الحكمة الاختبارية وعلاقتها
بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي

إعداد

د/ زين بن حسن ردادى

كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

فرع المدينة المنورة

المقدمة :

إن مسـألة تقيـيم التحصيل الدراسى لتلاميذ المدارس وطلاب الجامعات والدراسات العليا عن طريق الاختبارات سواء الموضوعى منها أو المقالي ؛ مازالت من المسائل الحيوية والشائكة التي تشغل اهتمام كثير من المعلمين وخبراء المناهج والتربية بصفة عامة ؛ وتشغل علـى وجـه الخصـوص اهتمام وفكر علماء النفس والقياس والتقويم التربوى. وذلك لوجود عوامل كثيرة تؤثر إيجابا أو سلبا فى موضوعيه أداة القياس وصدقها وبالتالي تؤثر فى عملية التقيـيم ؛ ومن هذه العوامل: نوع الاختبار وخصائصه ، وسمات شخصية الطالب وقدراته ، وطبيعة الموقف التقيمى وخصائص شخصية المقدر.

وقد ذكر "ميلمان وبيشوب وأبل" (١٩٦٥) Milliman, J.; Bishop, C.; Ebel, R. أن "ثورنديـك" (١٩٤٩) Thorndilke "وأبل ودامريم" (١٩٦٠) Ebel and Damrim و "فرنون" (١٩٦٢) Vernon ضمن آخرين قد كتبوا بوجود مصادر لاختلاف أو تباين درجات الاختبارات التحصيلية غير تلك التي يتضمنها محتوى السؤال أو الخطأ العشوائى ، والحكمة الاختبارية Test-Wiseness كانت إحدى تلك المصادر المقترحة لوجود هذا التباين (١٤ : ٧٠٧) فعلـى افتراض أن هناك طالبين لهما نفس القدرة ؛ فإلى أي مدى يمكن لهما الحصول علـى درجات اختبارية مختلفة ناتجة عن أن أحدهما يمتلك لمهارات الحكمة الاختبارية أكثر من الآخر؟ وبكلمات أخرى إلى أى مدى توجد الحكمة الاختبارية كسبب لهذا الاختلاف؟.

وفـى الحقـيقة هناك مؤلفون كثيرون أمثال (Ebel, 1965; Ebel and Damrin, 1960, Thorndike, 1951) أشـاروا إلى أن الحكمة الاختبارية ربما تكون مصدرا هاما لاخـتلاف درجـات الاختـبار غـير تلك الناتجة عن المعرفة لمحتوى الموضوع أو الخطأ العشوائى ، وعلاوة على ذلك هناك بحوث معينة لاحظت تجريبا تأثير الحكمة الاختبارية على

درجـــة الاختـــبار أمـــثال (Dunn; Goldstein, 1959, Millman, Setijadi, 1966, Vernon, 1962) (٢١ : ٢٤٧).

ويقصـــد بالحكمـــة الاختبارية كما عرفها "ميلمان وبيشوب وأبل" (١٩٦٥) : "مقدرة المفحـــوص للاســـتفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة أعلى".

ومنطقـــيا فالحكمـــة الاختـــبارية مستقلة عن معرفة المفحوص لمادة الموضوع الذى يفترض أن بنود الاختبار تقيسها. (١٤ : ٧٠٧).

وقد لوحظ أن بعض الطلاب يشكون عدم مقدرتهم من الحصول على درجات مرتفعة فـــى الامـــتحانات على الرغم من أنهم استعدوا لها جيدا ، بينما طلاب آخرين يحصلون على درجـــات مرتفعة بالرغم من أن مستوى استعدادهم للامتحان كان أقل. والقلق مثلا ربما يفسر هنا الموقف إلا أنه غير كاف إذ أن المجموعة التى حصلت على درجات أعلى ولم تستعد جيدا استخدمت مهارات الحكمة الاختبارية. وفى ذلك يقول "أبل" (١٩٦٥) "أكثر الأخطاء فى القياس تـــأتى أصلا من قبل الطلاب الذين يملكون حكمة اختبارية أقل من هؤلاء الذين يملكون حكمة اختـــبارية أكـــثر". (٢٣ : ٤١٢) والحكمـــة الاختـــبارية كمـــا يعرفها "سارنكى" (١٩٧٩). Sarnacki, R. هـــى عـــبارة عـــن "قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التى يستخدمها الممتحن لتحسين درجته وليست مرتبطة بمحتوى المجال المختبر أو المقاس" (٢٠ : ٢٥٢).

ومعنى هذا أن الحكمة الاختبارية من ضمن عوامل شخصية أخرى تؤثر فى درجات الاختـــبار مـــثلها مـــثل قلق الاختبار anxiety test والثقة فى النفس confidence والحالة الدافعـــية للامتحان motivational state of the examine. ولكنها تختلف عنها ، وسوف يقتصر هذا المفهوم على التناول الفعلى (وليس الإعداد) للامتحان الموضوعى أو لاختبارات الاستعداد. بل يتعلق بمهارات الممتحن أثناء تواجده فى الموقف الامتحانى.

ومـــنذ خمســـة عقود وعلى يد الباحث "ثورنديك" (١٩٥١) والحكمة الاختبارية تمثل نموذجـــا مقـــترحا لتفســـير اختلافات درجات الأفراد على الاختبارات (١٥ : ٣٩٩) ويعتبر "مـــيلمان" وآخـــرون (١٩٦٥) أول من طور إطارا نظريا جيدا للحكمة الاختبارية ، استخدام كدليل لتوجيه الأبحاث التجريبية والإمبريقية التى تعلقت بآثار تعليم استراتيجية تناول الاختبار ، ويعتبر تعريفهما للحكمة الاختبارية من أكثر التعريفات تداولا واستمرارا حتى الآن.

وقـــد تأكدت أهمية الحكمة الاختبارية كعامل مفسر لاختلاف الدرجات على اختبارات الاســـتعداد والاختـــبارات التحصيلية فى بحوث عديدة منها بحث "كونرلى وانتمان" (١٩٦٤) Connerly and Wantman "وفرانش" (١٩٦٥) الذين فحصوا إجابات مجموعة من الطلاب لبـــنود اختبار موضوعى وبرهنوا على أهمية الحكمة الاختبارية لأنماط حل المشكلة ، وبحث

"مـــور" "وشـــوتز" "وبكـــر" (١٩٦٦) Moor; Schutz and Baker الذى أعطى ملاحظات لإمكانـــية تعلـــيم مبادئ الحكمة الاختبارية (٢٣ : ٤١٣). ومنذ أن ظهرت الحكمة الاختبارية كمتغير يؤثر فى أداء الطالب على الاختبارات فى الخمسينيات من القرن العشرين وهو يخضع لكثـــير مـــن البحوث سواء كانت تجريبية أم أمبريقية. ومن هذه البحوث على سبيل المثال لا الحصر نجد: "جينترى" "وبرى" (١٩٩٣) Perry ; Gentry (١٠) ، "روزنوسكى" و "باست" (١٩٩٢) Bassett ; Roznowski (١٨) ، "روجـــرز" و "باتســـون" (١٩٩١) Rogers; Bateson (١٦) و "آلـــن" (١٩٧٢) Allan (٥) ، "هوجزر" وآخرون (١٩٩١) Hughes and others (١٢) ، "تاون" و "روبنسون" (١٩٩٣) Towns, Robinson (٢٢) وإذا كان "ملـــيمان" وآخرون قد قالا فى عام ١٩٦٥ "أن البحوث الأمبريقية للحكمة الاختبارية لم تظهر فـــى نسق أو انتظام لدراستها سواء لإبراز أهميتها أو الدرجة التى يمكن أن نكسبها للأفراد أو نقيســـها ، هـــذه حقيقة على الرغم من أن كتاب مهنيين أمثال (Vernon 1962, Anastasi 1961, Pauck 1950) وكـــتاب آخرين مشهورين أمثال (Whyte 1956, Huff 1961, Hoffman 1962) أعـــزوا للحكمـــة الاختبارية اختلاف درجات الأفراد على الاختبارات حتى لو كانوا متساوين فى قدراتهم" (١٤ : ١٠٧).

والباحـــث يؤكـــد علـــى أن هذا القول ينطبق تمام الانطباق علميا على الواقع العربى وثقافـــته ، ويرى أننا فى أشد الاحتياج لدراسة هذا المتغير الهام فى علاقته بمتغيرات أخرى حتى يتسنى لنا كيفية التعامل معه لأنه يزيد من درجات الطلاب على الاختبارات من ناحية ؛ ومـــن ناحـــية أخـــرى يساعدنا فى التحكم فى تقنين الاختبارات من حيث ثباتها وصلاحيتها للاستخدام.

ونظـــرا لأن الفحـــص الشامل لهذا المتغير غير موجود والبيانات والمعطاة فى الثقافة العربـــية تكـــاد تكون قليلة مقارنة بالدراسات والبحوث التى أجريت عليه فى الثقافة الأجنبية. ومـــن أجـــل ذلك جاء هذا البحث ليحاول الكشف عن العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وبعض المتغيرات مثل النوع (ذكر / أنثى) والتخصص (علمى / أدبى) والتحصيل (متفوق / متأخر) فى البيئة السعودية.

