القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن

فؤاد طه طلافحة*

رقية صالح السوريكي

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين المسجلين على الفصل الثاني للعام الدراسي (2021/2020)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين: مقياس الحكمة الاختبارية، ومقياس لقلق الاختبار المعرفي، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لكل منهما، وتم توزيعهما إلكترونيا بالطريقة المتاحة لعينة مكونة من(300) طالبٍ وطالبة، تم اختيارها تبعا للجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (كليات طبية، علمية، إنسانية).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية مستوى مرتفع، ووجود اختلاف في مستوى امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية تعزى للتخصص لصالح الكليات الإنسانية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود درجه متوسطة من قلق الاختبار المعرفي، ووجود اختلاف في درجه قلق الاختبار المعرفي يعزى للتخصص ولصالح تخصص الطب، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين مستوى حكمة الاختبار وقلق الاختبار المعرفي؛ حيث بلغ معامل الارتباط بينهما(0.767−)، والذي يمكّن حكمة الاختبار من تفسير (59%) من قلق الاختبار المعرفي، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بالاعتماد على مستوى الحكمة الاختبارية للتنبؤ بمستوى قلق الاختبار المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الحكمة الاختبارية، قلق الاختبار المعرفي، الطلبة الجامعيون، الأردن.

* **كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.**

تاريخ تقديم البحث: 2022/1/17م. تاريخ قبول البحث: 2022/5/25م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2024 م.

The Predictive Ability of Test Wiseness for Cognitive Test Anxiety among University Students in Jordan

Fouad Taha Talafha*
rukaiasaleh555@gmail.com

Ruqaya Saleh Al-Souriki

Abstract

The study aimed at exploring the predictive ability of test wiseness for cognitive test anxiety among university students in Jordan registering in the second semester of the academic year (2020/2021). To achieve the goals of this study, two scales (tests) were developed. The first one is the test wiseness and the second is the cognitive test anxiety scale. The psychometric properties of both of these tests were validated.

The questionnaires were distributed electronically using the available electronic means to the sample of the study thar involved (300) female and male students at Mutah University students covering different human, scientific and medical colleges. The results of the study showed that students' competency of wiseness skills were high for both genders. However, there was a difference in students' competency of wiseness in favour of students in human colleges. The study also revealed that both genders scored at the medium level in the cognitive test anxiety along with a difference in the degree of cognitive test anxiety according to the academic specialty in favor of medical colleges. Additionally, the results showed a negative relationship between the level of test wiseness and the cognitive test anxiety as the correlation coefficient was (-0.767), which enables the wiseness of the test to explain (59%) of Cognitive test anxiety. Based on these results, the study recommended relying on the level of test wisdom to predict the level of cognitive test anxiety.

Keywords: Test Wiseness, Cognitive Test Anxiety, University Students, Jordan.

* College of Educational Sciences, Mutah University.
Received: 17/1/2022. Accepted: 25/5/2022.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, The Hashemite Kingdom of Jordan, 2024.

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

يشكل التعليم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، والتي تتضمن عدة محاور أساسية لتحقيق النجاح اللازم لتنشئة الأجيال تنشئة فاعلة في مجتمعها، محققة لذاتها ولغيرها التقدم والازدهار، وتبدأ هذه المحاور بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، وتحديد الوسائل والأنشطة التي يتبعها المعلم لتحقيق هذه الأهداف، ثم يأتي القلب النابض لهذه العملية المتمثل بعملية التقويم لما تم تحقيقه من أهداف تعليمية، وتُعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل الطالب؛ حيث أكد علماء النفس على وجود عوامل كثيرة تؤثر على قياس درجات التقويم، وبالتالي تباين نتائج تحصيل الطلبة، ومنذ عام (1949) كان هناك تركيز على وجود مصادر متعددة لهذا التباين في الدرجات التحصيلية، وكانت الحكمة الاختبارية إحدى هذه المصادر.

والاختبارات من الركائز الأساسية في التعليم؛ لكونها تقدم معلومات وبيانات كمية تتيح للمعلم الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية التي يسعى لتدريسها، كما أنها تمدُ الطالب بتغذية راجعة حول مستواه التحصيلي، وذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار، وتؤدي الاختبارات بشكل عام إلى تحسين العملية التدريسية ومخرجاتها من خلال العديد من القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج الاختبارات عبر المراحل المختلفة للعملية، وتعتمد صحة القدرات المتخذة على نوع ودقة المعلومات والنتائج التي يقدمها الاختبار(Cronbach,1946).

ومع ازدياد استخدام الاختبارات ودورها في حياة الأفراد العلمية والعملية تظهر الحاجة إلى امتلاك مهارات واستراتيجيات تساعد الطلبة على التعامل مع الاختبارات بطريقة مريحة وفعالة، ومن فوائد امتلاك حكمة الاختبار لدى الطالب أنها تعمل على زيادة درجة الطالب فعلياً في الاختبار مقارنة بزميل له لديه مستوى المعرفة والتحصيل نفسه، ولكنه لا يمتلك مثل هذه المهارات، والحد من قلق الاختبار، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات بشكل عام، ونحو المواد الدراسية التي فيها الاختبارات (Nguyen, 2003).

وقد تزايد الاهتمام بشكل واضح في الآونة الأخيرة بمهارة الحكمة الاختبارية؛ إذ تُعد نموذجاً مقترحاً لتفسير ذلك التباين؛ باعتبارها متغيراً في أداء الطلاب على الاختبارات رغم تساوي قدراتهم، بالإضافة إلى تزايد كميات المعلومات والمعارف التي تتضمنها الكتب لتواكب الانفجار المعرفي، كما وإن للحكمة الاختبارية مجموعة من المهارات المشتقة من مهارات أداء الاختبار، وتعرف على أنها

مجموعه من المهارات التي تسمح للطالب أن يستفيد من سمات الاختبار وشكله للحصول على تقديرات مرتفعة (Sarnacki, 1979).

ويجب تهيئة الطالب للاختبارات وإكسابه مهارة الحكمة الاختبارية التي تتمثل في تهيئة الطالب نفسياً، كمساعدته في تنظيم دراسته، وإعطائه فكرة عن نوع أسئلة الاختبار، وتدريبه على اتباع تعليمات الاختبار وقراءتها بعناية، وتقسيم زمن الإجابة عن الأسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال، وهذا يعمل على تخفيف حدة القلق لديه (Nasser, 2021).

