

العنوان:	فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات حكمة الأداء علي الاختبار علي مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	النرش، هشام إبراهيم إسماعيل
المجلد/العدد:	مج19، ع64
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2009
الشهر:	يوليو
الصفحات:	463 - 421
رقم MD:	1009883
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الاختبارات والقياسات التعليمية، البرامج التعليمية، علم النفس التربوي
رابط:	<a href="http://search.mandumah.com/Record/1009883">http://search.mandumah.com/Record/1009883</a>

## فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري

دكتور/ هشام إبراهيم إسماعيل النرش

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية ببورسعيد

جامعة قناة السويس

### ملخص البحث :

هدف البحث إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري ، وقد تكونت عينة البحث من (٢١١) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببورسعيد ، وقد تم تطبيق مقياس حكمة الأداء على الاختبار عليهم لاختيار الطلاب منخفضي حكمة الأداء على الاختبار وبلغ عددهم (٩٢) طالباً وطالبة تم تقسيمهم مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٤٦) طالباً وطالبة ، والثانية ضابطة وعددها (٤٦) طالباً وطالبة ، وتم تطبيق أدوات البحث والتي تتمثل في مقياس حكمة الأداء على الاختبار (إعداد الباحث) ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (إعداد الباحث) ، وقائمة قلق الاختبار (إعداد : نبيل الزهار) ، وجنسات البرنامج التدريبي وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، وأيضاً وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه طلاب المجموعة الضابطة.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار  
على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري

دكتور/ هشام إبراهيم إسماعيل النرش

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية ببورسعيد

جامعة قناة السويس

مقدمة:

أصبحت مسألة تقييم التحصيل الدراسي في المراحل التعليمية المختلفة عن طريق الاختبارات سواء المقالية منها أو الموضوعية من المسائل المهمة التي تشغل اهتمام كثير من خبراء التربية بصفة عامة، كما تشغل اهتمام علماء النفس والتقويم التربوي بصفة خاصة؛ وذلك لوجود عوامل عديدة تؤثر إيجابياً أو سلبياً في أداة القياس ، ومن هذه العوامل: نوع الاختبار وخصائصه ، وسمات شخصية الطالب وقدراته وإمكاناته ، وطبيعة الموقف الاختباري.

وقد أشارت بعض الدراسات منها دراسة بيرل ودينس (1988)، Pearl & Dennis ، ودراسة أبو المجد الشوريجي (1991) ، ودراسة ساندر (1992)، Sandra، إلى وجود مصادر لتباين درجات الطلاب على الاختبارات غير التي يتضمنها محتوى السؤال أو تباين الخطأ. وقد كانت حكمة الأداء على الاختبار Test - Wiseness إحدى تلك المصادر المقترحة لوجود هذا التباين ، فإذا وجد طالبان لهما نفس القدرة التحصيلية ، فبالى أى مدى يمكنهما الحصول على درجات مختلفة ناتجة عن أن أحدهما يمتلك استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار بصورة أكبر من الآخر؟

وقد لاحظ الباحث أن بعض الطلاب يشكون من عدم حصولهم على درجات مرتفعة فى الاختبارات على الرغم من أنهم استعدوا لها استعداداً تاماً ، بينما يحصل طلاب آخرون على درجات مرتفعة بالرغم من أن مستوى استعدادهم للاختبار كان أقل. والقلق الاختباري قد يفسر هذا الموقف إلا إنه غير كاف إذ إن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة ولم يستعدوا جيداً للاختبار قد استخدموا استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار، وهذا يتفق مع تعريف سارنكي (1979) Sarnacki، لحكمة الأداء على الاختبار على أنها عبارة عن "قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الممتحن لتحسين درجته فى الاختبار وليست مرتبطة بمحتوى المجال المختبر أو المقاس". (Sarnacki, 1979: 252)

ويعنى ذلك أن حكمة الأداء على الاختبار من ضمن عوامل شخصية أخرى تؤثر فى درجات

الاختبار مثلها مثل القلق الاختباري Test Anxiety ، والثقة فى النفس Confidence ، وفعالية الذات Self- Efficacy ، والحالة الدافعية للاختبار Motivational State the Examinee . وقد أشار ثورنديك (1951) إلى أن حكمة الأداء على الاختبار تمثل نموذجاً مقترحاً لتفسير اختلاف درجات الأفراد على الاختبارات. (In: Morse, 1997: 399) وقد تأكدت أهمية حكمة الأداء على الاختبار كعامل مفسر لاختلاف الدرجات على الاختبار باعتباره متغير يؤثر فى أداء الطالب على الاختبارات فى كثير من البحوث ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: بحث (Gentry&Perry,1993) ، وبحث (Roznowski&Bassett,1992) ، وبحث (Rogers&Bateson,1991) .

ومما سبق تتأكد أهمية هذا المتغير نظراً لقلته دراسته فى البيئة العربية مقارنة بالدراسات التى أجريت عليه فى البيئة الأجنبية. ويتوقع الباحث أن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يحسن من مستوى فعالية الذات الأكاديمية، ويقلل من مستوى القلق الاختباري ويؤكد ذلك ميسيك (Messick, 1982:67) بقوله: "إن تعليم حكمة الأداء على الاختبار يعزز صدق الاختبار ويقلل من قلق الاختبار الذى يرتبط فى الغالب بموقف إجراء الاختبار كما يحسن من أداء الطلاب". ويؤكد جرونلند وآخرون (Gronlund, et.al., 1990:105) أن بعض التلاميذ قد لا يؤدون بمستوى قدراتهم بل بمستوى أقل من قدراتهم لأنهم يفتقدون استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار، وقد اقترح سارنكى (1979) تدريب جميع الطلاب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار لمنع أوجه القصور فى أدائهم على الاختبارات. (Sarncki, 1979:252)

#### مشكلة البحث:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة بموضوع حكمة الأداء على الاختبار توصل إلى بعض النقاط المهمة ومنها:

- أ- أن التباين فى درجات الاختبار يرجع فى جانب كبير منه إلى حكمة الأداء على الاختبار .
- ب- يمكن تدريب الطلاب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار فى أى مرحلة تعليمية.
- ج- تحتوى الاختبارات على بعض الدلائل التى تجعل مفردات الاختبار أسهل للطلاب ذوى حكمة الأداء على الاختبار .
- د- تعد الاختبارات من الأسس المهمة التى تتخذ من خلالها القرارات للحكم على جودة التعليم فى مراحل المختلفة.