مشكلة البحث : أمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية:

س١: هل تختلف مهارات الحكمة الاختبارية باختلاف النوع (ذكر / أنثى)؟

س٢: هل تختلف مهارات الحكمة الاختبارية باختلاف المستوى التحصيلى (متفوق / متأخر)؟

س٣: هل تختلف مهارات الحكمة الاختبارية باختلاف التخصص (علمى / أدبى)؟

أهداف البحث وأهميته :

يهدف البحث الحالى إلى إلقاء الضوء على متغير الحكمة الاختبارية كمتغير شخصى يؤثر فى أداء الأفراد على الاختبارات ، ويحاول الكشف عن طبيعة علاقته ببعض المتغيرات مثل: النوع والتحصيل والتخصص الدراسى. ويترتب على هذا البحث:

١. فى حدود علم الباحث أن متغير الحكمة الاختبارية لم يتم دراسته فى البيئة السعودية بصفة خاصة والبيئة العربية بصفة عامة ، اللهم إلا دراستين فى البيئة المصرية هما لفتحى عبد الحميد (١٩٨٧) (٣) ولمحمد حامد زهران (٢٠٠٠) (٤) وبذلك تفتح هذه الدراسة مجالا جديـــدا للبحـــث العلمى حول متغير هام وذو أثر فعال فى عملية التقييم والإرشاد النفسى المدرسى والتحصيل الدراسى.

٢. على الرغم من أن إستراتيجية الحكمة الاختبارية يمكن استعمالها على جميع أنواع وأشكال الاختبارات (٩ : ٦١٩). إلا أن الباحث لاحظ أن الجزء الأكبر من البحوث الأجنبية إن لم يكن كلها قد اجرى على الاختبارات الموضوعية ذات الاختيار من متعدد. والبحث الحالى يسعى لدراسة الحكمة الاختبارية على الاختبارات المقالية ؛ لأنها أكثر انتشارا واستخداما فى البيئة العربية.

٣. ومـــن الأمور التى تبرر أهمية هذا البحث ما أشارت إليه كثير من البحث مثل (٢٣ ، ٨) حـــول إمكانية تعليم مهارات الحكمة الاختبارية سواء تم ذلك فى حجرة الدراسة من قبل المعلمين أو تم عن طريق تدريب التلاميذ والطلاب من خلال برامج معدة خصيصا لذلك.

٤. هـــناك الكثير من الطلاب يبذلون جهدا كبيرا فى المذاكرة والدراسة طول العام لكنهم فى الموقـــف الامـــتحانى لم يحصلوا على درجات تناظر هذا الجهد ، ويرجع السبب فى ذلك أنهم لم يتعلموا كيفية التعامل مع متغيرات الموقف الامتحانى ، وبعبارة أخرى لم يستفيدوا مـــن مهـــارات الحكمـــة الاختبارية (٨ : ٣٩). واكتساب هذه المهارات من شأنها إتاحة الفرصـــة للتلامـــيذ أن يجيبوا عن بعض الأسئلة الامتحانية التى ليس لديهم معرفة عنها. ومن أجل ذلك يكون هذا البحث ضروريا لكى يبرز مهارات الحكمة الاختبارية ويضعها فى بؤرة الضوء أمام المعلمين والدارسين والمربين للاستفادة منها.

تحديد المصطلحات :

١. الحكمـــة الاختبارية: سيتبنى الباحث تعريف "ميلمان" و "بيشوب" و "آبل" (١٩٦٥م) والذى سبق عرضه.

٢. النوع: يقصد نوع الطالب (ذكر / أنثى).

٣- التخصص الدراسى: يقصد به نوع الدراسة (علمية / أدبية).

٤- التحصيل الدراسى: سيتم الاعتماد فيه على المعدل التراكمى الذى حصل عليه الطالب.

تعريف الحكمة الاختبارية :

سيعرض الباحث لبعض تعريفات الحكمة الاختبارية لكى يبين للقارئ مدى الاتفاق والاختلاف بينها ، وتوضيح ذلك فيما يلى:

١. تعريف "جيب" (١٩٦٤) "Gibb": "الحكمة الاختبارية هى قدرة المفحوص على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختيار من متعدد متضمنة أدلة خارجية (extra aneauscue) من أجل الحصول على درجة (credit) دون معرفة لمادة الموضوع التى تم الاختبار فيها" (٣ : ٢٠).

٢. تعريف "ميلمان" و "بيشوب" و "أبل" (١٩٦٥): "الحكمة الاختبارية يقصد بها مقدرة المفحوص للاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة أعلى. وهى مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذى يفترض أن بنود الاختبار تقيسه" (١٤ : ٧٠٧).

٣. تعريف "هيتشت" (١٩٧٤) "Hecht": "تتمثل الحكمة الاختبارية فى قدرة المفحوص الحصول على درجة عالية فى اختبار تحصيلى مقنن كنتيجة للإفادة من خبرة التعامل مع الاختبارات" (٣ : ٢١).

٤. تعريف "سارنكى" (١٩٧٩): "قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التى يستخدمها الممتحن لتحسين درجته وليست مرتبطة بمحتوى المجال المقاس" (٢٠ : ٢٥٢).

يلاحظ من التعريفات السابقة ما يلى:

أ. أن الحكمة الاختبارية تؤدى إلى زيادة فى درجات المفحوص على الاختبار.

ب. أن الحكمة الاختبارية عامل مستقل عن معرفة الطالب لمحتوى الموضوع الذى يختبر فيه.

ويلاحظ أيضا أن الاختلاف تمثل فى مدى العمومية التى يمثلها التعريف ، فالتعريف الأول يقصرها على الاختبارات ذات الاختيار من متعدد ، سواء كان تحصيلى أم عقلى بينما يقصرها التعريف الثالث على الاختبارات التحصيلية المقننة ؛ بينما التعريفات الثانى والرابع كانا أكثر عمومية.

وسوف يتبنى الباحث تعريف "ميلمان وزملاءه" (١٩٦٥) ؛ لأنه يعتبر تعريفا أكثر عمومية من أى تعريف آخر إذ يصلح للاختبارات التحصيلية والعقلية ، ويصلح للاختبارات الموضوعية والمقالية ، والمقننة وغير المقننة.

مبادئ الحكمة الاختبارية : (١٤ : ٧٠٠) Test-Wiseness principles

تعتـــبر دراسة "ميلمان" و "بنشوب" و "أبل" (١٩٦٥) أول دراسة حاولت تحديد مبادئ الحكمـــة الاختبارية. وفيما يلى عرض لأهم تلك المبادئ: لقد صنف "ميلمان" وآخرون مبادئ الحكمة الاختبارية إلى فئتين هما:

أولا: عناصر مستقلة عن غرض مصمم الاختبار أو الهدف منه وتشتمل على:

أ- إستراتيجية استخدام الوقت: Time-using strategy

١. أبدأ العمل بسرعة كلما أمكنك ذلك مع تحقيق قدر من الدقة.

٢. ضع جدولا للعمل أثناء الامتحان (خطط وقتك).

٣. أجل أو خمن العبارات التى تقاوم السرعة فى الإجابة.

٤. علم على العبارة المؤجلة.

٥. خصص وقتا بعد إتمام الإجابة للمراجعة.

ب- إستراتيجية تجنب الخطأ: Error-avoidance strategy

١. الانتباه باهتمام للتعليمات لتحديد طبيعة المطلوب وأساس الاستجابة.

٢. الانتباه باهتمام للبنود (الأسئلة) لتحديد طبيعة السؤال.

٣. أسأل الممتحن للاستيضاح عندما يكون ذلك ضروريا.

٤. راجع كل إجاباتك.

جـ- إستراتيجية التخمين: Gessing strategy

١. خمن دائما عندما تعطى للإجابة الصحيحة فقط درجة.

٢. خمن دائما إذا كان تصحيح أثر التخمين أقل خطورة.

٣. خمن دائما حتى لو كان تصحيح أثر التخمين أكثر خطورة ، بشرط استبعاد البدائل التى تعطى فرصة كافية للاستفادة.

د- إستراتيجية الاستبدال الاستنباطى: Deductive reasoning strategy

١. حذف البدائل الخاطئة ثم الاختيار من بين البدائل المتبقية.

٢. لا تختار واحد من بديلين يدلان ضمنيا على الصواب لبعضهما البعض.

٣. لا تختـــار واحـــد مـــن بديليـــن إذا كان أحدهما صوابا تضمن الآخر إجابة غير صحيحة.

٤. أقصر اختيارك على البديل الذى يشتمل على بدائل أخرى صحيحة.

٥. استفيد من معلومات محتوى آخر مشابه فى بنود وبدائل اختبار آخر.

ثانيا: عناصر تعتمد على مصمم الاختبار أو الغرض منه:

أ- إستراتيجية مراعاة النية أو القصد ntent consideration strategy

١. تفسير وإجابة الأسئلة وفقا لوجهة نظر مصمم الاختبار أو الغرض من الاختبار.
٢. إجابة المفردة حسب ما يقصده مصمم الاختبار.
٣. توافق مع مستويات التضليل (التعقيد). أى مستوى العمق.
٤. ضع فى اعتبارك التفاصيل النوعية الصحيحة (المتطابقة).

ب- إستراتيجية استخدام دليل (علامة) Cue-using strategy

١. تعرف على واستفد من أى خصائص ثابتة لمصمم الاختبار والتى تميز البديل الصواب عن البدائل الخاطئة. مثلما:
   - يجعل البدائل غير الصحيحة أطول أو أقصر.
   - يضمن اختباره بدائل صحيحة أو خاطئة أكثر.
   - يضع البدائل بشكل منتظم فى كل الأسئلة.
٢. ضع فى اعتبارك المحددات الخاصة عندما تعطى إجابتك لبند ما. (مثل: دائما - أبدا - فقط - عموما...).
٣. التعرف على التشابهات بين البدائل والجذر ؛ وهذه التشابهات قد تكون بالتكرار أو الترادف.

وقد قامت على هذا التحليل لمكونات الحكمة الاختبارية دراسات وبحوث امبريقية وتجريبية عديدة منذ أن توصل إليها "ميلمان" وحتى الآن. أما فى البيئة العربية فنجد أن الموجود بها مجرد نصائح وإرشادات نظرية ويتضح ذلك من قول "طلعت منصور" فى (٤ : ٢٩٣) "من البداية أقرأ ورقة الأسئلة ككل قراءة متأنية ودقيقة ، ثم أعد قراءة السؤال الذى ستبدأ بالإجابة عنه ، وأبدأ بالسؤال الأكثر سهولة، ثم انتقل إلى الأسئلة التى تليه... ويجب الاهتمام بحسن إدارة الوقت فى الامتحان، مع ترك بعض الوقت للمراجعة".