ويرى سبيلبرجر (Spielberger, 1976) أن القلق شعور غامض غير سار فيه توجس، وخوف، وتوتر، وتحفز مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد، وذلك مثل الضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع، كما أنه حالة توتر نتيجة توقّع خطر فعلي أو رمزي، قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية، لذا يمكن اعتبار القلق انفعالاً مركباً من الخوف وتوقّع التهديد والخطر.

ويُؤثر القلق على أداء الطالب بشكل كبير، وخاصة الأداء الذهني وما يرتبط بالجانب المعرفي، كما أنه يؤثر في مقدار الثقة بالذات مما يؤدي إلى التأثير في العديد من المواقف وتغيير طريقة تفكيره مما يدفعه إلى سلوك معين بناء على تفكيره نتيجة تعرضه لحالة من القلق، وذلك أن مقدار الثقة بالذات يرتبط بمستويات القلق، فكلما ازدادت الثقة بالنفس قلت مستويات القلق .(Salim, 2016).

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

أمـــــا قلـق الاختبـار المعرفـــــي فهـو يعـد أحـــــد أبعـاد القلـــــق، فقـد أشـــــار (Liebert & Morris, 1967) إلى أن قلق الاختبار هو بناء متعدد الأبعاد يتكون من بعدين أساسيين هما: الانفعالي والمعرفي، وقد أكدا أن الجانب المعرفي لقلق الاختبار يشمل المعتقدات التي تؤثر سلباً على تقديم الأداء الأفضل في الاختبار.

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

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

الحكمة الاختبارية:

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

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

كما أشار الآن (Allan, 1992) إلى أن الحكمة الاختبارية عبارة عن قدرة الفرد على الاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة مرتفعة، ويعد هذا التعبير مفهوماً ضيقاً؛ إذ اعتمد الباحثون على صلاحية الموقف الاختباري أكثر من كونه عاملاً معرفياً فردياً، لكن على الرغم من نقطة الضعف هذه، إلا أن مساهمتهم في تصنيف الحكمة الاختبارية يعد مهماً، حيث حددوا خمسة مبادئ للاختبار مجتمعة من خلال بُعدين: (المهارات المستقلة عن مُعد الاختبار والغرض منه، والمهارات المعتمدة على مُعد الاختبار والغرض منه)، وتشمل بعض هذه المبادئ على المعرفة بالمحتوى، وهو ما يتعارض مع تعريف بعض الباحثين بأن الحكمة الاختبارية مستقلة عن معرفة المفحوصين للمحتوى المعرفي الذي يختبرون به.

بالمقابل أشار (Millman, Bishop & Eble, 1965) إلى أن الحكمة الاختبارية مهارة تسمح للمفحوص الاستفادة من خصائص فقرات الاختبار ونماذجه وإدارته في الحصول على علامة مرتفعة دون معرفته لمحتوى الاختبار، وهي مهارة يمتلكها المفحوص تمكنه من الاستغلال الفعال والسلوك السليم في الموقف الاختباري، وحصولهم على درجات عالية دون معرفتهم لمحتوى الاختبار، والتي من المفترض أن تقيسها بنود الاختبار، كما أنها مجموعة من مهارات فسيولوجية ونفسية ومعرفية يستخدمها الطالب في الموقف الاختباري، تمكنه من رفع درجته بصرف النظر عن محتوى الاختبار.

كما عرفها الآن (Allan, 1992) بأنها مجموعة الاستراتيجيات التي يستخدمها المفحوص لتحسين درجته في الاختبار بغض النظر عن مجال محتوى الاختبار، وأنها استراتيجية أخذ الاختبار لاختيار الإجابة الصحيحة من دون الحاجة لمعرفة المحتوى الدراسي.

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

وبمراجعة التراث السيكولوجي وأدبيات القياس النفسي نجد تصنيفات الباحثين لمهارات الحكمة الاختبارية تختلف تبعاً للتعريف الذي يتبناه كل منهم؛ حيث صنف ميلمان وبيشوب وايبل (Millman, Bishop & Eble, 1965) مهارات الحكمة الاختبارية ضمن بعدين رئيسيين هما (المهارات المستقلة عن مُعد الاختبار والغرض منه، مثل تنظيم الوقت والتخمين الذكي، والمهارات المعتمدة على مُعد الاختبار والغرض منه، مثل معرفة القصد من الاختبار واستخدام منبهات

الإجابة عن الأسئلة)، وصنف فردركسون (Fredrickson, 1984) مهارات الحكمة الاختبارية إلى أربع مهارات (تهيئة الطلبة للاختبار، ومهارة تجنب الخطأ، ومهارة استغلال الوقت بفعالية، ومهارة التخمين الذكي القائم على وجود دلائل ومنبهات)، كما صنف (Rogers & Harly, 1999) مهارات الحكمة الاختبارية إلى خمس مهارات (مهارة الاستعداد للاختبار، ومهارة إدارة وقت الاختبار، ومهارة التعامل مع ورقة الأسئلة، ومهارة التعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة).

وتُعد النظرية التي قدمها ميلمان وبيشوب وايبل (Millman, Bishop & Ebel, 1965) صاحبة الفضل الكبير في انتشار مفهوم الحكمة الاختبارية في الأدبيات النفسية، إذ تفترض هذه النظرية أن الحكمة الاختبارية إمكانية لدى الممتحنين يُوظفونها من أجل الاستفادة من خصائص وتصميم الاختبارات التحصيلية (الموضوعية، والمقالية المُقننة وغير المُقننة)، وتتكون الحكمة الاختبارية من مجموعة من مهارات اختبارية تُشكل هذا المفهوم، ويستعملها الممتحنون عندما يُواجهون موقفين اختباريين مختلفين؛ إذ يستعملون هذه الإمكانية عندما لا تكون لديهم خبرة كافية حول محتوى الاختبار التعليمي، فيقومون بتوظيف مهاراتها في معرفة الإجابة الصحيحة، مما يعمل ذلك على تجنبهم خسارة الدرجات التحصيلية، أو عندما تكون لدى الطلاب المعرفة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ويقومون بتوظيف مهاراتها بوصفها عاملاً ثانوياً و معززاً في تنظيم إجاباتهم و إدارة الموقف الاختباري بثقة مرتفعة، وهذا ما يمنحهم درجات إضافية أكثر مما سيحصلون عليه اعتماداً على المعرفة بالموضوع المراد اختباره (Allan, 1992).