وتأسيساً على ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالى تتحدد فيما إذا كان التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يمكن أن يحسن من مستوى فعالية الذات الأكاديمية ويخفض من مستوى القلق الاختباري للطلاب ، ويحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

## **فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار**

- ١- ما تأثير برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على أداء الطلاب في مقياس حكمة الأداء على الاختبار؟
- ٢- ما تأثير برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار في تحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب؟
- ٣- ما تأثير برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار في خفض مستوى القلق الاختباري لدى الطلاب؟

### **أهمية البحث:**

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- ١- يعد متغير حكمة الأداء على الاختبار من المتغيرات المهمة وفي حدود علم الباحث لم يتم دراسته في البيئة المصرية إلا قليلاً (دراسة فتحي عبد الحميد عبد القادر، ١٩٨٧، ودراسة عماد عبد المسيح يوسف، ٢٠٠٤) وفي البيئة العربية (دراسة زين بن حسن ردادى، ٢٠٠١) وبالتالي قد يفتح هذا البحث مجالاً للبحث العلمي حول متغير مهم وذو أثر فعال في عمليات القياس والتقويم.
- ٢- يوجد الكثير من الطلاب الذين يبذلون جهداً كبيراً في الاستعداد للاختبارات لكنهم لا يحصلون على درجات تقابل ما يبذلونه من جهد؛ ويرجع ذلك إلى افتقارهم لاستراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار.
- ٣- تدريب الطلاب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار من شأنه إتاحة الفرصة أمامهم للإجابة عن بعض مفردات الاختبار التي ليس لديهم معرفة بها.
- ٤- يظهر هذا البحث أهمية استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ويضعها محل الاهتمام أمام المعلمين والطلاب للاستفادة منها.

### **أهداف البحث:**

تتضح أهداف البحث في النقاط الآتية:

- ١- إلقاء الضوء على متغير حكمة الأداء على الاختبار كمتغير شخصي يؤثر في أداء الطلاب على الاختبارات.
- ٢- على الرغم من أن استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يمكن استخدامها مع جميع أنواع الاختبارات، إلا إنه من الملاحظ في معظم البحوث الأجنبية أنها أجريت على الاختبارات الموضوعية، ولكن البحث الحالي يهدف إلى تدريب الطلاب على الاختبارات المقالية باعتبارها الأكثر انتشاراً في البيئة المصرية بجانب الاختبارات الموضوعية.

٣-- تحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية ، وخفض مستوى القلق الاختباري للطلاب من خلال التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار.

#### تحديد مصطلحات البحث:

#### حكمة الأداء على الاختبار: Test-Wiseness

قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار في التعامل مع الموقف الاختباري (قبل وأثناء الاختبار) للحصول على درجة مرتفعة.

#### فعالية الذات الأكاديمية: Academic Self-Efficacy

مدى اعتقاد الفرد في كفايته وتمكنه وقيمه الذاتية مما يعطيه شعوراً بالثقة في النفس ، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية ، ويتضح هذا المدى في التوقعات التي يصدرها الفرد عن كيفية أدائه للمهمة وقدرته على التنبؤ بالمجهود اللازم لإنجازها والمثابرة في الأداء.

#### القلق الاختباري: Test Anxiety

"شعور الطالب باضطراب شديد وردود أفعال انفعالية سلبية نتيجة لظروف الاختبار الضاغطة، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في قائمة قلق الاختبار والتي تقيس مكون الاضطراب والانفعالية". (السيد محمد أبو هاشم ، ٢٠٠٢: ٦٤٣-٦٤٤)

#### المفاهيم الأساسية للبحث:

#### أولاً: حكمة الأداء على الاختبار: Test-Wiseness

تعرف حكمة الأداء على الاختبار بأنها قدرة الفرد على استخدام خصائص وبنية الاختبار للحصول على درجة مرتفعة ، وتعد حكمة الأداء على الاختبار منفصلة عن معرفة المحتوى الذي يقيسه الاختبار ، وقد عبر ثورنديك (١٩٥١) عن مفهوم حكمة الأداء على الاختبار بأنه خاصية متعلمة وموروثة وهي نتيجة طبيعية للقدرة العقلية والاستنتاجية العالية. (In:Jonine & James,1993:4)

وقد أشار ثورنديك أيضاً إلى وجود مصادر لاختلاف أو تباين درجات الاختبارات التحصيلية غير تلك التي يتضمنها محتوى السؤال أو الخطأ العشوائي ، وحكمة الأداء على الاختبار كانت إحدى تلك المصادر المقترحة لوجود هذا التباين ، كما أشار أنها سمة دائمة وعامة لدى الفرد الممتحن تسهم في جزء من الفروق الموجودة بين الأفراد. (In:David,1994:3)

ويعرف ميلمان وآخرون (Millmen, et.al:1965) حكمة الأداء على الاختبار بأنها قدرة الفرد على الاستفادة من خصائص ومكونات الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة مرتفعة ، وهي مستقلة عن معرفة الفرد لمحتوى الموضوع الذي تقيسه بنود الاختبار. (في: زين بن حسن: ردادى ، ٢٠٠١: ٥)

## **كفالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار**

ويشير هيتشت (1974) Hecht, إلى أن حكمة الأداء على الاختبار هي قدرة الفرد في الحصول على درجة مرتفعة في اختبار تحصيلي مقنن كنتيجة للاستفادة من خبرة التعامل مع الاختبارات. (في: فتحى عبد الحميد عبد القادر ، ١٩٨٧ : ٢١)

ويعرفها سارنكي (1979) Sarncki, بأنها قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات التي يستخدمها الفرد الممتحن لتحسين درجته وليست مرتبطة بمحتوى المجال المقاس. (Sarncki, 1979:252)

كما عرفها كل من باتريسا وجينيفيا (1993) Patricia & Geneva, بأنها استخدام مهارات إجراء الاختبار التي تعزز الأداء في الاختبار حتى يعكس أفضل تقدير لما يعرفه الفرد. (Patricia & Geneva, 1993:4)

ومن التعريفات السابقة يمكن ملاحظة ما يأتي :

أ- يمكن أن تؤدي حكمة الأداء على الاختبار إلى زيادة درجات الأفراد على الاختبار.  
ب- تعد حكمة الأداء على الاختبار عاملاً مستقلاً عن معرفة الفرد لمحتوى الموضوع الذي يختبر فيه.

ج- تعد حكمة الأداء على الاختبار مصدراً مهماً لتباين درجات الأفراد على الاختبار غير تلك المصادر الناتجة عن المعرفة بمحتوى الاختبار.

ومما سبق يمكن تعريف حكمة الأداء على الاختبار في البحث الحالي بأنها : قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار في التعامل مع الموقف الاختباري (قبل وأثناء الاختبار) للحصول على درجة مرتفعة.

### **تصنيف حكمة الأداء على الاختبار:**

تعتبر دراسة ميلمان وآخرين (Millmen, et.al.1965) أول دراسة حاولت تصنيف عناصر حكمة الأداء على الاختبار إلى فئتين هما :

- عناصر مستقلة عن مصمم الاختبار أو الهدف منه.

- عناصر تعتمد على مصمم الاختبار أو الهدف منه.