كما يقول "محمد زهران" (٤ : ٢٩٥) والطريقة السليمة إذا هى أن تجيب أولا عن السؤال الإجبارى. ونفرض أنه صعب ، حاول بقدر المستطاع ورتب أفكارك ، وطمئن نفسك ، فإذا استعصى عليك ، دعه مؤقتا وأبدأ فى الإجابة عن الأسئلة الاختيارية ثم عد إليه مرة أخرى... وعليك أن تختار السؤال السهل ، وأبدأ فى الإجابة عنه ، وهذا يعطيك دافعا معنويا ويشجعك على اختيار السؤال التالى والإجابة عنه... وعند نهاية كل سؤال يجب أن تترك فراغا حتى تكتب فيه عند المراجعة أى معلومات أو إضافات لهذا السؤال".

هذا وقد عرض "محمد زهران" (٤: ٢٢٩) مجموعة من المهارات التى يجب على الطالب أن يراعيها أثناء تواجده فى الموقف الامتحانى مثل قراءة ورقة الأسئلة ، وتوزيع الوقت وطريقة الإجابة ثم مراجعة الإجابة وفيما يلى عرض مختصر عن ذلك:

أولا: قراءة ورقة الأسئلة :

١. تأكد من الزمن المكتوب على الورقة.

٢. أقــرأ التعليمات الخاصة بعدد الأسئلة المطلوبة الإجابة عنها ، والأسئلة الإجبارية والأسئلة الاختيارية.

٣. انتبه إلى أى تعليمات مثل: أجب باختصار ، أو بالتفصيل ،... وهل المطلوب هو تعريف أم شرح. ولا توجز حين يجب التفصيل ، ولا تفصل حين يجب الإيجاز.

٤. أفهم السؤال جيدا قبل الإجابة عنه.

٥. أختر أسهل سؤال ، ثم أبدأ الإجابة عنه.

٦. إذا كان فى الورقة أسئلة إجبارى وأخرى اختيارية ، أبدأ بالإجابة عن الأسئلة الإجبارية.

٧. أجــب عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط ، فلا تترك أى سؤال مطلوب دون إجابة ، ولا تجب عن أسئلة زائدة وغير مطلوبة.

ثانيا: توزيع الوقت :

١. فى الأسئلة الاختيارية ، قسم وقت الامتحان على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوى ، إذا كانــت الأسئلة متساوية الدرجات. أما إذا كانت غير متساوية الدرجات ، فأعط السؤال ذا الدرجات الأكثر وقتا أطول.

٢. حدد لكل سؤال وقتا ، ولا تتعداه.

٣. تجنب إضاعة وقت طويل فى سؤال سهل.

٤. أترك بعض الوقت فى آخر الامتحان للمراجعة.

٥. لا تترك اللجنة قبل انتهاء الوقت.

ثالثا: طريقة الإجابة :

١. أبدا إجابة كل سؤال جديد فى صفحة جديدة.

٢. أكتب رقم السؤال ، ورأس السؤال فى أعلى الصفحة ، وضع خطاً تحته.

٣. أجب عن السؤال فى حدود المطلوب.

٤. حدد الأفكار الرئيسية ، والأفكار الفرعية التى تتطلبها كل أجزاء السؤال.

٥. ضع خطاً تحت الكلمات الهامة فى الإجابة.

٦. اهتم بطريقة عرض المعلومات فى الإجابة.

٧. تجنب الشطب فى كراسة الإجابة بقد الإمكان.

رابعا: مراجعة الإجابة :

١. اترك دائما مسافة خالية فى نهاية إجابة كل سؤال.

٢. تأكد أنك أجبت عن كل الأسئلة المطلوبة.

٣. راجع الإجابة جيدا قبل أن تسلم كراسة الإجابة.

البحوث السابقة :

فى عام ١٩٦٧ أجرى "كريت" Kreit, L. بحثا فحص فيه مدى إمكانية تعليم مهارات الحكمة الاختبارية لتلاميذ الصف الثالث عن طريق تعرضهم (مرانهم) على عدة اختبارات للذكاء. وباستخدام المنهج التجريبى بين البحث الآتى: هناك زيادة فى مهارات تناول الاختبار أحرزت من قبل المجموعة التجريبية وخاصة بين التطبيق الأول والثانى ولكنه ثبت بعد ذلك وتوصلت أيضا لعدم وجود علاقة بين الذكاء وتعلم مهارات الحكمة الاختبارية. كما أن استمرار أثر اكتساب المهارات استمر لمدة خمسة شهور فقط ؛ أى أن اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية من وجهة نظر هذا البحث مؤقت (١٣ : ١٣٥١١أ).

وفى عام ١٩٦٨ أجرى "ولستروم" و "بورسما" Boersma & Wahlstrom بحثا هدف إلى التعرف على: هل إستراتيجية تناول الامتحان يمكن تعلمها من خلال تعليمات توجيهية داخل حجرة الدراسة؟ وتكونت العينة من ١١٧ طالبا من أربعة فصول بالصف السادس من مدرستى البرتا ودامنتون ، وقسمت هذه العينة إلى ٦ مجموعات اختيرت عشوائيا منها التجريبية والضابطة والمهدئة (لكل مجموعتين). واستخدام لذلك اختبار الاستدلال اللفظى وبتحليل التباين الأحادى – أشارت النتائج إلى إمكانية تعليم مبادئ الحكمة الاختبارية داخل حجرة الدراسة. وأدى ذلك أيضا إلى زيادة وتحسن فى درجات الاختبارات سواء كانت عقلية أو تحصيلية (٢٣ : ٤١٣).

أما بحث "سلاكتر" و "كوهلر" و "هامبتون" (١٩٧٠) Slakter, Koehler & Hampton فقد هدف للتحقق من السؤالين: أ- هل من الممكن تعليم مهارات الحكمة الاختبارية والاحتفاظ بها؟ ب. تحت عقوبات الإجابة غير الصحيحة ، هل يميل المفحوص للإجابة عن كل سؤال لتعلمه وتذكره؟ وتم تصميم برنامجين أحدهما لتعليم الحكمة الاختبارية والآخر يجعل الممتحن يجيب على كل سؤال حتى لو عوقب على الإجابة غير الصحيحة (مبدأ التخمين) وكذلك أداتين أحدهما لقياس الحكمة الاختبارية والآخر لقايس إستراتيجية التخمين. وباستخدام المنهج التجريبى على عينتين من طلاب المدارس الثانوية فى غرب ولاية نيويورك (٨٤ ذكرا ، ٧٧ أنثى). (ويلاحظ فى هذا البحث أن كل مجموعة تجريبية اعتبرت ضابطة للأخرى). وتوصل البحث إلى:

١- مـــع تعليم إستراتيجية التخمين زادت درجات المفحوصين حتى مع فرض عقوبات على الإجابـــة غير الصحيحة ، ويترتب على ذلك أنه يجب أن يجيب الطالب على كل الأسئلة حتى لو بالتخمين.

٢- أمكن من خلال محتوى برنامجى معين تعليم ثلاث مهارات من بين أربع مهارات للحكمة الاختبارية ، والاحتفاظ بتلك المهارات (٢١ : ٢٤٧).

وفـــى بحث "البورد" و "وتنى" (١٩٧٢) Board, Whitney أجرى على ١٦٠ طالب جامعى فى مقرر حول السياسات الأمريكية أعد اختبارا للحكمة الاختبارية يشتمل على مفتاح الاســـتجابات الطويلـــة والقصـــيرة ومفـــتاح استجابات الدلائل النحوية. وكل مهارة من تلك المهارات أعد لها ١٥ بندا وطبقت بنود كل مهارة على ٨٠ طالبا من خمسة مستويات وتوصل البحـــث إلـــى أن الطلاب الذين يعانون من ضعف فى الحكمة الاختبارية كان أدائهم منخفض أيضا مقارنة بأداء أقرانهم الذين يملكون المهارة بشكل أفضل (٦ : ٢٢٥).

كمـــا أجرى "دايموند" و "ايفانز" (١٩٧٢) Diamond, J; Evans, W. بحثا بغرض فحـــص العلاقة بين بعض النواحى المعرفية ومهارات الحكمة الاختبارية واستخدام ٦ أدوات ذات الاختيار من متعدد لكل منها ٤ بدائل استجابية لقياس ٥ مهارات للحكمة الاختبارية. وتم تطبيقها على ٩٥ طالب من طلاب الصف السادس فى مدرسة سوبر بان فلاديلفيا Suburban Philadelphia. وأشـــارت النتائج إلى أن متوسط الزيادات تتراوح من ٠,٣٥ إلى ٠,٥٣ فى المهـــارات الخمـــس ، كمـــا وجد بعض العلاقات الدالة إحصائيا بين المهارات ومقاس الذكاء للورج "ثورنديك" بلغت فى حالة المحددات النوعية ٠,٤٣ ، والدلائل النحوية ٠,٤٦ ، والتماثل بين البديل والجذر ٠٠,٥١ (١٥ : ٤٠٣).