ويفترض ميلمان وزملاؤه (Millman et al., 1965) أن الحكمة الاختبارية تعتمد على التطبيق الناجح لمهارات التفكير الاستدلالي، واستعمال مهارات التلميحات عندما تتوفر المعرفة الجزئية لدى الممتحن حول الموضوع المراد قياسه، على الرغم من أن المعرفة الجزئية غير كافية لمعرفة الإجابة الصحيحة بشكل مباشر (Alberta, 2000).

أما نجوين (Nguyen, 2003) فترى أن الحكمة الاختبارية عبارة عن بناء نفسي متعدد الأبعاد، يتضمن عمليات عقلية تسبق وتتزامن مع موقف الاختبار، واقترحت انموذجاً مفاهيمياً جديداً للحكمة الاختبارية، وذلك لما تتمتع به من أهمية خاصة يعتمد على التفسيرات والآثار المترتبة على التعريف السابق؛ حيث يدمج ثلاثة مكونات نفسية (عامل معرفي، وسلوكيات إجراء الاختبار، وما وراء المعرفة) بأداء الاختبار (مستوى الوعي بعملية الاختبار)، وتفسر هذه النظرية الحكمة الاختبارية بأنها القدرة المعرفية المكتسبة لمقدم الاختبار حول معرفته كيفية إجراء الاختبار(عامل معرفي)، وأن الحكمة الاختبارية تعد مصدراً آخر لتباين درجات الاختبار، كما اقترحت أن اعتبار

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

قلق الاختبار المعرفي:

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

وعرف كاسادي وجونسون (Cassady & Johnson, 2002) قلق الاختبار المعرفي بأنه الاستجابات المعرفية للفرد في مواقف التقويم، أو هو عبارة عن حوار داخلي يظهر في مواقف التقويم، وذلك قبل أو خلال أو بعد مهام التقويم.

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

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

واتفق أغلب الباحثين على أن قلق الاختبار بجميع أبعاده حالة طارئة تزول بزوال الموقف الاختباري، ففي دراسة بنجامين وآخرين (Benjamin et al., 1981) أكدوا أن قلق الاختبار المعرفي لا يقتصر فقط على الموقف الاختباري؛ حيث حددوا أن جزءاً كبيراً من القلق يرتبط بمهارات الدراسة السيئة كعامل أساسي في تحديد الطريقة التي يُؤثر بها القلق على الأداء، وكذلك أكدوا على التفسير الكلاسيكي للقلق؛ حيث يُعاني الطلبة من عدم القدرة على استرجاع المعلومات أو ما يُسمى (الفراغ) بمجرد دخولهم غرفة الاختبار، وأظهرت دراستهم أن الطلبة الذين يُعانون من قلق شديد في الاختبار يجدون صعوبة بالترميز والتشفير وتنظيم المعرفة.

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

- مرحلة ما قبل الاختبار: ويتسم القلق هنا بمجموعة من المظاهر في أثناء التحضير للاختبار، وهذا مرتبط بعدة خصائص غالباً ما تؤدي إلى فشل الأداء في نهاية المطاف، وفي مستوى المعالجة المعرفية الأساسية؛ حيث أظهرت دراسته أن الطلبة الذين يعانون من قلق شديد من الاختبار لديهم عجزٌ في عمليات الترميز والتخزين للمعلومات.

- أثناء الموقف الاختباري: يظهر التأثير السلبي للقلق بوضوح أثناء الموقف الاختباري، وقد أظهرت دراسته أن الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار المعرفي العالي بأنهم يعرفون المعلومات قبل الاختبار، ولكن وبمجرد دخول قاعة الاختبار، أفلتت منهم المعلومات وبشكل غامض، وهو ما أطلق عليه (ظاهرة انسداد القلق).

- مرحلة انعكاس الاختبار: يظهر تأثير القلق في هذه المرحلة حيث يكون مرتبط عموماً بالتصورات لمدى ارتباط الاختبار بالمستقبل، وقد أظهرت دراسته أن الطلبة الذين يعانون من قلق عالٍ غالباً لديهم تصورات مستقبلية لتوظيفهم، حيث يربطون بين التحصيل بشكل مباشر بقابلية التوظيف أو المكانة الاجتماعية في المستقبل.

وذكر (Deffenbacher, 1980) أن أسباب قلق الاختبار المعرفي تتمثل في مُقارنة الأداء الذاتي مع الأقران، والنظر إلى عواقب الفشل، وانخفاض مستوى الثقة بالأداء، والقلق المفرط بشأن التقييم، والشعور بعدم الاستعداد للاختبارات، والخوف من التسبب في حزن الوالدين، وتقدير مُنخفض للذات، ونقص المعرفة بالمحتوى الدراسي، ووجود مُشكلات في تعلم المعلومات وتنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، واستدعائها في الموقف الاختباري ذاته، وارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل، وقصور في مهارات أخذ الاختبار، وقصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، والتمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس، والاتجاهات السلبية لدى الطلبة والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات، وصعوبة الاختبارات، والشعور بأن المُستقبل يتوقف على نتيجة الاختبارات، والضغوط البيئية وخاصة الأُسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

وقد توصل الباحثان إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، وفيما يلي عرض لأهمها:

أجرت (AL-Rawi, 2018) دراسة بعنوان قياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الإرشاد في كلية التربية الأساسية، وهدفت الدراسة إلى قياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة، والفروق في مفهوم الحكمة وفقا لمتغير الجنس في كلية الإمارات للعلوم والتربية، وقد بلغت العينة (300) طالبٍ وطالبة، وتم بناء مقياس الحكمة، وتم استخراج الخصائص السيكومترية للقياس من صدق وثبات، وأظهرت الدراسة أن لديهم مستوى عالياً من الحكمة الاختبارية بصورة عامة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحكمة وفق لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

أما دراسة (Yosef, 2018) بعنوان دور استراتيجيات تنظيم العاطفة المعرفية التكيفية/ وغير التكيفية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعات، وهدفت الدراسة إلى التحقق من دور استراتيجيات تنظيم العاطفة المعرفية التكيفية وغير التكيفية بقلق الاختبار المعرفي بين طلاب الجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لعينه تكونت من (150) طالباً وطالبة من الملتحقين بكلية التربية بجامعة القاهرة، واستخدم مقياس قلق الاختبار المعرفي لكاسادي وجونسون (Cassady & Johnson, 2002)، وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لقلق الاختبار المعرفي لدى عينة الدراسة.