أولاً : العناصر المستقلة عن مصمم الاختبار أو الهدف منه :

#### **١- استراتيجية استخدام الوقت Time - Using Strategy**

من استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار استراتيجية التحكم في الوقت حيث يشعر الكثير من الطلاب بالقلق من الحد الزمني المفروض في الاختبارات المقننة ، وقد يرجع سبب هذا القلق إلى نقص خبرة الطلاب بالأنشطة المحكومة بوقت محدد، أو إلى ضعف مفهوم الذات بالمقدار الذي يجب إنجازه في تلك الفترة الزمنية المفترضة. ويؤدي الاستخدام السيئ للوقت من جانب الطلاب

إلى إخفاقهم فى إكمال الاختبار والاندفاع فى حل أسئلته. (Dolly & Williams, 1986:620)

وقدم ميلمان وآخرون (١٩٦٥) بعض النصائح فى هذه الاستراتيجية تتمثل فى :

أ- ابدأ الإجابة بسرعة كلما أمكنك ذلك مع تحقيق قدر من الدقة.

ب- ضع جدولاً للعمل أثناء الاختبار (خطط وقتك).

ج- أجل الأسئلة التى تقاوم السرعة فى الإجابة.

د- ضع علامة على الأسئلة المؤجلة حتى يسهل العودة إليها.

هـ- خصص وقتاً بعد إتمام الإجابة للمراجعة.

## ٢- استراتيجية تجنب الأخطاء Error-Avoidance Strategy

تعد استراتيجية تجنب الأخطاء من الاستراتيجيات الفعالة فى تعلم مهارات حكمة الأداء على الاختبار؛ حيث تتطلب قراءة كل بدائل الإجابة قبل اختيار أفضل إجابة، وهى من المهارات المهمة التى يجب التأكيد عليها، وإذا شعر الطالب أنه من الضرورى أن يغير الإجابة فيجب التروى قبل أن يفعل ذلك، فقد ثبت أن الطلاب الذين غيروا إجاباتهم فى أسئلة الاختبار من متعدد بعد تفكير عميق قد حصلوا على درجات أعلى فى الاختبارات المقننة. (Sandra,1992:27)

وقدم ميلمان وآخرون (١٩٦٥) بعض النصائح فى هذه الاستراتيجية تتمثل فى :

أ- اقرأ التعليمات باهتمام لتحديد المطلوب فى الإجابة.

ب- انتبه إلى الأسئلة لتحديد طبيعة السؤال.

ت- اسأل الممتحن عند الضرورة فقط.

ث- راجع كل إجاباتك.

## ٣- استراتيجية التخمين Gessing Strategy

أوضح فردريكسون (Fredrickson,1984) أن استراتيجية التخمين تتضمن عدة عناصر أو مهارات هى أسلوب صياغة الإجابة مقارنة بالمشتتات أو بدائل الإجابة، وملاحظة الاتساق النحوى بين مقدمة السؤال وبدائل الإجابة بما تحويه من كلمات مفتاحية. (Fredrickson,1984:23-24)

ويشير أحمد سليمان عوده (١٩٨٩) إلى أن أهم عناصر استراتيجية التخمين تتمثل فى عدة نقاط هى: طول البديل الصحيح، وجود كلمة فى مقدمة السؤال وفى إحدى بدائل الإجابة، وجود بديل يتضمن بدلاً آخر فى الفقرة نفسها أو فى فقرة أخرى التى تسمى بالفقرة الكاشفة، أو ملاحظة الخصائص التى تربط البدائل ببعضها البعض. (أحمد سليمان عوده، ١٩٨٩: ١٢٩)

ويذكر عماد عبد المسيح يوسف (٢٠٠٤) أن التخمين الذكى أمر مرغوب، بل إنه تصرف طبيعى نتصرفه ونسلكه فى حياتنا اليومية حيث إننا نقوم باتخاذ القرارات بناء على دلائل احتمالية



## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

وليست قطعية من جهة ، ومن جهة أخرى إذا اكتفى الفرد بالإجابة عن الأسئلة التي يكون متأكداً من معرفة إجاباتها ولم يجب عن الأسئلة التي يشك في صحة إجابته عنها ، فإنه بذلك يحجب بعض المعلومات التي تدل على مستوى تحصيله. (عماد عبد المسيح يوسف ، ٢٠٠٤ : ٣٥٢)

ومن النصائح التي قدمها ميلمان وآخرون (١٩٦٥) في هذه الاستراتيجية ما يأتي :

أ- خمن دائماً عندما تعطى للإجابة الصحيحة فقط درجة.

ب- خمن دائماً إذا كان تصحيح أثر التخمين أقل خطورة.

### ٤- استراتيجية الاستدلال الاستنباطي (Deductive Reasoning Strategy)

يمكن للطالب الذي لديه حكمة اختبارية ولم يعرف الاختيار الصواب مباشرة أن يستدل أو يستنتج الإجابة بواسطة تحليل منطقي ، أو باستخدام معلومات مكتسبة من مفردات أخرى ، ومن الممكن استخدام استراتيجية الاستدلال الاستنباطي بنجاح في أي موقف اختبائي موضوعي ، ويعتمد نجاحها على قدرة الفرد على أن يستدل بطريقة صادقة منطقياً وذلك عن طريق استبعاد بعض الاختيارات التي يتضح أنها غير صحيحة والاختيار من بين الاختيارات المتبقية ، وقد يستطيع الفرد استبعاد بعض الاختيارات بمعرفة جزئية لمادة الموضوع والاختيارات التي تستبعد غالباً تكون متناقضة منطقياً مع رأس السؤال. (فتحى عبد الحميد عبد القادر ، ١٩٨٧ : ٢٥)

ومن النصائح التي قدمها ميلمان وآخرون (١٩٦٥) في هذه الاستراتيجية ما يأتي :

أ- احذف البدائل الخاطئة ثم اختر من بين البدائل المتبقية.

ب- لا تختَر واحداً من بدائل يدلان ضمناً على الصواب لبعضهما البعض.

ج- استقد من معلومات محتوى آخر مشابه في بنود وبدائل أخرى.

ثانياً : العناصر التي تعتمد على مصمم الاختبار أو الهدف منه :

### ١- استراتيجية مراعاة القصد Ntent Consideration Strategy

قد يحصل الفرد على درجة منخفضة في اختبار موضوعي ؛ وذلك لأن آراءه واتجاهاته تختلف عن آراء واتجاهات مصمم الاختبار، وإذا استطاع الفرد التعرف على آراء وتوجهات مصمم الاختبار ومعرفة القصد من الاختبار والعمل وفقاً لها فإنه يتجنب فقد الدرجات الناشئ عن سوء الفهم والتفسير وتفترض هذه الاستراتيجية أن هدف الفرد أو غايته هو حصوله على أكبر قدر ممكن من الدرجات. (فتحى عبد الحميد عبد القادر ، ١٩٨٧ : ٢٨)

وقدم ميلمان وآخرون بعض النصائح في هذه الاستراتيجية تتمثل في:

أ- تفسير الأسئلة يكون وفقاً لوجهة نظر مصمم الاختبار.