وفى بحث "كرهان" و "كوهلر" و "سلاكتر" (١٩٧٤) Crehan, K; Koehler, R & Slakter, M. أجـــرى بهدف فحص الحكمة الاختبارية فى علاقتها بفروق الصف وتفاعل النوع مع الصف والاستقرار (الثبات). وتكونت عينة البحث من ٥٣٩ طالب من خلال خمسة صفوف دراسة من المدارس العامة غرب نيويورك ، وقد أعيد البحث مرة أخرى بعد عامين ١٩٦٨ ، ١٤٧٠ واستخدمت الأداة ٤ مهارات للحكمة الاختبارية هى:

انـــتقاء البديل الاستجابى ذات الصلة بالأصل (جذر السؤال) – حذف البديل المعروف أنـــه غـــير صحيح ثم الاختيار من البدائل المتبقية – حذف البدائل الأقل صوابا (عمومية) – حـــذف الـــبدائل الـــتى تشـــتمل على محددات نوعية. وأشارت النتائج إلى تزايد فى الحكمة الاختـــبارية لأربع مهارات من خمس وعدم وجود تفاعل النوع من الصف – كما أن الحكمة الاختـــبارية تمـــيزت بالاستقرار فى مستويات الصفوف الخمسة – ووجود فروق بين البنين والبنات فى الصفوف من ٦ : ٨ فقط (٧ : ٢٠٩) كما تناول "دايموند" و "ايرر" و "فيشمان" و

"جريـن" (١٩٧٦) Diamond, Ayrer, Fishman & Green الحكمة الاختبارية لدى عيـنة مـن أطفـال المدينة بلغ عددها ٧٦ تلميذا (٤٠ من الصف الخامس ، ٣٦ من الصف السـادس) وقد اختيروا عشوائيا، وطبقت عليهم أداة لقياس خمس مهارات للحكمة الاختبارية بالإضـافة لاختبار عقلى وبينت النتائج أن أطفال الصف الخامس والسادس لديهم القدرة على التعبـير عـن الحكمـة الاختبارية. كما أن تلاميذ الصف السادس لديهم القدرة على استخدام المحـددات النوعية مثل دائما وأبدا... بينما أطفال الصف الخامس لم يتمكنوا من استخدام تلك المهارة (٨ : ٣٩).

كمـا قام "سامسون" (١٩٨٥) Samson, G. بدراسة تحليلية لـ٢٤ دراسة سابقة ثم أعقبها أربعة بحوث أمبريقية حاول من خلالها أن يتعرف على برامج التدريب لمهارات تناول الاختـبار وأثر ذلك على أداء الاختبارات التحصيلية فى المدارس الابتدائية والثانوية. وقد قام الباحث بذلك العمل على أساس أن هناك تناقض حول فاعلية هذه البرامج. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن متوسط الأثر التدريبى بلغ ٠,٣٣ ويشير هذا الرقم إلى أن الطالب العادى فـى المجموعـة التجريبية قد حصل على ٦٣٪ مقابلة للطالب فى المجموعة الضابطة الذى حصـل على ٥٠٪ وهذا يوضح أن التدريب على المهارات له أثر ضعيف على إنجاز الأداء الدارسى (١٩ : ٢٦١).

وفى بحث "لدوللى" و "ويليام" (١٩٨٦) Dolly, J & Williams, K. صمم للإجابة عن السؤالين: هل الإستراتيجية المعرفية تزيد من تعلم الحكمة الاختبارية؟ وهل إستراتيجيات الحكمـة الاختبارية عموما تحسن من درجات الطلاب على اختبارات أخرى؟ وأجرى البحث على ٥٤ طالبا بكلية التربية بطريقة المقابلة الشخصية بين المحاضر والمفحوصين (مدة اللقاء سـاعة واحدة) لمناقشة أربع إستراتيجيات معرفية لها علاقة بمكونات الحكمة الاختبارية. ثم اتـبع ذلـك تطبـيق أداة مكونة من ٤٨ عبارة لقياس الحكمة الاختبارية طبقا لامتحان حجرة الدراسـة. وأشـارت النـتائج إلـى إمكانية تدريس ٤ إستراتيجيات معرفية كإجراء للحكمة الاختـبارية. وترتـب على ذلك أن درجات المجموعة التجريبية كانت أفضل من المجموعة الضابطة فى جميع مهارات الحكمة الاختبارية وفى انخفاض القلق لديها أيضا (٩ : ٦١٩).

وفـى بحـث حديـث "لهارمون" و "مورس" و "مورس" (١٩٩٦) Harmon, M.; Morse, D.; Morse, L. أجرى على ١٧٣ طالبا جامعيا تخصص علم نفس تربوى بغرض الـتأكد مـن صلاحية اختبار "جيب" Gibp للحكمة الاختبارية. وباستخدام التحليل العاملى التوكـيدى Confirmatory factor analysis ولـيزرل ٨ (Lisrel 8). بينـت النتائج أن

بـيانات نمـوذج العاملين ونموذج العامل الواحد لهذه العينة أفضل النماذج ، كما تميز اختبار "بالكفاية" والفاعلية فى تقديره لمهارات الحكمة الاختبارية. (١١ : ٢٧٦).

وقـد تـناول "مـورس" (١٩٩٨) Morse, D. الصعوبة النسبية المتمثلة فى اختبار مهـارات الحكمـة الاختبارية لطلاب الجامعة. وتكونت عينة البحث من ٢٤٣ طالبا جامعيا. وطبق عليهم اختبار "جيب" للحكمة الاختبارية المكون من ٧٠ بندا ويقيس ٧ مهارات للحكمة الاختبارية. وأشارت النتائج إلى أن استخدام المحددات النوعية كدلالة أعطى معنى أفضل من المهـارات الأخرى. ويترتب على ذلك أن مهارات الحكمة الاختبارية ليست متساوية السهولة من الناحية الوظيفة. (١٥ : ٣٩٩).

كذلك أجرى "وايتن" (١٩٨٤) Weiten, W. بحثا تناول فيه بعض المهارات للحكمة الاختـبارية مـثل – التشـابه بيـن البديل وجذر السؤال – المسائل النحوية – طول البدائل الاستجابية الصحيحة – والبدائل الغريبة وعند تطبيق هذه المهارات على ٥٤ طالبا جامعيا فى مقـرر علم نفس الطفل وصل متوسط القيم إلى ٠,٥٩ فى التماثل فى الاستجابات ، ٠,٦٠ فى البدائل الطويلة والنحوية ، ٠,٧١ فى البدائل الغريبة (٢٤ : ١٧٤).

كمـا هـدف بحث "روجرز" و "هارلى" (١٩٩٩) Rogers, W; Harley, D. إلى التعرف على تأثير الحكمة الاختبارية على الأداء عندما يتم تخفيض عدد الاختبارات (البدائل) مـن ٤ إلـى ٠,٣ واسـتخدام لذلك عينة مكونة من ١٥٥ من تلاميذ الصف السادس فى عام ١٩٩١-١٩٩٢م فـى كـندا وطبق عليها اختبارات فى الرياضيات ومهارات التفكير وشملت الحكمة الاختبارية المهارات الآتية:

أ- استبعاد الاختيارات الخاطئة Eliminated options known to be incorrect.

ب- حذف بديلين متشابهين فى المعنى أو التفسير.

Eliminate two options that are similar in meaning or in terpetration

جـ- اختيار أحد المتناقضين تعرف أن أحدهما غير صحيح.

Select one of two opposites unless both known to be in correct

د- تحديد البدائل التى تشتمل على ٢ أو أكثر من الاختيارات الصحيحة. وإذا كان هناك أكثر من اختيار صحيح أحذف الاختيار الذى له قيمة أدنى.

Restrict choice to those options that encompass all of two or more options to be correct.

هـ- تعرف على استخدام المحددات النوعية

Recognize and make use of specific determiners

ومن بين النتائج التى توصل إليها البحث أن الحكمة الاختبارية يكون تأثيرها أقل فى الأسئلة الموضوعية التى لها ٣ بدائل ، بينما يزداد تأثيرها فى البدائل الأربعة (١٧ : ٢٣٤).

تعقيب: نلاحظ على البحوث التى تم عرضها سابقا ما يلى:

١. بدأ البحث حول متغير الحكمة الاختبارية من خمسينيات القرن العشرين واستمرت الدراسات والبحوث حوله حتى الآن ، وهذا يبين أهمية دراسة هذا المتغير من قبل المختصين.

٢. أن الطالب الذى لديه حكمة اختبارية مرتفعة يحصل على درجات أعلى من طالب آخر متساوى معه فى نفس القدرة لكن تنقصه تلك المهارة.

٣. أشارت بعض الدراسات (١٠) إلى أن المعرفة بموضوع المادة المقاس على صلة بالقدرة على استخدام مبادئ الحكمة الاختبارية. وقد تبدوا هذه النتيجة متعارضة مع تعريف الحكمة الاختبارية ؛ لكن المقصود بها أن الشخص المتفوق هو الذى يستطيع أن يستفيد من المهارات أكثر من غيره.

٤. تباينت نتائج البحوث حول علاقة الذكاء بمهارات الحكمة الاختبارية.

٥. يمكن تدريس أو تعليم مهارات الحكمة الاختبارية لتلاميذ المدارس وطلاب الجامعات.

٦. فى كثير من الأحوال يضمن المعلمون اختباراتهم علامات ودلائل (اصطناعية) تيسر للممتحن الإجابة.

٧. تناقضت نتائج الدراسات حول أثر النوع فى هذه المهارات.

الفروض:

الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المعبرة عن استخدام طلاب وطالبات كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة لمهارات الحكمة الاختبارية".

الفرض الثانى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المعبرة عن استخدام طلبة التخصص العلمى وطلبة التخصص الأدبى بكلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة لمهارات الحكمة الاختبارية"

الفرض الثالث: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المعبرة عن استخدام الطلبة المتفوقين تحصيليا والطلبة المتأخرين تحصيليا بكلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة لمهارة الحكمة الاختبارية".

منهجية البحث: سوف يتناول الباحث فى هذا الجزء: أداة القياس الخاصة بالحكمة الاختبارية والعينة والإجراءات التى استخدمت للتحقق من مدى صحة الفروض.

أولا: أداة القياس الخاصة بالحكمة الاختبارية.