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

كما أجرت (AL-Shorbajy, 2020) دراسة بعنوان قلق الاختبار وتحديد مستواه لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، هدفت الدراسة إلى إعداد استبيان لقياس قلق الاختبار باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، وتكونت العينة من (217) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة من كلية التربية بجامعة الزقازيق، وأظهرت النتائج أن استبيان القلق تكون من ثلاثة عوامل: قلق الاختبار الانفعالي، وقلق الاختبار المعرفي وقلق الاختبار الفسيولوجي، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر مكوناته انتشاراً هو قلق الاختبار الانفعالي، يليه قلق الاختبار المعرفي ثم قلق الاختبار الفسيولوجي.

ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، وجدا أن بعض هذه الدراسات بحثت متغيرات الدراسة كلٌ على حدة، وهناك دراسات تناولت الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار بجميع أبعاده، وحاولت هذه الدراسة الربط بين متغيري الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي، والقدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي.

وبالنظر إلى التعليم الجامعي الذي يهدف إلى إعداد الطالب ليكون مسؤولاً عن نفسه، ومحققاً لذاته، وممارساً لأدواره الاجتماعية، ومسؤولاً عن قرارته الهامة، وتكوين فلسفة خاصة به للحياة، وقادراً على توظيف ما يتعلمه في الجامعة ليستفيد منه في الحياة العملية، ولاجتياز المرحلة الجامعية بنجاح لا بد للطالب أن يجتاز المقررات بعيداً عن العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي والنجاح، وأهمها ما يصاحب هذه الاختبارات من قلق معرفي، ولا يمكن للطالب التخفيف من حدة هذا القلق إلا إذا امتلك مهارات عديدة لإدارة الاختبار وأهمها مهارة الحكمة الاختبارية. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتمثل بالتعرف إلى الحكمة الاختبارية وعلاقتها بقلق الاختبار المعرفي، ومقدار ما تفسره الحكمة الاختبارية من قلق الاختبار المعرفي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

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

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

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

وأكد (Mesck, 1982) أن تعلم مهارة الحكمة الاختبارية سوف يعزز صدق الاختبار، ويقلل من قلق الاختبار، كما ويحسن أداء الطلاب.

ووضع (Millman, Bishop & Eble, 1965) تصنيفا لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية باعتبارها مفهوماً يرتبط بقدرة الطالب على إدارة وتنظيم موقف الاختبار.

وقد اختلف في تحديد أبعاد ومهارات الحكمة الاختبارية على مستوى البيئة العربية بصفة عامة والبيئة الأردنية بصفة خاصة، وذلك لقلة الدراسات التي تعرضت إلى مدى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية، لذلك فإنه من الضروري التعرف إلى مهارات الحكمة الاختبارية، وكذلك التعرف إلى المعيقات المهددة للنجاح. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار المعرفي.

وتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل الدراسية التي تؤسس للحياة العملية، والتي تفيد في مرحلة البحث عن فرصة عمل مناسبة تؤمن مستقبلاً مادياً مزهراً، من هنا تظهر الحاجة لاجتياز هذه المرحلة بطريقة فعالة ومريحة، ولذلك لابد من اجتياز الاختبارات التحصيلية بنجاح، ومن هنا تظهر الحاجة إلى امتلاك الطلبة لمهارات واستراتيجيات الحكمة الاختبارية للتغلب على القلق المعيق للأداء والنجاح، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي يمكن بلورتها بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعين في الأردن؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟
2. ما مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات الحكمة الاختبارية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن تعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية، طبية) ؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن تعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية، طبية) ؟

5. ما مقدار ما تُفسرهُ الحكمة الاختبارية من قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.
2. التعرف إلى مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.
3. التعرف إلى الفروق الفردية في استجابات أفراد عينة الدراسة بما يتعلق بمعرفتهم ومدى امتلاكهم لمهارات الحكمة الاختبارية بحسب الكلية (علمية، إنسانية، طبية) لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.
4. التعرف إلى الفروق الفردية في استجابات أفراد عينة الدراسة بما يتعلق بمسببات ودرجة قلق الاختبار المعرفي بحسب الكلية (علمية، إنسانية، طبية) لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.
5. الكشف عن مقدار ما تُفسرهُ الحكمة الاختبارية من قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.

أهمية الدراسة:

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

الأهمية النظرية:

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

الأهمية التطبيقية:

1. معرفة المزيد عن الحكمة الاختبارية يتيح الفرصة للقائمين على العملية التعليمية والتربوية للوقوف على جميع الجوانب التي تُنمي الحكمة الاختبارية، وتقديم المعونة والمساعدة للطلبة، كإقامة المحاضرات للتعريف بهذه المهارة، والاستخدام الأمثل لها من خلال تعلم استراتيجياتها.
2. التعرف على مهارات الحكمة الاختبارية مطلب ضروري لكل طالب ليستفيد من جميع إمكاناته وقدراته ورفع كفاءته مما يضمن نجاحه وتفوقه.
3. يعد التعرف المبكر والفهم الجيد لمشكلة قلق الاختبار المعرفي عند الطلبة عوناً للقائمين على العملية التعليمية والتربوية على علاجه وتقديم الحلول لهم قبل أن يؤدي إلى خبرات الفشل.
4. أيضاً تبرز أهمية الدراسة في تقديم مقياسين وهما: مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس قلق الاختبار المعرفي، اللذين يتوفر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات على البيئة الأردنية.
5. يتوقع أن تقدّم هذه الدراسة العديد من التوصيات الهامة، والتي يُمكن أن يستفيد منها الباحثون للقيام بدراسات ذات صلة، وتطبيقها في بيئات أخرى.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة

الحكمة الاختبارية (Test Wiseness): عرفت (Hammad,2010) الحكمة الاختبارية بأنها قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من مهارات الاستفادة من خصائص موقف الاختبار، والتي يمارسها المفحوص في أثناء الاختبار لتحسين درجته، وتُعد الحكمة الاختبارية (متغير مستقل) كمُتنبئ ليُبحث أثرهُ في درجة قلق الاختبار المعرفي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.