ب- إجابة المفردة حسب ما يقصده مصمم الاختبار.

ج- ضع في اعتبارك التفاصيل النوعية الصحيحة.

## ٢- استراتيجية استخدام دليل أو علامة Cue-Using Strategy

قدم ميلمان وآخرون (١٩٦٥) بعض النصائح في هذه الاستراتيجية والتي تتمثل في:

أ- حاول الاستفادة من أى خصائص ثابتة لمصمم الاختبار والتي تميز البديل الصواب عن البدائل الخاطئة مثل:

- يجعل البدائل غير الصحيحة أطول أو أقصر.

- يتضمن اختياره على بدائل صحيحة أو خاطئة أكثر.

- يضع البدائل بشكل منتظم في كل الأسئلة.

ب- ضِع في اعتبارك العموميات عندما تجيب عن أى مفردة مثل (دائماً- أبداً - عموماً).

ج- التعرف على التشابهات بين البدائل ورأس السؤال ، وهذه التشابهات قد تكون بالتكرار أو الترادف.

وقد أجريت على هذا التصنيف لاستراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار بحوث أميريقية وتجريبية عديدة منذ أن توصل إليها ميلمان وزملاؤه فى البيئة الأجنبية أما فى البيئة العربية فنجد أن الدراسات قدمت مجرد نصائح وإرشادات نظرية لا تصل إلى مستويات البرامج التدريبية.

وقام (محمد حامد زهران ، ٢٠٠٠ : ٢٢٩) بعرض مجموعة من المهارات التى يجب على

الطالب مراعاتها أثناء تواجده فى الموقف الاختبارى هى:

أولاً: قراءة ورقة الأسئلة:

١- تأكد من زمن الاختبار على ورقة الأسئلة.

٢- قرأ التعليمات الخاصة بعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها ، والأسئلة الإجبارية ، والأسئلة الاختيارية.

٣- انتبه إلى أى تعليمات مثل: اجب باختصار، أو بالتفصيل ، وهل المطلوب هو تعريف أم شرح

، ولا توجز حين يجب التفصيل ، ولا تسهب حين يجب الإيجاز.

٤- افهم السؤال جيداً قبل الإجابة عنه.

٥- اختر أسهل سؤال وابدأ الإجابة عنه.

٦- إذا كان فى ورقة الأسئلة أسئلة إجبارية وأخرى اختيارية فابدأ بالإجابة عن الأسئلة الإجبارية.

٧- أجب عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط ولا تجب عن أسئلة زائدة عن المطلوب.

ثانياً: توزيع الوقت:

١- فى الأسئلة الاختيارية قسم وقت الاختبار على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوى إذا كانت الأسئلة

متساوية الدرجات، أما إذا كانت الأسئلة غير متساوية الدرجات ، فاعط السؤال ذا الدرجات

الأكبر وقتاً أطول.

## كفاءة برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

٢- حدد لكل سؤال وقتاً محدداً ولا تتعداه.

٣- تجنب إضاعة وقت طويل في سؤال سهل.

٤- اترك بعض الوقت في آخر الاختبار للمراجعة.

٥- لا تترك لجنة الامتحان قبل انتهاء الوقت.

ثالثاً: طريقة الإجابة:

١- ابدأ إجابة كل سؤال في صفحة جديدة.

٢- اكتب رقم السؤال ، وضع تحته خطاً ، و اكتب رأس السؤال في أعلى الصفحة.

٣- اجب عن السؤال في حدود المطلوب فقط.

٤- حدد الأفكار الرئيسية ، والأفكار الفرعية التي يتطلبها السؤال.

٥- ضع خطاً تحت الكلمات المهمة في الإجابة.

٦- تجنب الشطب في كراسة الإجابة بقدر الإمكان.

رابعاً: مراجعة الإجابة:

١- اترك دائماً مسافة خالية في نهاية إجابة كل سؤال.

٢- تأكد أنك أجبت عن كل الأسئلة المطلوبة.

٣- راجع الإجابة جيداً قبل أن تسلم ورقة الإجابة.

ويذكر براون (Brown, 1982) أن بعض الأشخاص لديهم مهارة في التعامل مع الاختبار. ونطلق على ذلك الشخص (الحكيم اختبارياً) حيث يوجد لدى هؤلاء الأشخاص خبرة في فهم طبيعة الاختبار مثل اشتقاق المعاني لتدل على الإجابة الصحيحة ، ويعرف كيف يستخدم الوقت بأفضل طريقة ومن خلال استخدامهم لمثل هذه المهارات فإنهم وبصفة مستمرة يحصلون على درجات أعلى من الأشخاص المتساويين معهم في نفس القدرة ولكنهم أقل منهم في مهارات التعامل مع الاختبار. (Brown, 1982: 183)

كما يذكر فرنون Vernon أن بعض الطلاب يستطيعون الاستفادة من أوقاتهم أثناء الإجابة عن الاختبار ، وتخمين ما يهدف إليه الفاحص ، وفحص أية إشارات في الفقرات تعطيتهم مفاتيح إضافية للوصول إلى الإجابات الصواب ، وهؤلاء الطلاب هم ما يطلق عليهم نوى الحكمة الاختبارية. (في: أبو المجد الشوربجي ، ١٩٩١ : ٢٧)

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى برامج تدريبية في مجال حكمة الأداء على الاختبار لتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع الورقة الامتحانية منذ استلامها وحتى تسليم ورقة الإجابة.

## ثانياً: فعالية الذات الأكاديمية: Academic Self - Efficacy

تعددت تعريفات فعالية الذات باختلاف وجهات نظر الباحثين وفيما يلي بعض من هذه التعريفات:

حيث يعرف كل من شنك وهانسون (1989) Schunk, & Hanson فعالية الذات بأنها معتقدات الفرد الشخصية في قدرته على الأداء في المجال الأكاديمي ، وتؤثر فعالية الذات في اختيار الأنشطة والمثابرة وإنجاز المهام. (Schunk, & Hanson, 1989: 155) بينما يعرفها شيل وآخرون (1989) Shell, et.al. على أنها ميكانيزم ينشأ من تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية مستخدماً إمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بالمهمة ، وهي تعكس ثقة الفرد في نفسه وقدرته على أداء المهمة بنجاح. (Shell, et.al.1989:91) ويشير زيمرمان (1989) Zimmerman, إلى أن فعالية الذات هي ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ المهارات المعرفية والسلوكية أو الاجتماعية اللازمة للأداء الناجح في مهمة معينة. (Zimmerman, 1989; 329)

ويؤكد زيمرمان وآخرون (1992) Zimmerman,et.al. أن فعالية الذات هي اعتقادات الطلاب في قدرتهم على تعلم وإنجاز المهام. (Zimmerman, et.al.1992: 665) ويرى ميتشل وآخرون (1994) Mitchell, et.al. أن فعالية الذات تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه قادر على فعله في مهمة ما. (Mitchell, et.al. 1994:506)