وهـــى مـــن إعداد "عبد الله سليمان" و "زين ردادى" بعنوان استبانة مهارات الحكمة الاختيـــبارية وهى مكونة من ٣٠ بندا (مفردة) ؛ وتقيس ٦ استراتيجيات من مهارات الحكمة الاختبارية.

وقـــد مـــر تكويـــن هذه الاستبانة بمرحلتين الأولى قام بها "عبد الله سليمان" فى بداية التصـــميم والتقنيـــن فى البيئة المصرية ؛ والثانية قام بها "عبد الله سليمان" و "وزين ردادى" لإعادة التقنين فى البيئة السعودية (بالمدينة المنورة).

وفى المرحلة الأولى: تم اتباع الآتى:

١. الاطـــلاع علـــى بحـــث "مـــيلمان" و "بيشوب" و "أبل" (١٩٦٥) ودراسة المهارة المكونة الاختبارية وتعريفاتها (١٤).

٢. الاطـــلاع علـــى رســـالة الدكتوراه الخاصة "بفتحى عبد الحميد" (١٩٨٧) ودراسة مقياس الحكمة الاختبارية الذى أعده لذلك (٣).

٣. الاطـــلاع على ما كتبه "محمد حامد زهران" (٢٠٠٠) عن الحكمة الاختبارية والمهارات المكونة لها والبرنامج الإرشادى الذى وضعه خصيصا لذلك (٤).

٤. طـــرح ســـؤالين مفتوحيـــن على عينة محددة بلغت (٧) خريجين من كلية التربية جامعة الزقازيق وهم من الأوائل الذين تم تعينهم معيدين حديثين بالكلية ، ثم تحليل إجاباتهم عن السؤالين والسؤالين هما:

س١: صـــف لـــنا كـــيف تتعامل أثناء تواجدك فى أى موقف امتحانى منذ استلامك لورقة الأسئلة وتسليمك ورقة الإجابة، لكى تحصل على درجة تحصيلية مرتفعة بصرف النظر عن معرفتك لمحتوى المادة الدراسية: الوصف وترك بقية الصفحة بيضاء للكتابة.

س٢: إذا فرض أن هناك طالبين (س)، (ص) يمتلكان قدرا متساويا من المعلومات الخاصة بمقـــرر دراســـى معين ، وعندما عقد لهما امتحانا فى هذا المقرر حصل الطالب (س) علـــى درجـــة أعلى من الطالب (ص). فمن وجهة نظرى الخاصة أن السبب فى ذلك يرجع إلى: ترك باقى الصفحة بيضاء للكتابة. "أنظر ملحق ١".

وفى ضوء الخطوات السابقة أمكن الحصول على (٣٠) مفردة تقيس مهارات الحكمة الاختبارية (ملحق ٢). وبتصنيف هذه المفردات فى فئات تم التوصل إلى الجوانب الآتية:

١. إستراتيجية الزمن..... ويمثلها البنود: ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢.

٢. إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة ..... ويمثلها البنود: ٢، ٣، ٤، ٦، ٧.

٣. إســـتراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة..... ويمثلها البنود: ١، ٥، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠.

٤. إستراتيجية التخمين ..... ويمثلها البنود: ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤.

٥. إستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداة (الممتحن).... ويمثلها البنود ٢٨، ٢٩، ٣٠.

٦. إستراتيجية المراجعة ..... ويمثلها البنود: ١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٧.

ويلاحظ أن الإستراتيجيات التى توصل إليها "عبد الله سليمان" نتيجة لهذا العمل اختلفت عن الإستراتيجيات التى ظهرت فى دراسة "ميلمان" وآخرون (١٩٦٥) و "فتحى عبد الحميد" (١٩٨٧). وهذا أمر طبيعى ومنطقى لأن التحليل الذى أجراه "عبد الله سليمان" اختص بالاختبارات المقالية ؛ بينما تحليل الباحثان الآخرون اختص باختبارات موضوعية ومعدة لقياس الحكمة الاختبارية للاختيار من متعدد. ولذلك لوحظ اختفاء بعضها مثل: إستراتيجية الاستدلال الاستنباطى واستراتيجية استخدام دليل.

بعد الخطوة السابقة ؛ تم عرض البنود على (١٠) أساتذة وأساتذة مساعدين من أقسام علم النفس التربوى والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق لأخذ رأيهم فى:

أ. مدى أهمية كل مفردة بالنسبة للطالب أثناء تواجده فى الموقف الامتحانى وكان نتيجة ذلك أن تراوحت نسب الاتفاق على الأهمية للمفردات ما بين ٨٠٪ ،١٠٠٪ عدا (٢٣) بلغ أهميتها ٥٥٪ ، (٢٤) بلغ أهميتها (٤٣)٪.

ب. مدى انتماء كل مفردة لما تقيسه الأداء من مهارات الحكمة الاختبارية، وجاءت النتيجة بأن جميع البنود تقيس الحكمة الاختبارية بنسب تراوحت ما بين ٨٠٪ ، ١٠٠٪.

جـ. مدى إيجابية المفردة أو سلبيتها لما تقيسه، وكان نتيجة ذلك أن جمع المفردات إيجابية بنسبة ١٠٠٪ ؛ عدا المفردتين (٢٣ ، ٢٤) اختلف المحكمين حولهما ؛ حيث قال ٦٠٪ بإيجابية المفردة ٢٣، ٣٠٪ قالوا بإيجابية المفردة ٢٤.

وكانت تصحح المفردات الإيجابية حسب: دائما (٥) غالبا (٤) ، أحيانا (٣) ، نادرا (٢) ، أبداً (١). والمفردة السالبة الوحيدة وهى (٢٤) عكس ذلك تماما:

واعتبر "عبد الله سليمان" أن الإجراءات التحيليلية والتحكيمية السابقة دليلا للصدق الظاهرى وصدق المحتوى ؛ واكتفى بذلك دون حساب أو تقدير الصدق التجريبى ؛ نظرا لعدم وجود استخبار آخر يناسب العينة.

ومن الملاحظ أن التعليمات الخاصة بالإجابة على الاستبانة لم يطلب فيها من الطالب فى هذه المرحلة أية بيانات لا الاسم ولا خلافه، وإنما طلب فقط وضع العلامة (✓) فى الخانة التى يوافق عنوانها مدى استخدامه الفعلى لهذه المهارة وليس كما يجب أن يكون أو كما يتمناه: عند استلامى لورقتى الإجابة والأسئلة فى امتحان ما فإننى أقوم بعمل الأتى: .....

أمـــا عـــن ثبات الاستبانة فى المرحلة الأولى فقد تم تطبيقها على (٩٥) طالبا وطالبة بـــالدبلوم العامـــة نظام العام الواحد (تفرغ) والدبلوم المهنية بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وبعد أسبوع تم التطبيق على (٨٠) طالب وطالبة من أفراد العينة الاولى. (ملحوظـــة فى التطبيق الأول تم كتابة أرقام على أوراق الأسئلة وطلب من الطلبة حفظها فى التطبيق الثانى طلب منهم كتابتها على ورقة الأسئلة مرة أخرى). وكان نتيجة ذلك أن معامل الثبات بطريقة الإعادة بلغ: (٠,٧٧) لإستراتيجية الزمن، (٠,٧٩) إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، (٠,٨٣) لإستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة (٠,٧٤) لإستراتيجية التخمين (٠,٦٠) لمـــراعاة القصـــد للممتحـــن، (٠,٨١) لاستراتيجية المراجعة. وجميع هذه العاملات دالة عند مستوى ٠,٠١.

وفـــى المرحلة الثانية: وفيها تم التأكد من مدى صلاحية استبانة الحكمة الاختبارية على طلبة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة وذلك عن طريق تقدير الصديق وحساب الثبات للمفردات.

أ- صـــدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وأخذ رأيهـــم فى المفردات باستخدام التعليمات من منظوركم الشخصى نأمل فى إعطاء تقديرا لكل مهارة من المهارات التالية بحث يتراوح هذا التقدير من (٥) إلى (١) لتبين من خلاله مدى أهمية تلك المهارة فى تحسين درجة الطالب أو والطالبة. حيث تدل (٥) على الأهمية الكبـــيرة جدا، (٤) على الأهمية الكبيرة، (٣) على الأهمية المتوسطة، (٢) على الأهمية القليلة ، (١) على الأهمية القليلة جدا... (ملحق ٣). وكان نتيجة ذلك أن جميع المهارات هامـــة وضرورية. ونسب أهمية كل مفردة كما هو واضح فى الجدول الآتى: جدول (١) واعتبر الباحثان أن هذا دليلا على صدق الاستبانة من حيث المحتوى والشكل الظاهرى.

جدول (١)

يبين أهمية مفردات استبانة الحكمة الاختبارية من وجهة نظر (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

رقم المفردة	نسبة الأهمية
١	٤٤
٢	٩٦
٣	٨٨
٤	٨٠
٥	٨٤
٦	٩٨
٧	٦٦
٨	٧٤
٩	٦٨
١٠	٧٢

رقم المفردة	نسبة الأهمية
١١	٧٤
١٢	٧٠
١٣	٧٠
١٤	٧٦
١٥	٥٨
١٦	٥٠
١٧	٦٦
١٨	٧٨
١٩	٦٠
٢٠	٨٢

رقم المفردة	نسبة الأهمية
٢١	٦٨
٢٢	٦٤
٢٣	٦٢
٢٤	٢٦
٢٥	٧٨
٢٦	٨٨
٢٧	٨٠
٢٨	٨٤
٢٩	٧٢
٣٠	٧٦

مـــن الجدول السابق نلاحظ أن العبارة (١) كانت أهميتها ٤٤% فقط فى البيئة السعودية بينما كانـــت أهمـــتها فى البيئة المصرية ٨٣% كذلك كانت أهمية كل من العبارتين (٢٣) ، (٢٤) مساويا لـــ ٢٦% ؛ بينما كانت فى البيئة المصرية ٥٥% ، ٤٣% على الترتيب.