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

مهارات الحكمة الاختبارية (Experiential Wiseness Skills) و تصنف: التعامل مع الزمن، والتعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، التخمين، مراعاة القصد لمصمم الاختبار، والمراجعة. (AL-Maliki, 2010)

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

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

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

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

التعامل مع ورقة الإجابة: عرفها (AL-Anazi, 2010) بأنها تتمثل في التفكير بالإجابة لبعض الثواني، وتجهيزها ذهنياً قبل كتابتها، والتسلسل المنطقي في عرض عناصر الإجابة وتجنب الشطب قدر الإمكان.

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

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

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

مراعاة القصد لمصمم الاختبار: عرفها (AL-Radadi, 2001) بأنها تتمثل في استراتيجية مراعاة النية أو القصد وفقاً لمصمم الاختبار، وكذلك استراتيجية استخدام دليل (علامة) للوصول إلى الإجابات الصحيحة.

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

المراجعة: عرفها (Nassar, 2021) بأنها تتمثل في مراجعة الطالب لورقة الاختبار، وتحديد نوع الخطأ إن وُجد وسببه، والتأكد من عدم ترك أسئلة دون إجابة.

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

قلـــــق الاختبـــــار المعرفـــــي (Cognitive Test Anxiety): عـــرف (Cassady & J ohnson, 2002) بأنها الاستجابات المعرفية للفرد في مواقف التقويم، أو هو عبارة عن حوار داخلي يظهر في مواقف التقويم، وذلك قبل أو خلال أو بعد مهام التقويم، ويُعد قلق الاختبار المعرفي (متغيرا تابعا) كمُتنبأ به للكشف عن تأثير الحكمة الاختبارية عليه.

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

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الطلبة الجامعيون في الأردن المسجلون على الفصل الثاني.

الحدود المكانية: الجامعات الأردنية .

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على الطلبة الجامعيين في الأردن المسجلين على الفصل الثاني للعام الدراسي2021/2020.

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بصدق وثبات أداتي الدراسة، ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة التي تم توزيعها إلكترونيا بسبب ظروف الحجر في جائحة كورونا.

منهجية الدراسة:

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

مجتمع الدراسة:

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

جدول (1) توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع الكليات

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

عينة الدراسة:

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

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ,ونوع الكليات.

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

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

1) مقياس الحكمة الاختبارية: تم تطوير مقياس حكمة الاختبار من إعداد (Millman, Bishop & Eble, 1965) المكون من ستة أبعاد هي (الزمن، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، التخمين، مراعاة القصد لمصمم الاختبار، والمراجعة)، ومجموع فقراته (29) فقرة مدرجة حسب سلم ليكرت الخماسي والمستخدم في دراسة (AL-Maliki, 2010) ، وكذلك دراسة (AL-Shamry & AL-Sadi, 2018)؛ حيث تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بالاستعانة بمتخصصين باللغة الإنجليزية وعلم النفس، ثم تم عرض الصورة المترجمة من المقياس على متخصصين في علم النفس التربوي والقياس؛ إذ طلب اليهم إبداء رأيهم حول شمولية الفقرات، وانتمائها للمجال، ومناسبة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وكانت المؤشرات مرتفعة لدقة الترجمة؛ حيث لم يتم حذف أي من فقرات المقياس، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على توصيات المحكمين، وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونه من (30) من طلبة الجامعة، تم اختيارها بشكل عشوائي من داخل المجتمع وخارج العينة، وتم حساب معامل ثبات كرونباخ الفا للمقياس وقد بلغت قيمته (0.86). وكذلك بلغ معامل الثبات (0.73) بطريقة التجزئة النصفية، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس للعينة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول(3).

جدول (3) معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس حكمة الاختبار

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.194**	9	.330**	17	.500**	25	.502**
2	.431**	10	.508**	18	.438**	26	.499**
3	.313**	11	.472**	19	.380**	27	.595**
4	.399**	12	.582**	20	.346**	28	.536**
5	.425**	13	.564**	21	.481**	29	.497**

جدول (3) معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس حكمة الاختبار

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
6	.407**	14	.501**	22	.348**		
7	.399**	15	.424**	23	.527**		
8	.479**	16	.594**	24	.565**		

** دال إحصائيا عند مستوى الدلاله (0.01)

حيث كانت مؤشرات صدق البناء الداخلي جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة، وجميعها ذات دلالة إحصائية وتتجاوز القيمة(0.2) ليبقى المقياس بصورته النهائية مكوناً من (29) فقرة.

وتتبع فقرات المقياس سلم ليكرت الخماسي؛ بحيث تمثل الدرجة (5) "دائماً"، وتمثل الدرجة(4) "غالباً"، وتمثل الدرجة (3) "أحياناً"، وتمثل الدرجة (2) "نادراً"، وتمثل الدرجة (1) "أبداً"، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (145) وأدنى درجة (29)، ويتم الحكم على المستوى من خلال الدرجة على المقياس بالاعتماد على الفئات المتساوية في الطول والمبينة في الجدول(4):

جدول (4) سلم تدريج مقياس حكمة الاختبار

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

2) مقياس قلق الاختبار المعرفي: تم تطوير مقياس من إعداد (Cassady & Johnson, 2002) المكون من (27) فقرة تخضع لتدريج ليكرت الرباعي؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (6) من أهل العلم والاختصاص من الأساتذة في قسم علم النفس والقياس، حيث طلب منهم إبداء الراي حول وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لعنوان الدراسة ومدى ارتباطها وقدرتها على قياس قلق الاختبار، واقتراح ما يرونه مناسبا، وبعد استرجاع

نسخ المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس؛ حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات من دون حذف أي منها، وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة مكونه من (30) من طلبة الجامعة تم اختيارها بشكل عشوائي من داخل المجتمع وخارج العينة، وتم حساب معامل ثبات كرونباخ الفا وقد بلغت قيمته (0.90) وكذلك بلغ معامل الثبات (0.85) بطريقة التجزئة النصفية، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس للعينة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول(5).