أما بونج (1997) Bong, فيرى أن فعالية الذات في المجال الأكاديمي هي القدرة المدركة للفرد ليؤدي المهام الأكاديمية المطلوبة منه عند مستويات مرتفعة. (Bong,1997:696) بينما يعرف أحمد محمد صبرى (٢٠٠٥) فعالية الذات الأكاديمية بأنها "المعرفة بثقة الفرد في قدرته على أداء مهام أكاديمية محددة عند مستوى معين وبكفاءة ، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في تحصيله ، والتنبؤ بمدى الجهد المبذول والمثابرة والتحدى في مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها". (أحمد محمد صبرى ، ٢٠٠٥ : ٧)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن للباحث أن يعرف فعالية الذات الأكاديمية في البحث الحالي بأنها: مدى اعتقاد الفرد في كفايته وتمكنه وقيمه الذاتية مما يعطيه شعوراً بالثقة في النفس ، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية ، ويتضح هذا المدى في التوقعات التي يصدرها الفرد عن كيفية أدائه للمهمة وقدرته على التنبؤ بالمجهود اللازم لإنجازها والمثابرة في الأداء. نظرية فعالية الذات لباندورا:

قدم باندورا (١٩٧٧) نظرية لفعالية الذات تتحدد بثلاثة أبعاد وأربعة مصادر - أما عن الأبعاد

فهي:

١- قدر الفعالية: Magnitude

وهو يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ، ويتضح مقدار الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة ، وبالتالي تنشأ اختلافات بين الأفراد فى توقعات الفعالية.

٢- القوة: Strength

وهى تتحدد فى ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف ، والأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة فى العمل وبذل المزيد من الجهد فى مواجهة العقبات.

٣- العمومية: Generality

وهى انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف مشابهة للموقف الذى تعرض إليه الفرد.

(Bandura, 1977: 194)

بينما ينظر مايرر وبيرس (Maurer, & Pierce, 1998) إلى أبعاد فعالية الذات التى أقرها باندورا (١٩٧٧) على أن قدر الفعالية: هو المستوى الذى يعتقد عنده الفرد أنه يمكنه أن يؤدي المهمة ، أما القوة فتعكس ثقة الفرد فى قدرته على أن يؤدي عند هذا المستوى ، والعمومية فهى المدى الذى تمتد فيه فعالية الذات من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة.

(Maurer, & Pierce, 1998: 324)

مصادر فعالية الذات:

يذكر باندورا أن معلومات فعالية الذات تشتق من أربعة مصادر رئيسة هى:

أولاً: الإنجازات الأدائية: Performance Accomplishments

يرى باندورا (١٩٧٧) أن الإنجازات الأدائية تعتمد على الخبرات الأساسية التى يمتلكها الفرد ، ويمكن نقل الإنجازات الأدائية من خلال النمذجة المشتركة والتى تعمل على تعزيز الشعور بالفعالية. (Bandura, 1977: 195)

ويشير باجرس (Pajers, 1997) إلى أنه يمكن حدوث تغيير فى معتقدات الطلاب من خلال برامج تؤكد تحسين معتقدات الذات ، ويؤكد علماء نظرية المعرفة الاجتماعية أهمية الخبرات الأدائية الناجحة فى رفع الكفاءة والثقة الأولية عند الطلاب. (Pajers, 1997: 5)

بينما يرى ستبيك (Stipk, 1998) أن الشخص الذى يقتنع بعدم كفاءته الأكاديمية يمكن أن يعزو نجاحه إلى عامل خارجى مثل مساعدة فرد آخر أو إلى الحظ الجيد ، وبالتالي فإن النجاح لا يجعله يشعر بالفعالية ، ومن هنا فإن إدراك سبب النتائج يؤثر على أحكام فعالية الذات اللاحقة. (Stipk, 1998: 142)

ثانياً: الخبرات البديلة: Vicarious Experiences

يرى باندورا (١٩٧٧) أن الأشخاص لا يتقنون فى نموذج الخبرة كمصدر أساسى للمعلومات

فيما يتعلق بمستوى فعالية الذات ، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة وروية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن ينتج توقعات مرتفعة مع الرغبة في التحسن والمثابرة ، ودراسة أنفسهم بالنسبة لاستطاعة الآخرين ، والخبرات البديلة والثقة الشخصية عملية استدلالية تفيد في رفع مستوى فعالية الذات. (Bandura, 1977: 197)

ويذكر كريستوفر (Christopher, 2006) أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من فعالية الذات يسعون إلى إظهار قدراتهم مقارنة بالآخرين في حين أن الأفراد منخفضي فعالية الذات يتجنبون إظهار مستوى قدراتهم المنخفضة بالآخرين. (Christopher, 2006: 529)

#### ثالثاً: الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

يشكل الإقناع اللفظي عاملاً ثالثاً يؤثر على أحكام فعالية الذات ، وهو عبارة عن الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين ، والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد عن طريق آخرين بهدف ترغيبه في أداء مهمة ما. (Bandura, 1977: 198)

#### رابعاً: الاستثارة الانفعالية: Emotional Arousal

تظهر الاستثارة الانفعالية في المواقف الصعبة دائماً والتي تتطلب مجهوداً كبيراً ، وتعتمد على طبيعة الموقف ومدى إدراك الفرد لكفاءته الشخصية ودافعيته ، وتؤدي الاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة إلى ضعف الأداء. (Bandura, 1977: 83)

ويذكر باجرس (Pajers, 1997) أن الحالات الفسيولوجية مثل القلق والإثارة والتعب تعد مصدراً أساسياً للمعلومات عن الفعالية وكذلك عاملاً مؤثراً فيها ، فردود الأفعال السالبة يمكنها أن تخفض إدراكات القدرة، وردود الأفعال الانفعالية القوية للمهمة تمدنا بإشارات عن النجاح أو الفشل المتوقع للنتيجة. (Pajers, 1997: 6)

ويوضح مما سبق أن :

- فعالية الذات تكوين فرضي وضعه بانديورا (1977) يسهم في تغيير السلوك ، وأحكام فعالية الذات تنتج من عملية استنتاجية تتوقف على اشتقاق المعلومات من مصادر أربعة هي: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة ، والإقناع اللفظي ، والاستثارة الانفعالية وتتحدد في ضوء ثلاثة أبعاد هي قدر الفعالية ، والقوة ، والعمومية.
- فعالية الذات هي توقع الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة ، ولكنها لا تحدد السلوك بل لابد من توافر قدر من الاستطاعة العقلية والنفسية.
- فعالية الذات لها جانب دافعي يرتبط بالنتائج النهائية للسلوك ولعل ذلك يفسر مثابرة الفرد في مواجهة الأنشطة المعقدة.