ومـــا عـــدا ذلك كانت أهمية المفردات فوق الـــ٥٠%. من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ب- **ثـــبات الاستبانة:** لحساب ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٥) طالبا؛ وبعد مـــرور أســـبوعين تـــم إعادة تطبيق الاستبانة عن نفس أفراد عينة التطبيق الأول. وعند التصـــحيح فى المرتين كانت تعطى التقديرات الآتية: دائما (٤)، غالبا (٣)، أحيانا (٢)، نـــادرا (١)، أبدا (صفر) لجميع المفردات عدا المفردتين (٢٣) ، (٢٤) فقد تم تصحيحها عكـــس ذلـــك تمامـــا. وبحساب القوة التأثيرية (٢ : ٢٢٩) لكل مفردة فى التطبيق الأول والتطبـــيق الـــثانى وحســـاب دلالة فرق النسبة المئوية لكل مفردة لم يصل أى فرق بين النســـبتين ولأى مفردة من مفردات الاستبانة إلى مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهذا يشير إلى أن هناك استقرار لنتائج المفردات، أى أن جميع نتائج المفردات ثابتة. (ملحوظة هذه الطريقة تبين أن هناك ثبات من عدمه لكنها لا تكشف عن قيمة هذا الثبات).(١).

ثانيا: عينة البحث :

تـــم تطبيق أداة البحث على مجموعة من الطلاب وأخرى من الطالبات ممن يدرسون مقرر التعلم والفروق الفردية" فى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ١٤٢١ هـــ / ١٤٢٢ هـــ. وتكونـــت عيـــنة الطـــلاب من (٢٠٠) طالب منهم (٤٤) تخصصات علمية، (١٥٦) تخصصات أدبية. كما تكونت عينة الطالبات من (٢٠٠) طالبة منهن (٣٠) طالبة تخصصات علمية، (١٧٠) طالبة تخصصات أدبية.

ثالثا: الإجراءات : للإجابة عن فروض البحث تم اختيار عينات من بين العينات المذكورة سابقا وتم ذلك كالآتى:

أ- للإجابـــة علـــى الفرض الأول الذى ينص على "**أن مهارات الحكمة الاختبارية لا تختلف باخـــتلاف النوع (ذكر / أنثى)**". ثم عزل أثر التحصيل الدراسى وذلك عن طريق تثبيته. حيث اقتصرت المقارنة على الطلاب والطالبات الحاصلين على معدل تراكمى يتراوح من (٣) إلـــى (٣,٩٩). وكـــان نتـــيجة لذلك أن أصبحت عينة الطلاب (٧٦) طالبا، وعينة الطالبات (٧٦) طالبة.

ب- للإجابـــة علـــى الفـــرض الثانى الذى ينص على "**أن مهارات الحكمة الاختبارية تختلف باختلاف التخصص الدراسى (علمى / أدبى)**. تم حصر طلاب علمى فبلغ (٦٢) وطالبات علمـــى وبلغ عددهن (٣٠) وبذلك أصبحت عينة العلمى مكونة من (٩٢) طالبا وطالبة ثم اخـــترنا من الأقسام الأدبية بقدر المستطاع نفس العدد بحيث يتحقق التجانس فى المستوى وكانـــت الغالبـــية مـــن المستوى الخامس ثم اخترنا من بين طالبات اللغة العربية واللغة الإنجليزية فقط. ولذلك أصبحت عينة الأدبى (٩٢) طالبا وطالبة أيضا.

جـــــ- للإجابـــة على الفرض الثالث الذى ينص على "**أن مهارات الحكمة الاختبارية تختلف باخـــتلاف المستوى التحصيلى للطالب (متفوق "أعلى ١٥%" / متأخر" أدنى ١٥%")**. تم اختـــيار مجموعتين متضادتين الأولى مستوى تحصيلها يتراوح من (٤,١٩) إلى (٤,٩٩) والأخرى مستوى تحصيلها يتراوح من (٢) إلى (٢,٧٩). وعلى ذلك بلغت عينة المتفوقين (٦٠) ؛ كما بلغ عينة المتأخرين (٦٠).

رابعا :

- تم استخدام النسبة الحرجة للكشف عن دلالة الفروق بين النسب المئوية.
- تـــم دمـــج (٤ ، ٣ ، ٢) لتمثل (نعم) ، (١ ، صفر) لتمثل (لا). وتم حساب النسبة المئوية من تكرار نعم.

النتائج:

جدول (٢)

يوضح دلالة الفروق بين النسب المئوية للطلاب (ن = ٧٦) والطالبات (ن = ٧٦) فى استخدامهم لمهارات الحكمة الاختبارية

رقم العبارة	طلاب ٪	طالبات ٪	النسبة الحرجة ودلالتها
١	٤٦	٧٥	٣,٨٣**
٢	٩٩	٩٩	صفر
٣	٦٦	٤١	٣,٢١**
٤	٧٥	٤٩	٢,١١**
٥	٨٥	٧١	٢,١١**
٦	١٠٠	٩٩	٠,٢٤
٧	٢٨	٥٠	٢,٨٦**
٨	٣٢	٣٠	٠,٠٣
٩	٨٣	٨٠	٠,٤٨
١٠	٧٨	٨٦	١,٢٩
١١	٧٢	٦٧	٠,٦٧
١٢	٤٦	٣٤	١,٥٢
١٣	٩٢	٨٠	٢,١٧**
١٤	٩٦	٩٢	١,٠٤
١٥	٥٤	٧٠	٢,٠٦**

رقم العبارة	طلاب ٪	طالبات ٪	النسبة الحرجة ودلالتها
١٦	٤٠	٥٦	٢*
١٧	٦٣	٦٧	٠,٥٢
١٨	٤٧	٥٥	٠,٩٩
١٩	٨٤	٨٦	٠,٣٥
٢٠	٨٦	٩١	٠,٩٧
٢١	٩٥	٨٠	٠,٩٦
٢٢	٨٨	٦٢	٣,٢٨**
٢٣	٥٣	٥٨	٠,٦٣
٢٤	٨٧	٦١	٣,٨٢**
٢٥	٩٦	٨٢	٢,٨٦**
٢٦	٩٥	٧٩	٣,٠٢**
٢٧	٨٨	٧٥	٢,١*
٢٨	٩٦	٨٣	٢,٦٧**
٢٩	٩٠	٧٨	٢,٠٤*
٣٠	٩٢	٧٦	٢,٧٦**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٣)

يوضح دلالة الفروق بين النسب المئوية لطلبة علمى (ن = ٩٢) وطلبة أدبى (ن = ٩٢) فى استخدامهم لمهارات الحكمة الاختبارية

رقم العبارة	طلاب ٪	طالبات ٪	النسبة الحرجة ودلالتها
١	٥٠	٥٠	صفر
٢	٩٧	١٠٠	١,٦٩
٣	٤٢	٦٥	٣,٢١**
٤	٤٩	٧١	٣,١٤**
٥	٧٣	٧٥	صفر
٦	٩٩	١٠٠	صفر
٧	٣٣	٢٩	٠,٥٩
٨	٢٦	٣٤	١,١٩
٩	٧٥	٨٤	١,٥٣
١٠	٦٨	٨٠	٢,٤*
١١	٦٧	٨٠	٢,٠٢*
١٢	٤١	٤١	صفر
١٣	٨٤	٨٦	صفر
١٤	٩٠	٩٥	١,٢٩
١٥	٦٥	٦٨	٠,٠٨

رقم العبارة	طلاب ٪	طالبات ٪	النسبة الحرجة ودلالتها
١٦	٤٣	٤٢	صفر
١٧	٤٦	٦٧	٠,٤٣
١٨	٥٥	٤٦	١,٢٣
١٩	٩٥	٨٠	١,٠٥
٢٠	٨٦	٨٢	٠,٨٢
٢١	٩٠	٩١	صفر
٢٢	٧٧	٧٨	صفر
٢٣	٤٧	٥٩	١,٦٤
٢٤	٧٨	٨٢	٧٤.
٢٥	٩٣	٩٢	صفر
٢٦	٩٧	٩٦	٠,٠٤
٢٧	٨٨	٩٢	٠,٩١
٢٨	٩٥	٩٣	٠,٠٦
٢٩	٨٧	٩٣	٠,١٤
٣٠	٨٩	٩٠	٠,٢٢

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٤)

يوضح دلالة الفروق بين النسب المئوية للمتفوقين تحصيليا (ن = ٦٠) والمتأخرين تحصيليا (ن = ٦٠) فى استخدامهم لمهارات الحكمة الاختبارية

رقم العبارة	المتفوقون ٪	المتأخرين ٪	النسبة الحرجة ودلالتها
١	٧٠	٥٠	٢,٢٧*
٢	٩٨	٩٨	صفر
٣	٨٣	٦٨	٣,٤٥**
٤	٥٢	٧٣	٢,٠٦*
٥	٦٧	٨٣	٢,٠٦*
٦	٩٨	١٠٠	صفر
٧	٤٧	٣٨	١
٨	٤٠	٢٣	٢,٠٣*
٩	٨٠	٧٧	٠,٤٨
١٠	٧٢	٧٣	٠,١٢
١١	٨٠	٧٠	١,٢٧
١٢	٤٢	٣٥	٠,٧٩
١٣	٨٣	٨٣	صفر
١٤	٩٣	٩٣	صفر
١٥	٦٧	٧٢	٠,٦٠
١٦	٥٥	٣٧	٢,٠١*
١٧	٨٢	٤٥	٤,٥٦**
١٨	٦٢	٤٠	٢,٤٧*
١٩	٩٣	٨٨	٠,٩٤
٢٠	٩٧	٨٣	٢,٦**
٢١	٨٥	٨٥	صفر
٢٢	٨٣	٧٥	١,٠٨
٢٣	٧٨	٥٢	٣,١**
٢٤	٧٠	٨٧	٢,٣٢*
٢٥	٩٠	٩٢	٠,٣٨
٢٦	٩٣	٩	٠,٢١
٢٧	٨٨	٩٢	٠,٧٣
٢٨	٨٣	٩٠	١,١٣
٢٩	٨٧	٩٠	٠,٥٢
٣٠	٨٥	٨٧	٠,٣٠

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

مناقشة النتائج :

أولا: النتائج الخاصة بالفروض الأول والذى ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المعبرة عن استخدام طلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة لمهارات الحكمة الاختبارية".