جدول (5) معامل الارتباط بين الفقرات والعلامة الكلية لمقياس قلق الاختبار المعرفي

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

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

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

وتتبع فقرات المقياس سلم ليكرت الرباعي بحيث تمثل الدرجة (4) "ينطبق عليّ تماماً"، وتمثل الدرجة (3) "تنطبق علي بصورة كبيرة"، وتمثل الدرجة (2) "تنطبق علي إلى حد ما"، وتمثل الدرجة(1) "لا تنطبق علي مطلقاً"، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (108) وأدنى درجة (27)، ويتم الحكم على المستوى من خلال العلامة على المقياس بالاعتماد على الفئات المتساوية في الطول والمبينة في الجدول(6):

جدول (6) سلم تدريج مقياس قلق الاختبار المعرفي

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

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد القيام بإعداد أدوات الدراسة تم تطبيقها وفقا للإجراءات الآتية:

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

المعالجات الإحصائية:

1. المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى حكمة الاختبار وقلق الاختبار المعرفي.
2. تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في حكمة الاختبار وقلق الاختبار المعرفي العائد لكل من التخصص والجنس.
3. تحليل الانحدار للكشف عن مدى مساهمة أبعاد حكمة الاختبار، وقدرتها على التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

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

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

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس الحكمة الاختبارية حسب متغير التخصص

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

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

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

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

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

أشارت نتيجة السؤال إلى أن مستوى الحكمة الاختبارية جاء بمستوى مرتفع لدى طلبة جامعة مؤتة، ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن قدرة الطلبة متطورة حول كيفية الإجابة عن الاختبارات، مما يؤدي إلى النجاح في مهماتهم الدراسية، وما يدلل على ذلك ما أشار إليه كرونباخ (Cronbach, 1946) عما تتركه الحكمة الاختبارية من آثارٍ جيدة في تطوير أسلوب منظم للإجابة لدى الطلبة، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى خصائص الأفراد سواء أكانوا (ذكوراً أم إناثاً)، حيث ينجح الطلبة من خلال التعرض لمواقف الاختبارات المتكررة في تطوير قدراتهم المعرفية ومهاراتهم، ويوظفونها للحصول على درجات مرتفعة، لذلك تعتبر مصدر نجاح لكثيرٍ من الطلبة، وكذلك يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى خصائص الاختبار وفقراته ونماذجه وإدارته؛ حيث يطور الطلبة خبراتهم حول كيفية الإجابة عن الاختبارات، فيصبح لديهم خبرات متراكمة بدءاً من المرحلة المدرسية ومروراً بالثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية، وهو ما أشار إليه (Millman, Bishop & Eble, 1965) بأن الحكمة الاختبارية مهارة تسمح للمفحوص بالاستفادة من خصائص فقرات الاختبار، ويفسر الباحثان أن مستوى حكمة الاختبار جاء متوسطاً لطلبة كليات الطب، في حين كان مرتفعاً لكل من طلبة الكليات العلمية والإنسانية لكون الطلاب الذين يستعملون مهارات الحكمة الاختبارية هم الذين ليس لديهم خبرة كافية حول محتوى الاختبار التعليمي فيقومون بتوظيفها في معرفة الإجابات الصحيحة، وهذا قد لا ينطبق على طالب كلية الطب، فطبيعة التخصص لها دور كبير في توظيف مهارات الحكمة الاختبارية، بالإضافة إلى أن الإرشادات والنصائح، وتقديم المساعدة للطلبة من قبل المدرسين يُعد من الممارسات الملائمة لإدارة الموقف الاختباري، وكذلك معرفة الطلبة للمهارات المعتمدة على مُعد الاختبار والغرض منه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (AL-Rawi, 2018) والتي توصلت إلى أن لدى عينة الدراسة من طلبة الإرشاد في كلية التربية مستوى عالياً من الحكمة الاختبارية.

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

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

جدول (8) لحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس قلق الاختبار المعرفي حسب متغير التخصص المتوسطات

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

حيث يتضح من الجدول (8) ما يلي:

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

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

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القلق من الاختبار حالة طارئة تزول بزوال الموقف الاختباري، وهناك قدر معين من القلق ضروري لتحفيز الطلاب وحثهم على العمل وبذل المزيد من الجهد والمثابرة خشية الإخفاق، وتجاوز هذا القدر من القلق، لأن القلق يؤثر على أداء الطالب وخاصة الأداء الذهني وهو ما يرتبط بالجانب المعرفي، كما يؤثر على مقدار الثقة بالذات وهو ما

أشار إليه (Salim, 2016)، غير أن أسباب هذا القلق كثيرة ومتعددة وتختلف بين الطلبة أنفسهم، إلا أن درجة القلق موجودة في كل مرحلة من مراحل دورة الاختبار، وتظهر الأعراض ومظاهر القلق بصورة متشابه بين الجنسين، وقد يمتد جزء كبير منه إلى العادات الدراسية قبل الاختبار، وكذلك يرتبط بالمستقبل، لذلك أغلب الطلبة لديهم تصورات تربط بين الاختبارات والمكانة الاجتماعية والتوظيف في المستقبل، هذا بالإضافة إلى طرق التدريس المستخدمة التي تعطي دوراً سلبياً للمتعلم وتعطي الدور الرئيسي للمعلم، كما يفسر الباحثان نتيجة السؤال بأن بعض التخصصات يتعرض طلبتها لقلق الاختبار بدرجة قد تكون أكثر من باقي الطلبة، وقد يعود ذلك إلى صعوبة التخصص والجهد المراد بذله من قبل الطلبة لتحقيق التحصيل الدراسي، لذلك يبقى الطلبة على درجة من القلق أكثر من غيرهم، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مهارات الدراسة السيئة التي يتبعها الطلبة والتي تعد عاملاً أساسياً في ظهور القلق لدى الطلبة، والذي يؤثر على أدائهم وما يدلل على ذلك ما أشار إليه بنجامين وآخرون(Benjamin et al.,1981)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Yosef, 2018) والتي توصلت إلى أن مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الجامعات جاء بدرجة متوسطة.