• قياس فعالية الذات الأكاديمية:

ويتم قياس فعالية الذات في الدراسات العربية و الأجنبية بطريقتين هما:

(١) فعالية الذات الأكاديمية: ويقصد بها فعالية الذات في مادة تعليمية معينة ومثال ذلك دراسة بانديورا وشنك (١٩٨١) حيث استخدم مقياس مكون من مجموعة مهام في عملية الطرح مرتبة حسب مستوى الصعوبة لتقدير فعالية الذات الأكاديمية، وباستخدام أسلوب التقرير الذاتي القبلي والتقرير الذاتي البعدي يضع المفحوص علامة على الاستجابة التي تنطبق عليه على مقياس متدرج من "عدم الثقة" إلى "الثقة الكاملة" وتدل الدرجة المرتفعة على فعالية ذات أكاديمية مرتفعة لدى الفرد. ويستخدم أيضاً كل من شيل وآخرون (١٩٨٩) مهام في القراءة والكتابة لتقدير فعالية الذات الأكاديمية وكذلك زيرمان، وبونز (١٩٩٠) استخدم مهام في الجبر والاحتمالات والإحصاء. كما أعد السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٤) مقياساً لقياس فعالية الذات الأكاديمية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

(٢) فعالية الذات العامة: ويستخدم لتقديرها مقاييس عامة تأخذ شكل الاختبارات اللفظية والتي يستجيب عليها الفرد باختيار الاستجابة التي تنطبق عليه ومن أهم هذه المقاييس قائمة تقدير فعالية الذات في استخدام الكمبيوتر وهي من إعداد ميرفي وآخرين (١٩٨٩)، ومقياس فعالية الذات العامة من إعداد تبتون وورثجتون (١٩٨٤)، وترجمه إلى العربية محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٠)، وسوف يتبع البحث الحالي الطريقة الأولى لتقدير فعالية الذات الأكاديمية لعدة أسباب منها:

أ- تقدير فعالية الذات باستخدام مهام معينة يأخذ في الاعتبار إحساس الفرد بمدى تمكنه من أدائه للمهمة من خلال التقرير الذاتي القبلي وهذا الإحساس يعد مظهراً رئيساً من مظاهر فعالية الذات.

ب- انتقاد بعض الباحثين مثل نورويش (١٩٨٧)، وبانديورا (١٩٨٩) تقدير فعالية الذات بمقاييس عامة.

ج- توقعات الفرد عن أدائه لمهمة معينة يختلف عن توقعاته لأداء مهمة أخرى وهذا مبدأ أساسى افترضته نظرية فعالية الذات لبانديورا.

د- يهتم البحث الحالي بتقدير فعالية الذات الأكاديمية فمن الأفضل اختيار مهام أكاديمية وبخاصة في مقرر معين (علم نفس تعليمي "الفروق الفردية والقدرات العقلية") حيث إن فعالية الذات ذات جانب دافعى قد يكون وراء إنجاز الفرد وإتمامه للمهمة بنجاح.

• فعالية الذات الأكاديمية وحكمة الأداء على الاختبار:

يشير نيلنى وباربارا (Nelanie & Barbara, 1982: 417) أن تعلم مبادئ حكمة الأداء على

الاختبار يؤدي إلى تحسين الأداء على الاختبارات التحصيلية وغالباً ما يحصل الطالب الذي لديه مهارات حكمة الأداء على الاختبار على درجات أعلى من الفرد المتساوي معه في قدر المعلومات، فكثير من الطلاب في حاجة إلى معرفة طريقة التعامل مع الاختبارات، وقد يكون ضعف أدائهم ليس بسبب ضعف قدراتهم المعرفية أو نقص فعاليتهم، وإنما بسبب قلة خبراتهم في كيفية التعامل مع الاختبارات.

ويذكر ستبيك (1998)، Stipk، أن الطالب الذي يبذل العرق راحة يديه، ويزداد معدل ضربات قلبه أثناء أخذ الاختبار يعد مؤشراً على نقص فعاليته الذاتية. (Stipk, 1998: 43) ويشير باجرس وفالنيت (1999)، Pajares & Valiante، إلى وجود اتفاق بين الباحثين على أن المعتقدات التي يكونها الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية تلعب دوراً حاسماً في نجاحهم الدراسي؛ فما يعتقد الطالب عن أنفسهم وعن كفاءتهم الأكاديمية يساعد في تحديد ما يفعلونه بالفعل، وبالتالي يتحدد نجاحهم الدراسي جزئياً بما يعتقدون أن بإمكانهم إنجازه، فالاعتقاد بأنهم ذوو قدرة معينة عند أداء مهام أكاديمية يساعد في تقوية الجهد وزيادة المثابرة عند العقبات، ونتيجة لذلك تعمل معتقدات الذات الإيجابية على الوصول إلى أقصى حد من مستوى النجاح. (Pajares & Valiante, 1999: 391)

### ثالثاً: القلق الاختباري: Test Anxiety

يعد القلق من الظواهر الشائعة لدى الكثير من أفراد المجتمع، حيث تعدد صورته، وتختلف مظاهره. ويتأثر أداء الفرد في المهام المختلفة بالحالة الانفعالية التي يمر بها، فالعلاقة بين القلق والأداء تظهر بيانياً على شكل حرف (U) مقلوب، حيث إن القلق يحدث تحسناً في الأداء لنقطة محددة وهي ما يطلق عليها الكفاءة المثالية، ولكن الاستمرار في زيادة القلق عن هذا الحد يؤدي إلى ضعف الأداء ونقص مستوى الكفاءة. (Keable, 1997: 32)

ويشير (عبد العاطى الصياد وسلوى عبد الباقي، ١٩٨٩: ٤٦) إلى أنه بالرغم من أن القلق ينطوي على جانب إيجابي فهو يدفع الفرد نحو أداء أكثر فعالية إذا كان في حدود معينة، ولكنه إذا تجاوز هذه الحدود وبلغ حده الأقصى فإنه سيعوق أداء الفرد بدلاً من تعزيزه.

ويؤكد ذلك فاروق السيد عثمان (٢٠٠١) حيث يذكر أن الحقائق التجريبية تؤكد على وجود علاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء، حيث يسهم القدر المعتدل أو المتوسط من قلق الاختبار بدور دافعي في حفز الأداء عند الطلاب، أما المستويات المرتفعة منه فإنها تؤدي إلى إعاقة أداء الطلاب على الاختبارات. (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١: ٢٦-٢٨)

وقد قامت نظرية قلق الاختبار بصفة أساسية على نموذج التداخل Interference Model الذي يشير إلى أن تأثير قلق الاختبار على الأداء يحدث في موقف الاختبار نفسه، أي أن القلق



## **تفاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار**

أثناء الاختبار يتداخل مع قدرة الطالب على أن يسترجع المعلومات ويستخدمها بطريقة جيدة فى الإجابة عن أسئلة الاختبار. وحاول هذا النموذج تفسير قلق الاختبار حيث أشار إلى أن اضطراب أداء الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار أثناء أدائهم للاختبار يحدث عن طريق الأفكار والمعتقدات التي لا صلة لها بالأداء والأفكار السلبية ذات الصلة بالاختبار. فالأفراد الذين لديهم درجة عالية من قلق الاختبار ينشغلون بهذه الأفكار السلبية ويعوق هذا للتداخل العمليات ذات العلاقة بالأداء التي تكون ضرورية للأداء الفعال ، ويرجع اختلاف الأفراد مرتفعى ومنخفضى قلق الاختبار إلى اختلاف قدراتهم على تركيز الانتباه.