وبالرجوع إلى الجدول (٢) نجد الآتى:

أ- مهارات تميز الطالبات عن الطلاب وهى:

١. اسطر ورقة الإجابة، ٧. أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة فى كل سؤال، ١٥ أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال، ١٦. أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد.

ب- مهارات تميز الطلاب عن الطالبات وهى:

٣. إقراء كل الأسئلة أولا ، ٤. أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها ، ٥. أبدأ إجابتى بالسؤال السهل ، ١٣. أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة ، ٢٢. عندما تكون الأسئلة إجبارى فإننى أخمن الإجابة على السؤال الذى لا أعرف إجابته ، ٢٣ أكتب كل ما لدى من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة فى السؤال ، ٢٥. فى النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمى لها أو عدم تركى لبعض الأجزاء ،٢٦. أقوم بمراجعة الإجابة ، ٢٧ ، أراجع بياناتى على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها ، ٢٨. أهتم بالمعلومات التى يريدها الممتحن ، ٢٩. أراعى ميول أستاذ المقرر فى إجاباتى ، ٣٠. أراعى اتجاهات أستاذ المقرر فى إجاباتى.

جـ- مهارات اتفق الطلاب والطالبات على استخدامها بنسبة ٧٠٪* فأكثر هى:

٢. أقرأ التعليمات بتروى ، ٦. أقرأ السؤال بعناية ، ٩. أخصص وقتا للمراجعة ، ١٠ . أؤجل السؤال الذى يستغرق وقت أكثر ، ١٤. اهتم بتحسين خطى ، ١٩. أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتى له ، ٢٠. اهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقى ، ٢١. أجيب عن الأسئلة التى لا أعرف إجاباتها من خلال معلوماتى العاملة أو الخاصة.

ثانيا: النتائج الخاصة بالفرض الثانى والذى ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المعبرة عن استخدام طلبة التخصص العلمى وطلبة التخصص الأدبى بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة لمهارات الحكمة الاختبارية"

---

* حدد الباحث نسبة ٧٠٪ كنقطة قطع لأنها تدل على المستوى العادى (المتوسط) ، والمهارة التى استخدمت بنسبة ٧٠٪ فاكثر تعنى أنها ضرورية ولازمة لجميع الطلبة ذكورا وإناثا.

وبالرجوع إلى الجدول (٣) نجد الآتى:

أ- مهارات تميز طلبة التخصص الأدبى عن طلبة التخصص العلمى وهى:

٣. أقــرأ كل الأسئلة أولا، ٤. أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها، ١٠. أؤجل إجابة السؤال الذى يستغرق وقتا أكثر، ١١. لا أسهب فى كتابة إجابة سؤال سهل.

ب- مهــارات اتفــق طلبة التخصص العلمى والأدبى على استخدامها وبنسبة ٧٠% فأكثر وهى:

٢. أقــرأ التعلــيمات بتروى، ٩. أخصص وقتا للمراجعة، ١٣. أجيب عن كل سؤال من بدايــة صفحة جديدة، ١٤. أهتم بتحسين خطى، ١٩. أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر، ٢٠ أهــتم بعــرض عناصــر الإجابة، ٢١. أجيب عن الأسئلة التى لا أعرف أجابتها من خلال معلوماتى العامة ٢٢ عندما تكون الأسئلة إجبارية استخدام التخمين، ٢٤. أكتب كل ما لدى من معلومــات حتى لو لم تكون مطلوبة، ٢٥. فى النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمى لها، ٢٦. أقــوم بمــراجعة الإجابــة، ٢٧. أراجــع بياناتى على غلاف ورقة الإجابة، ٢٨. اهتم بالمعلومات التى يريدها الممتحن ٢٩ أراعى ميول أستاذ المقرر، فى أجابتى ٠

ونظرا لأن أكثر المهارات لا يوجد فيما بينها فروق ذات دلالة إحصائية تتحقق صحة الفرض الثانى:

ثالــثا: النتائج الخاصة بالفرض الثالث والذى ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المعبرة عن استخدام المتفوقين تحصيليا والطلبة المتأخرين تحصيليا بكلــية التربــية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة لمهارات الحكمة الاختبارية".

وبالرجوع إلى الجدول (٤) نجد الآتى:

أ- مهارات تميز الطلبة المتفوقين تحصيليا وهى:

٨. أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة فى كل سؤال، ١٦. أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمــة تبين ما سأكتبه، ١٧. انظم إجابتى وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها، ١٨. أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التى يجب أن يلتفت إليها المصحح، ٢٠ أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقى، ٢٣.أجيب على كل الأسئلة حتى لو كانت اختيارية.

ب- مهارات تميز المتأخرين تحصيليا وهى:

٣. أقــرأ كل الأسئلة أولا، ٤- أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها، ٥. أبدأ إجابتى بالسؤال بالسهل. ٢٤. أكتب كل ما لدى من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة فى السؤال.

جـ- مهارات اتفق الطلبة المتفوقين والمتأخرين فى استخدامها وبنسبة ٧٠% فأكثر وهى:

٢. قــراءة التعلــيمات بــتروى ، ٦. قراءة السؤال بعناية ، ١٠. تأجيل الإجابة عن الســؤال الذى يتطلب وقتا أكبر، ١١. عدم الاسهاب فى كتابة إجابة سؤال سهل ، ١٣ الإجابة

عـن كـل سـؤال من بداية صفحة جديدة، ١٤. الاهتمام بتحسين الخط، ١٩. مراجعة قراءة السؤال من وقت لآخر ، ٢١. أجيب عن الأسئلة التى لا أعرف إجابتها من معلوماتى العامة ، ٢٢. اسـتخدم التخميـن ، ٢٥. أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمها ، ٢٧. على غلاف ورقة الإجابة ٢٩-٣٠. أراعى ميول واتجاهات أستاذ المقرر.

ومـا يلفـت الـنظر فـى تلك النتيجة هو أن الطالب المتأخر تحصيليا تميز ببعض المهارات الخاصة بتناول الأسئلة وربما يرجع ذلك لأنه لا يملك المعلومات التى تجعله يبدأ أو يشرع فى كتابة الإجابة فيستمر فى قراءة الأسئلة ويرتبها ويبحث عن السؤال السهل ، كذلك عـندما لا يعرف إجابة سؤال ما فإنه يكتب كل ما لديه من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة أصـلا وهـذا أمـر منطقى لسلوك يصدر عن شخص لا يعرف شيئا من المعلومات. وعلى العكس من ذلك تماما وجدنا أن المهارات التى تميز الطلبة المتفوقين انصبت كلها على التعامل مع ورقة الإجابة، ونحن نرى أن هذه المهارات الست تعت تبر عنصرا هاما فى تفوق الطالب وخاصـة فـى الاختـبارات المقالية ؛ كما أن طبيعة الامتحانات عندنا لا تتطلب من الطالب التفكير، والطالب المتفوق لا يضيع وقتا كبيرا فى الأسئلة وقراءاتها لأن لديه معلومات ويركز كـل جهـده علـى كيفية توصيل المعلومات التى لديه إلى المصحح بطريقة منظمة ومرتبة ومنطقية.

بحوث مقترحة :

١. وضـع برنامج تعليمى لتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع ورقة الإجابة أثناء الموقف الامتحانى.
٢. إجراء بحث حول العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية ومستوى الذكاء.
٣. إجـراء ببحـث عـن مـدى استخدام طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية لتلك المهارات.
٤. إجراء دراسة مقارنة عن المهارات اللازمة للاختبارات الموضوعية والاختبارية المقالية.

المراجع :

١. عبد الله سليمان وزين حسن ردادى (٢٠٠١) ، علم النفس التربوى ، تحت الطبع.
٢. عبد الله سليمان إبراهيم (١٩٩٦) ، بحوث نفسية وتربوية، مكتبة عرفات بالزقازيق.
٣. فـتحى عـبد الحمـيد عبد القادر (١٩٨٧) ، دراسة أثر بعض العوامل الخاصة بالاختبار والمفحوصـين على الأداء الناتج من اختبارات تحصيلية ذات اختيار من متعدد ، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤- محمد حامد زهران (٢٠٠٠) ، الإرشاد النفسى المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية ، عالم الكتب ، القاهرة.

5. Allan, Alistair, (1992) development and validation of a scale to measure test wideness in EFLI ESL reading test takers. Language testing, v. 9 n.2 P101-122.

6. Board, C.; Whitney. D (1972). The effect of selected poor item-writing practices on test difficulty, reliability and validity. Jornal of edu. Measurement 9,225-233.

7. Crehan, K; Koehler, R.; Slakter, M, (1974) longitudinal studies of test-wideness" vol. 11,N.2 , 209-212.

8. Diamond, J.; Ayrer, J; Fishman, R.; Green, P (1976) are inner city children test-wies? Journal of educational measurement, 14 , 39-45.

9. Dolly, J.P. and Williams, K.S. (1986). Using test taking strategies to maximize multiple-choice test scores. Educational and psychological measurement 16. 619-625.