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

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس حكمة الاختبار لكل من التخصصات كما هو مبين في الجدول (9)

جدول (9) الأوساط الحسابية لمهارات حكمة الاختبار باختلاف التخصصات

المهارة								
التخصصات		الزمن	ورقة الأسئلة	ورقة الأجوبة	التخمين	المصمم	المراجعة	حكمة الاختبار
الطبية	الوسط الحسابي	16.66	15.48	23.65	14.32	10.72	14.15	94.98
	العدد	100	100	100	100	100	100	100
	الانحراف المعياري	3.18	2.93	5.32	2.67	2.41	3.23	11.57
العلمية	الوسط	18.59	17.56	28.10	15.99	12.43	16.61	109.28

	الحسابي							
	العدد	100	100	100	100	100	100	100
	الانحراف المعياري	2.72	3.17	3.97	2.37	1.65	2.28	4.12
الإنسانية	الوسط الحسابي	20.32	20.51	32.49	17.70	13.63	18.47	123.12
	العدد	100	100	100	100	100	100	100
	الانحراف المعياري	2.78	2.91	4.43	2.32	1.68	1.77	9.10

يلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في حكمة الاختبار وكل من مهاراتها باختلاف التخصص، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي one-way-ANOVA كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في أداء أفراد الدراسة على مقياس الحكمة الاختبارية تبعاً لمتغير التخصص

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الزمن	بين المجموعات	670.447	2	335.223	39.786	0.000
	داخل المجموعات	2502.390	297	8.426		
	الكلي	3172.837	299			
ورقة الأسئلة	بين المجموعات	1277.660	2	638.830	70.780	0.000
	داخل المجموعات	2680.590	297	9.026		
	الكلي	3958.250	299			
ورقة الإجابة	بين المجموعات	3907.340	2	1953.670	91.945	0.000

	داخل المجموعات	6310.740	297	21.248		
	الكلي	10218.080	299			
التخمين	بين المجموعات	571.247	2	285.623	47.345	0.000
	داخل المجموعات	1791.750	297	6.033		
	الكلي	2362.997	299			
المصمم	بين المجموعات	427.740	2	213.870	56.513	0.000
	داخل المجموعات	1123.980	297	3.784		
	الكلي	1551.720	299			
المراجعة	بين المجموعات	939.120	2	469.560	75.000	0.000
	داخل المجموعات	1859.450	297	6.261		
	الكلي	2798.570	299			
حكمة الاختبار	بين المجموعات	39596.507	2	19798.253	254.343	0.000
	داخل المجموعات	23118.680	297	77.841		
	الكلي	62715.187	299			

يتبين من نتائج اختبار تحليل التباين وجود فروق جوهرية في حكمة الاختبار وفي كل من مهاراتها تعزى للتخصص، أي أن حكمة الاختبار ومهاراتها تتأثر بالتخصص، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شافيه ونتائجها مبينة في الجدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار شافيه لفحص الفروق

في مستوى متغير التخصص على مقياس الحكمة الاختبارية ج

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

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

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

وكذلك يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة مواد الكليات العلمية والكليات الطبية؛ حيث تتسم بالتجديد والتغيير والتحديث المستمر، على عكس مواد الكليات الإنسانية والتي تتسم بالتغيير البطئ، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحكمة الاختبارية تعتمد على التطبيق الناجح لمهارات التفكير الاستدلالي، واستعمال مهارات التلميحات عندما تتوفر المعرفة الجزئية لدى الممتحن حول الموضوع المراد قياسه، على الرغم من أن المعرفة الجزئية غير كافية لمعرفة الإجابة الصحيحة بشكل مباشر كما في الكليات الإنسانية والعلمية، وهو ما أشار إليه (Alberta, 2000).

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

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس قلق الاختبار المعرفي لكل من التخصصات، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الدراسة على متغير قلق الاختبار المعرفي حسب متغير التخصص

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

يلاحظ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في قلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصص، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13) تحليل التباين الأحادي لقلق الاختبار المعرفي باختلاف التخصص

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

يتبين من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way-ANOVA) وجود فروق جوهرية في قلق الاختبار المعرفي تعزى للتخصص، أي أن قلق الاختبار يتأثر بالتخصص، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة شيفيه ونتائجها مبينة في الجدول (14).

جدول (14) نتائج اختبار شافيه لفحص الفروق في مستوى متغير التخصص على مقياس قلق الاختبار المعرفي

الدلالة	الطبية	العلمية	الإنسانية
الطبية	–	0.00	0.00
العلمية		–	0.00
الإنسانية			–

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

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

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

بالإضافة إلى أن الاختبارات التحصيلية هي الطريقة الوحيدة لتقييم الطلبة، وبالتالي يزيد التنافس بين الطلبة، مما يرفع درجة قلق الاختبار المعرفي عند طلبة الكليات الطبية، فقلق الاختبار في بعض الأحيان يطلق عليه قلق التحصيل، ويعزو الباحثان ذلك بأن الطالب الذي يريد الحصول على تحصيل مرتفع هو من يتعرض لقلق الاختبار المعرفي أكثر من غيره، وطلبة كلية الطب يعانون من القلق الدائم على المعدل التراكمي فهم على الأغلب يشعرون بمشاعر سلبية حول الموقف الاختباري، وهو ما أشار إليه نيكايس (Nicaise,1995).

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

للإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل انحدار خطي (Linear Regression Analysis) لمهارات الحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي، كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (15) نسبة التنبؤ المفسرة حسب نماذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج

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

ويتضح من النتائج في الجدول (15) أن المهارات المتعلقة بورقة الاختبار هي الأكثر قدرة على التنبؤ بقلق الاختبار يليها مهارة التخمين، وللكشف عن قدرة النماذج السابقة على التنبؤ تم إجراء تحليل انحدار خطي كما هو مبين في الجدول(16).

جدول (16) تحليل الانحدار الخطي المتعدد

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

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

ومما سبق فإنه يمكن الحصول على معادلات انحدار خطية قادرة على التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي من خلال مهارات الحكمة الاختبارية وبشكل متدرج، كما هو مبين في معاملات معادلات الانحدار المبينة في الجدول (17):

جدول (17) معادلة الانحدار الخطي

للتنبؤ بدرجة قلق الاختبار المعرفي من خلال مستوى حكمة الاختبار

المتنبئ	المعامل العادي	المعامل المعياري	اختبار t	الدلالة
الثابت	113.014		35.246	0.000
ورقة الأجوبة	-1.579	-0.633	-14.121	0.000
الثابت	136.673		34.504	0.000
ورقة الأجوبة	-1.362	-0.546	-13.211	0.000
التخمين	-1.858	-0.358	-8.665	0.000
الثابت	145.525		33.708	0.000
ورقة الأجوبة	-1.214	-0.487	-11.522	0.000
التخمين	-1.690	-0.326	-8.002	0.000
الزمن	-0.849	-0.190	-4.484	0.000
الثابت	148.775		34.567	0.000
ورقة الأجوبة	-1.088	-0.436	-10.080	0.000
التخمين	-1.375	-0.265	-6.189	0.000
الزمن	-0.740	-0.165	-3.955	0.000
المراجعة	-0.842	-0.177	-3.845	0.000

الثابت	152.395		34.959	0.000
ورقة الأجوبة	-0.907	-0.364	-7.653	0.000
التخمين	-1.369	-0.264	-6.273	0.000
الزمن	-0.669	-0.149	-3.615	0.000
المراجعة	-0.789	-0.166	-3.658	0.000
ورقة الأسئلة	-0.615	-0.154	-3.414	0.001
الثابت	153.618		35.057	0.000
ورقة الأجوبة	-0.860	-0.345	-7.135	0.000
التخمين	-1.218	-0.235	-5.288	0.000
الزمن	-0.672	-0.150	-3.650	0.000
المراجعة	-0.641	-0.135	-2.818	0.005
ورقة الاسئلة	-0.605	-0.151	-3.373	0.001
المصمم	-0.615	-0.096	-1.973	0.049

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

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

حيث:

X: قلق الاختبار.

