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦). القدرات العقلية (ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ماهر محمد زنقور (٢٠١٧). بيئة الصف المقلوب لتنمية مهارات التفكير الحدسي ومستويات الاستدلال التناسبي في الرياضيات لدي طلاب المرحلة المتوسطة مختلفي السيطرة الدماغية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (٢٢٠)، ١٦-٩٣.

مباركة حليتم (٢٠١٧). وجهة الضبط وعلاقتها بتوظيف المهارات الفكرية الميتا معرفية لدي طلبة فسم علم النفس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف- الجزائر.

محمد عبد الرؤوف عبدربه (٢٠١٨). الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٩٤)، ٦٩ – ١٠٨.

محمد عبد الجواد محمود (٢٠١٥). التروي/الاندفاع كأحد الأساليب المعرفية وعلاقته بعادات الاستذكار لدي طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ٢٥(٢)، ٢٦١-٢٨٨.

محمد عبود مرسي وعبد الكريم محمد جرادات (٢٠١٤). فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدي عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلوان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، ٢٨(٩)، ٢١٨٧-٢٢٢٠.

محمد قاسم عبد الله ومحمد أبو راسين (٢٠٠٥). الحدس كيف نفكر ونتصرف وتطبيقاته الإرشادية والتربوية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مروة صلاح سعادة وأسماء عبد العزيز عيسى (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للتحكم الإنتباهي واليقظة العقلية في التنبؤ بمهارات الحكمة الاختبارية لدي الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (٦٧)، ٢١٩-٢٦٣.

مروة علي نافع وعبد الكريم عبيد جمعة (٢٠٢١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة الأنبار. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، (٢)، ٢٥٨-٢٨٩.

مغاوري عبد الحميد مرزوق (١٩٩١). الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، ٨(١٩)، ٩٣-١٠٢.

منصور بن زاهي ونبيلة بن زين (٢٠١٢). مركز الضبط الداخلي /الخارجي في المجال الدراسي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة (الجزائر)، (٧)، ٢٣-٣٤.

مني سعيد أبو ناشى (٢٠١٥). التفكير الابتكاري وعلاقته بالتفكير الحدسي والتفكير الاستدلالي: دراسة عامليه. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢(٣٩)، ٢٣١- ٢٧٢.

مني محمد الجزار (٢٠١٧). مستويان للتغذية الراجعة التصحيحية بمقرر الكتروني وأثر تفاعلهما مع الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي في تحقيق نواتج التعلم ودافعية الإنجاز لدي طالبات الدراسات العليا. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٧(٤)، ٣-٩١.

ميرفت حسن عبد الحميد وسحر حمدي فؤاد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير التحليلي في الكيمياء واتخاذ القرار والحكمة الاختبارية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٨٩)، ٢٠ – ٩٤.

نرمين عوني محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية كمنبئين بالحكمة الاختبارية لدي طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(١٠)، ١– ٦٠.

هبة أبو المجد الشوربجي (٢٠٢٠). قياس قلق الاختبار وتحديد مستواه لدي طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٥(١٠٨)، ٣٤١– ٣٧٩.

هشام ابراهيم النرش (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات حكمة الأداء علي الاختبار علي مستوي كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٤)، ٤٢١ – ٤٦٣.

هشام محمد الخولي (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

هشام محمد الخولي (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على الأداء والتخمين والمخاطرة والحذر في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩(١١٥)، ٢٨٢–٣٤٦.

وائل السيد قنديل وحنان إبراهيم موسي (٢٠٢٢). تصميم مقياس الحكمة الاختبارية لدي طلاب كلية التربية الرياضية جامعة مدينة السادات. مجلة نظريات وتطبيقات التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة مدينة السادات، ٣٧(١)، ١٣٢–١٧٠.

وليد محمد فرج الله (٢٠١٨). أثر استخدام بنك أسئلة إلكتروني في تدريس الجغرافيا على تنمية الأعماق المعرفية وخفض قلق الاختبار لدي الطالبات منخفضات التحصيل بقسم الجغرافيا. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، (٣٥)،٤٥١–٤٩٥.

يوسف قطامي (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Fredrickson, L. (1984). Teaching test-taking skills. *Journal of Social Studies Review*, (23) 2, 23 – 28.

Mohammed, A. A. (2020). Intuitive thinking and its relationship to mental alertness among students at the college of education for pure sciences. *Journal of Xi'an University of Architecture &Technology* ,12(3),3338-3350.

Pretz, J. E.& Totz, K. S. (2007). Measuring individual differences in affective, heuristic, and holistic intuition. Personality And individual differences ,43(5),1247-1257.

Ping Lu, H., Jiun Hu, H. (2018, July). *Intuitive Thinking and Methodological Creation in Design.* Paper Presented at 2nd International Conference on Information, Communication and Engineering.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied,* 80 (1), 1-28.

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

Sobkow, A., Traczyk, J., Kaufman, S., & Nosal, C. (2018). The structure of intuitive abilities and their relationships with intelligence and openness to experience. *Journal of Intelligence*, 67, 1-10.

Spielberger, C., Zuckerman, M. (2015*). Emotion and Anxiety: New Concepts, Methods, and Applications*. New York: psychology press