10. Gentry, J.; perry, J. (1993). test-wiseness, memory, and academic performance in university students (ERICNO NO : ED 375351).

11. Harmon, M.; Morse, D.; Morse, L. (1996). Confirmatory factor analysis of the GIBB experimental test of testwiseness. Vol. 56, N. 2. 276-286.

12. Hughes, C.; and others (1991) the mature and extent of test-wiseness cues in seventh and tenth-grade classroom test. Diagnostigue, V. 16 , P 153-163.

13. Kreit, L. (1968). The effects of practice on the acquisition of test-taking skills by a selected group of third grade pupils. Diss, abst. 28 (9-A), 3511-A.

14. Millman, J; Bishop, C.; Ebel, R. (1965). An analysis of test-wiseness edu. And psych. Measurement, 25, 707-726.

15. Morse, D. (1997). The relative difficulty of selected test wiseness skills among cllege students. Edu. And psych. Mesurement vol. 28; N. 3.399-408.

16. Rogers, W.; Bateson, D. (1991). Verification of a model of test-taking behavior of high school seniors. Journal of experimental education. V.59, N.4 P331-350.

17. Rogers, W., Harely, D. (1999) an Empirical comparison of three and four-choic items and test: suxeptibility to test wiseness and internal consistency reliability. Edu. And psych. Measurement, vol. 59, No. 2,234-247.

18. Roznowski, M., Bassett, J. (1992) training test-wideness and flawed item types. Applied measurement in education. V. 5 , N. 1P: 35-48.

19. Samson, G, . (1985). Effects of training in test-taking skills on achievement test performance: a quantitative synthesis. J. of edu-research Vol. 78 N5, 261-266.

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

21. Slakter, M; Koehler, R.; Hampton, S (1970) learning test-wiseness by programmed test. Journal of education measurement, Vol. 7, N. 4, 247-254.

22. Towns, M., Robinson. W. (1993). Student use of test-wizens strategies in solving multiple-choice chemistry problems , Journal of research in science teaching V. 30 N.7 P 709-722.

23. Maelstrom, M., Boersma, F. (1968). The influence of test-wideness upon a achievement. Edu. And psych Measurement, 28. 413-420.

24. Weiten. W. (1984). Violation of selected item construction principles in educational measurement. J. of experimental education 52, 174-178.

ملحق (١-أ)

صف لنا كيف تتعامل أثناء تواجدك فى أى موقف إمتحانى منذ استلامك لورقة الأسئلة وتسليمك لورقة الإجابة، لكى تحصل على درجة تحصيلية مرتفعة بصرف النظر عن معرفتك لمحتوى المادة الدراسية.

الوصف:

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

ملحق (١-ب)

إذا فرض أن هناك طالبين (س) ، (ص) يمتلكان قدرا متساويا من المعلومات الخاصة بمقـرر دراسـى معيـن ، وعندما عقد لهما امتحانا فى هذا المقرر حصل الطالب (س) على درجة أعلى من الطالب (ص).

فمن وجهة نظرى الخاصة أن السبب فى ذلك يرجع إلى:

١. .....

٢. .....

٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

ملحق (٢)

استبانة مهارات الحكمة الاختبارية

تعليمات:

ستجد فيما يلى مجموعة من المهارات التى يقوم بها بعض الطلاب ولا يقوم بها البعض الآخر فى أثناء الموقف الإمتحانى. **والمطلوب منك قراءة** العبارة ثم وضع العلامة (✓) فى الخانة التى توافق عنوانها مدى استخدامك **الفعلى لهذه المهارة وليس كما يجب أن يكون أو كما تتمناه.**

** عند استلامى لورقتى الإجابة والأسئلة فى امتحان ما فإننى أقوم بعمل الآتى:

م	المهارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	اسطر ورقة الإجابة					
٢	اقرأ التعليمات بتروى لتحديد المطلوب					
٣	اقرأ كل الأسئلة أولا					
٤	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها					
٥	ابدأ إجابتى بالسؤال السهل					
٦	اقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب					
٧	أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة فى كل سؤال					
٨	أخصص زمنا مناسبا لإجابة كل سؤال					
٩	أخصص وقتا للمراجعة					
١٠	أؤجل إجابة السؤال الذى يستغرق وقتا أكثر					
١١	لا أسهب فى كتابة إجابات سؤال سهل					
١٢	أتأكد كل فترة من مدى التزامى بالزمن المحدد لكل سؤال					
١٣	أجيب على كل سؤال من بداية صفحة جديدة					
١٤	اهتم بتحسين خطى أثناء الامتحانات					
١٥	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال					
١٦	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد					

م	المهارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١٧	أنظم إجابتى وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها					
١٨	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التى يجب أن يلتفت إليها المصحح					
١٩	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتى له					
٢٠	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقى					
٢١	أجيب عن الأسئلة التى لا أعرف إجابتها من خلال معلوماتى العامة أو الخاصة فى المقرر					
٢٢	عندما تكون الأسئلة إجبارية فإننى أخمن الإجابة على السؤال الذى لا أعرف إجابته					
٢٣	أكتب كل ما لدى من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة فى السؤال					
٢٤	أجيب على كل الأسئلة حتى ولو كانت اختيارية					
٢٥	فى النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمى لها أو عدم تركى لبعض الأجزاء					
٢٦	أقوم بمراجعة الإجابة					
٢٧	أراجع بياناتى على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها					
٢٨	أهتم بالمعلومات التى يريدها الممتحن					
٢٩	أراعى ميول أستاذ المادة فى إجابتى مثل (هل يفضل الإجابة فى نقاط أم الإجابة المطولة)					
٣٠	أراعى اتجاهات أستاذ المادة فى إجابتى مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رأيى الشخصى أو إضافة قراءات أخرى)					

ملحق (٣)

استبانة

لقياس مهارات الحكمة الاختبارية

لدى الطلاب والطالبات أثناء الموقف الاختبارى

سعادة/ ..... يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يســـعدنا أن نضـــع بين يديكم استبانة لقياس مهارات الحكمة الاحتبارية التى يقوم بها بعض الطلاب والطالبات ولا يقوم بها البعض الآخر أثناء الموقف الاختبارى.

والــرجاء أن تعطى من منظوركم الشخصى تقديرا لكل مهارة يتراوح من (٥) إلى (١) ليبين مــدى أهمــية تلك المهارة فى تحسين درجة الطالب أو الطالبة. حيث تدل (٥) على الأهمية الكبــيرة جــدا ، (٤) على الأهمية الكبيرة ، (٣) على الأهمية المتوسطة ، (٢) على الأهمية القليلة ، (١) على الأهمية القليلة جدا.

شاكرين ومقدرين حسن تجاوبكم

وتفضلوا بقبول خالص التحية ...

الباحثان

نأمل وضع العلامة (✓) فى الخانة التى يوافق عنوانها مدى أهمية تلك المهارة فى تحسين درجة الطالب:

م	المهـــــــارات	٥ الأهمية كبيرة جدا	٤ الأهمية كبيرة	٣ الأهمية المتوسطة	٢ الأهمية القليلة	١ الأهمية القليلة جدا
١	اسطر ورقة الإجابة					
٢	أقـرأ التعلـيمات بـتروى لـتحديد المطلوب					
٣	أقرأ كل الأسئلة أولا					
٤	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها					
٥	أبدأ إجابتى بالسؤال السهل					
٦	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب					
٧	أضـــع خطوطا تحت الكلمات الهامة فى كل سؤال					
٨	أخصص زمنا مناسبا لكل سؤال					
٩	أخصص وقتا للمراجعة					
١٠	أؤجـــل إجابة السؤال الذى يستغرق وقتا أكثر					
١١	لا أسهب فى كتابة إجابة سؤال سهل					
١٢	أتـــأكد كـــل فترة من مدى التزامى بالزمن المحدد لكل سؤال					
١٣	أجيب عن كل سؤال من بداية صفحة جديدة					
١٤	أهتم بتحسين خطى أثناء الامتحانات					
١٥	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال					
١٦	أبـــدأ الإجابـــة عن كل سؤال بمقدمة					

م	المهـــــــارات	٥	٤	٣	٢	١
		الأهمية كبيرة جدا	الأهمية كبيرة	الأهمية المتوسطة	الأهمية القليلة	الأهمية القليلة جدا
	تبين ما سأكتبه فيما بعد					
١٧	أنظـم إجابـاتى وأوضـح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها					
١٨	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التى يجب أن يلتفت إليها المصحح					
١٩	أعـيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتى له					
٢٠	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقى					
٢١	أجيـب عـن الأسئلة التى لا أعرف إجابتها من خلال معلوماتى العامة أو الخاصة فى المقرر					
٢٢	عـندما تكون الأسئلة إجبارية فإننى أخمـن الإجابة على السؤال الذى لا أعرف إجابته					
٢٣	أجيـب علـى كل الأسئلة حتى ولو كانت اختيارية					
٢٤	اكتب كل ما لدى من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة					
٢٥	فـى النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكد مـن فهمى لها أو عدم تركى لبعض الأجزاء					
٢٦	أقوم بمراجعة الإجابة					
٢٧	أراجـع بيـناتى علـى غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها					

م	المهـــــارات	٥	٤	٣	٢	١
		الأهمية كبيرة جدا	الأهمية كبيرة	الأهمية المتوسطة	الأهمية القليلة	الأهمية القليلة جدا
٢٨	اهتم بالمعلومات التى يريدها الممتحن					
٢٩	أراعى ميول أستاذ المادة فى إجابتى مـثل (هل يفضل الإجابة فى نقاط أم الإجابة المطولة)					
٣٠	أراعـى اتجاهـات أستاذ المادة فى إجابتى مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو إبداء رائى الشخصى أو إضافة قراءات أخرى)					