G: التخمين.

T: الزمن.

R: المراجعة.

Q: ورقة الأسئلة.

D: المصمم.

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

ويعزو الباحثان هذه القدرة التنبؤية العالية لمهارات الحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي من خلال محاولة الطلبة للحصول على درجات عالية في الاختبارات، فإنه إذا ما اكتشف وقوعه في الخطأ في أثناء أدائه الاختبار، فإنه قد يزداد توتراً وقلقاً مما يفقده القدرة على مواصلة التركيز في أثناء الموقف الاختباري، لذلك فإن جميع مهارات الحكمة الاختبارية تتمكن من التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي، ولعلّ أكثرها قدرة للتنبؤ بقلق الاختبار المعرفي مهارة التعامل مع ورقة الإجابة، وذلك نظراً لخضوع الطلبة المتكرر للموقف الاختباري من بداية المراحل التعليمية، فيصبح لديهم القدرة على التعامل مع ورقة الإجابة لكونها الوسيلة التي يضع الطلبة من خلالها مدى حفظهم وما تم تخزينه في الذاكرة، لذلك يعمل الطلبة على التعامل مع ورقة الإجابة بمهارة عالية ، ولكي يتجنب الوقوع في الخطأ أو يتدارك الوقوع في هذا الخطأ يقوم بخطوات عديدة منها

(تدوين المعلومات التي يخشى نسيانها بمجرد تسلم ورقة الإجابة، والكتابة بخط واضح، والتركيز في إجابة سؤال واحد فقط وعدم تشتيت الذهن بالتفكير بباقي الأسئلة، واتباع التعليمات المكتوبة والشفهية، وقراءة السؤال كاملاً قبل البدء في الإجابة، والتخطيط الجيد للإجابة عن الأسئلة المقالية قبل البدء في كتابة الإجابة، وكذلك يفضل ترك مسافة خالية في ورقة الإجابة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال).

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

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

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

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خلصت الدراسة الحالية إلى تقديم بعض التوصيات:

- الاعتماد على مستوى حكمة الاختبار للتنبؤ بمستوى قلق الاختبار المعرفي.
- دراسة القدرة التنبؤية للحكمة الاختبارية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات العلوم الإنسانية.
- إدراج نوع التخصص كمتنبئ بقلق الاختبار المعرفي، بالإضافة للحكمة الاختبارية.
- الاعتماد على مهارات حكمة الاختبار في التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي حسب أهميتها، ابتداء من ورقة الأجوبة.
- إجراء دراسات تجريبية خاصة لقياس درجة القلق المعرفي لدى الطلبة، والعمل على تقليله من خلال إكسابهم مهارات الحكمة الاختبارية.

Reference:

AI-Radadi, Zain Hassan. (2001). Experiential Wisdom and its relationship to the students type, specialization and academic achievement, *Journal of the College of Education*, Zagazig, 3(1), 39-55.

Al-Anazi, Sami Shutait. (2014). The relationship of experimental wisdom to the achievement of secondary school students in the State of Kuwait in an achievement test built according to the Rasch model. *The Arab Foundation for scientific Consultation and Human Resource Development*, 15 (47), 369-345.

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

Al-Dahri, Saleh Hassan. (2005). *Principles of Mental Health*, Amman: Wael Publishing House.

Al-Harthi, S. (2019). Mental alertness and its relationship to anxiety symptoms among students of the college of Technology in covernorate. *Journal of Education- Jordan*, 5(7),130-157.

Al-Maliki, Diab bin Ayed. (2010).*The relationship of test anxiety with experimental wisdom among a sample of secondary school students in AL-Laith Governorate*. Umm AL-Qura University, Masters Thesis.

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

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

AL-Rawi, Maysoon Dhaher Rashed. (2018). Measuring Wisdom among Guidance Students in the College of Islamic Education, Journal of Arts, Humanities, Arts, Sciences and Sociology, *Emirates College for Science and Education*, 175-189.

Al-Shamry, Sadiq Kazem & AL-Saadi, Marwa Abdel-Abbas. (2018). Experiential wisdom and its relationship to creative academic self-efficacy among university students, College of Education for Human Sciences, *University of Babylon*, 25 (2), 171-199.

Al-Shorbajy, Heba. (2020). Measuring test anxiety and determining its level for fourth year students at the Faculty of Education, Zagazig University, *Journal of the Faculty of Education in Zagazeg*, 3(5),108-111.

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

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

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

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

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

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

Dudin, H. (2005). Teaching Exam-taking Strategies, National Committee, *Culture and Science Education Journal*, 3(1), (152).

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

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

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

Hammad, D. (2010). The relationship of experimental wisdom with the performance resulting from an achievement test with a multiple test built according to the Rush model among students of the College of Education for Girls, Literary Departments at Umm AL-Qura University, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, p. (4), 297-338.

Haseba, Magadi. (2017). Test anxiety (cognitive, emotional) and its relationship to academic achievement in the baccalaureate exam, *Studies Journal*,2(2),347-610.

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

Krejcie, R & Morgan, D.(1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30,607-610.

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

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

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

Nassar, Ali Ibrahim. (2021). *The factorial structure of experimental wisdom among first-year secondary students in Jordan. College of Education, Department of Psychology,* unpublished doctoral thesis.

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

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

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

Sarnacki, R. E. (1979). An examination of test wisdom in cognitive test domain. *Review of educational research*, 2(3),252-279.

Spielberger, D. (1976): *The nature and measurement of anxiety*, London.

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

Yosef, O. (2018). The role of adaptive / non-adaptive cognitive emotion regulation strategies in cognitive test anxiety among university students. *Journal of the College of Education*, Cairo University,2 (1), 101-105.