وهناك اتجاه آخر يفسر قلق الاختبار فى ضوء النظرية المعرفية فى الانتباه Attentional Cognitive ويرى هذا الاتجاه أن المعوقات الناتجة عن قلق الاختبار لا تحدث أساساً بسبب الدافعية المضطربة والتي لا توجد بين الأفراد الذين لا يعانون من قلق الاختبار أو توجد لديهم أن وجدت بدرجة قليلة ، ووفقاً لهذه النظرية فإن الأفراد الذين لديهم درجات مرتفعة من قلق الاختبار يقومون بتوزيع انتباههم على أنشطة ليست ذات صلة بالأداء وينشغلون بأفكار بعيدة عن أداء المهمة. (محمود على أحمد ، ٢٠٠٧: ٤٠١)

ويعتبر القلق الاختبارى فى الواقع نوعاً من قلق الأداء Performance Anxiety وهو شعور يشعر به الفرد فى الموقف عندما يكون الأداء فيه مهماً أو عندما يكون هناك ضغوط على الأداء بصورة كبيرة ومن الطبيعي أن يشعر الفرد بالتوتر والقلق إلى حد ما قبل الاختبار وهذا ما يشعر به الجميع تقريباً. وفى الواقع فإن التوتر الخفيف يمكن أن يساعد البعض على الأداء بصورة جيدة وقد يكون أكثر شدة عند بعض الأفراد ، حيث يؤثر القلق أو التوتر الذى يشعرون به قبل الاختبار على تركيزهم وتحصيلهم وأدائهم.

ويشير العديد من الباحثين إلى أن القلق الاختبارى يتكون من بعدين يشار إليهما عادة بالاضطراب والانفعالية ، وتتضح المستويات المرتفعة من بعد الانفعالية فى القلق الاختبارى من خلال الاستجابات الفسيولوجية التى يمر بها الفرد أثناء المواقف التقييمية. (Bandalos, et al., 1995: 614)

وعلى الرغم من وجود أدلة قوية على أن الانفعالية بعد مميز للقلق الاختبارى فإنه توجد أدلة أيضاً على أن الانفعالية الشديدة ترتبط بالأداء المنخفض عندما يشعر الفرد بمستويات مرتفعة من القلق. (Cassady & Johnson , 2002: 272)

و تعتبر المستويات المرتفعة من الانفعالية غير خطيرة أثناء الاختبار عندما يحافظ الفرد على مستوى مرتفع من الثقة بالذات فى الأداء الاختبارى. (Cassady & Johnson , 2002: 272) ومما سبق يتضح أن القلق الاختبارى عند حد معين يدفع إلى أداء أفضل ، أما إذا تخطى هذا الحد

فيؤثر على الأداء في الاختبارات ويسعى البحث الحالي إلى تدريب الطلاب على استراتيجيات  
حكمة الأداء على الاختبار لعل ذلك يؤدي إلى خفض مستوى القلق الاختباري لديهم.

انقلق الاختباري وحكمة الأداء على الاختبار:

يزداد معدل القلق الاختباري لدى الطلاب عندما يقابلون مفردة صعبة أو عندما يكونون غير  
متأكدين من تعليمات الاختبار ، أو عندما يشعرون أن التقييم لا يقدم لهم فرصة عادلة لكي يظهروا  
ما يعرفونه وما يستطيعون فعله. والجدير بالذكر أن مساعدة الطلاب على كيفية التركيز في  
المهمة، وتخطي المفردة الصعبة ، وتوزيع الوقت على الأسئلة سوف يؤدي هذا إلى خفض مستوى  
القلق الاختباري لديهم وسوف يشعرون بأنهم يتحكمون في الموقف الاختباري.  
(Green, 1981: 226)

ولهذا يؤكد كل من باتريسا وجينييفا (Patrica & Geneva, 1993) على أنه يجب تشجيع  
الطلاب قبل إجراء الاختبار على التحدث في الفصل عما يشعرون به في موقف الاختبار ، وما  
يعتقدون أنهم سيفعلونه في الاختبار كما يجب أن ينتقل الطلاب من ذكر عبارات سلبية عن أنفسهم  
مثل: لا أستطيع أن أنهي الاختبار في الوقت المحدد إلى ذكر عبارات إيجابية مثل: أعرف أن  
أضبط وقتي لكي أجب عن جميع مفردات الاختبار. (Patrica & Geneva, 1993: 10)

#### الدراسات ذات الصلة:

بعد أن تناول الباحث مفهوم حكمة الأداء على الاختبار واستراتيجياته وتأثيره على كل من  
مستوى فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري سوف يتناول الدراسات المرتبطة بمتغيرات  
البحث على النحو الآتي:

هدفت دراسة ميشيل تشارلز (Michael Charles, 1991) إلى تدريب تلاميذ الصف السادس  
والسابع على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار وأثره على درجات اختبارات التحصيل  
المقننة وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية  
عددها (١٠٤) تلميذاً وتلميذة ، تم تدريبهم على حكمة الأداء على الاختبار والثانية ضابطة عددها  
(١١٩) تلميذاً وتلميذة ، وطبق على المجموعتين اختبار المهارات الأساسية Test of Basic  
Skills ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية  
وتلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على اختبار المهارات الأساسية في اتجاه تلاميذ المجموعة  
التجريبية الذين تلقوا التدريب على حكمة الأداء على الاختبار.

وهدف دراسة بيلر (Beller, 1992) إلى بحث تأثير التدريب على حكمة الأداء على الاختبار  
على أداء الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في اختبار المهارات الرئيسية في  
الكمبيوتر وقلق الكمبيوتر، وتكونت العينة من (٣٢) طالباً يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تم

## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريباً على حكمة الأداء على الاختبار حصلوا على درجات مرتفعة عن الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعة الضابطة ولم يوجد تأثير للتدريب على قلق الكمبيوتر.

أما دراسة جاني وجيمس (1993) Janine & James، فاهتمت بدراسة العلاقة بين حكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الأكاديمي والذاكرة لدى طلاب الجامعة على عينة قوامها (98) طالباً طبق عليهم ثلاثة مقاييس لحكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الأكاديمي والذاكرة ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين حكمة الأداء على الاختبار ومتوسط الدرجة الكلية للتحصيل الأكاديمي مما يشير إلى أن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يحصل على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين حكمة الأداء على الاختبار وكل من الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى.

وهدف دراسة كاتلين آفا وتمبل (1995) Kathleen Ave & Temple، إلى تحديد العوامل التي تؤدي إلى أخطاء الاختبار في اختبارات الاختيار من متعدد وتحديد القيمة التنبؤية لفعالية الذات والقلق الاختباري والقدرة على تفسير الأسئلة ، وتكونت العينة من (72) طالباً جامعياً وتم قياس حكمة الأداء على الاختبار والقلق الاختباري أثناء الأسبوع الأول من المقرر وتم قياس فعالية الذات أثناء إجراء الاختبار، وتم قياس تفسير الأسئلة أثناء المقابلات الشخصية المسجلة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حكمة الأداء على الاختبار والقلق الاختباري هما أكثر المتغيرات إسهاماً في أخطاء الاختبار.

وهدف دراسة فيريتيو وفابولا (1998) Feruito & Fabiola، إلى بحث دور القدرة العقلية العامة وحكمة الأداء على الاختبار والدافعية وفعالية الذات في الأداء على الاختبارات التحصيلية ، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة من السود ، و(70) طالباً وطالبة من البيض بإحدى الجامعات ، وتم توزيع الطلاب على مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تدريبها على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ، ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب وتم تطبيق مجموعة من المقاييس عن القدرة العقلية وحكمة الأداء على الاختبار والدافعية وفعالية الذات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حكمة الأداء على الاختبار من المنبئات الدالة في الأداء على الاختبارات التحصيلية.

كما هدف بحث روجرس وهارلي (1999) Rogers & Harley، إلى التعرف على تأثير حكمة الأداء على الاختبار على الأداء عندما يتم تخفيض عدد البدائل من أربعة إلى ثلاثة بدائل ،

واستخدام عينة مكونة من (١٥٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس في كندا ، وتم تدريبهم على مجموعة من مهارات حكمة الأداء على الاختبار ، وطبقا عليهم اختبارات فى الرياضيات ومهارات التفكير وتوصل الباحثان إلى أن حكمة الأداء على الاختبار يكون تأثيرها أقل فى الاختبارات الموضوعية ذات البدائل الثلاثة ، بينما يزداد تأثيرها فى البدائل الأربعة .

وهدف كل من عبد المنعم احمد الدردير و جابر محمد عبد الله (١٩٩٩) إلى دراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بالأقسام العلمية والأدبية بمتوسط عمرى قدره (٢١,٨) وانحراف معيارى (١,٤) وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو امتحانات التحصيل المقالية ، وعلى وجه الخصوص اتجاهات طلبة وطالبات الأقسام الأدبية ، كما توصلت الدراسة إلى أن التفاعل بين النوع والتخصص لا يؤثر على الاتجاهات نحو نوع الامتحان (مقالى أو موضوعى).

أما دراسة عماد عبد المسيح يوسف (٢٠٠٤) فهذفت إلى تدريب الطلاب على استراتيجيات التخمين باعتبارها إحدى استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار ومعرفة تأثيرها على التحصيل الدراسى ، وتكونت العينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية. جامعة المنيا تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تم تدريبها على استراتيجيات التخمين الذكى ، والأخرى ضابطة لم تتلق أى تدريب على استراتيجيات التخمين واستمر التدريس معها بطريقة المحاضرة ، وتم تطبيق مقياس لحكمة الأداء على الاختبار واختبار للتحصيل الدراسى على المجموعتين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس حكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الدراسى فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

وهذفت دراسة باسى وآخرين (Bassi, et. al. (2007) إلى دراسة معتقدات فعالية الذات الأكاديمية وجودة خبرات التعلم ، واشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) مراهقاً إيطالياً تراوحت أعمارهم بين (١٥ : ١٩) عاماً وتم اختيار مجموعة منهم تضم الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة وبلغ عددها (٣١) طالباً ، ومجموعة أخرى تضم الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المنخفضة وبلغ عددها (٣٢) طالباً وتم إعطاء الطلاب مهام تعليمية وأنشطة تعلم فى بيئة تتحدى قدرات الطلاب وتم مراقبتهم لمدة أسبوع بواسطة طريقة عينة الخبرة (ESM)

## فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

واتضح من نتائج الدراسة أن الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم أداء أكاديمي أعلى من الطلاب الآخرين.

### تعليق على الدراسات ذات الصلة:

يلاحظ من تحليل الدراسات السابقة ما يأتي:

- قلة البحوث التي ركزت على التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار في البيئة المصرية غير دراسة عماد عبد المسيح يوسف (٢٠٠٤) - في حدود علم الباحث - حيث تم تدريب الطلاب على استراتيجية التخمين وأطلق عليها حكمة الأداء على الاختبار.

- من حيث العينة فقد تم التدريب على حكمة الأداء على الاختبار لطلاب المرحلة الجامعية مثل دراسة كل من: Kathleen Ave & Temple,(1995)، وعماد عبد المسيح (٢٠٠٤) Feruito & Fabiola, (1998) - كما تم التدريب على حكمة الأداء على الاختبار لطلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة: Michael Charles,(1991)، وتم التدريب على حكمة الأداء على الاختبار لطلاب المرحلة الابتدائية مثل دراسة: Rogers & Harley,(1999) مما يشير إلى أنه يمكن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار في المراحل الدراسية المختلفة.

- من حيث الأدوات المستخدمة فتوجد دراسات استخدمت برامج تدريبية مثل دراسة: Michael Charles,(1991)

Beller,(1992)، واستخدمت أيضاً الدراسات مجموعة من المقاييس لتقدير حكمة الأداء على الاختبار، وفعالية الذات، والقلق الاختباري .

- من حيث الأساليب الإحصائية فقد استخدمت هذه الدراسات اختبار "ت" ومعاملات الارتباط وتحليل التباين المتعدد ذى القياس المتكرر و برنامج ليزرل (8 Lisrel).

- أما من حيث النتائج فقد أثبتت بعض البحوث وجود تأثير لحكمة الأداء على الاختبار وفعالية الذات والقلق الاختباري على الأداء في الاختبارات مثل بحوث كل من: Kathleen Ave & Temple,(1995) ; Feruito & Fabiola, (1998)، بينما أشار بحث باسي وآخرين(2007) Bassi et. al إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية على الأداء الأكاديمي للطلاب، بينما أشارت نتائج دراسة عبد المنعم احمد الدردير وجابر محمد عبد الله (١٩٩٩) إلى أن اتجاهات الطلاب إيجابية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية وسلبية نحو الامتحانات المقالية مما يؤيد ضرورة تدريب الطلاب على التعامل مع الأسئلة المقالية أثناء جلسات التدريب على حكمة الأداء على الاختبار.

### فروض البحث:

فى ضوء المفاهيم الأساسية للبحث وتحليل الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتى :

الفرض الأول : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

الفرض الثانى : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة.

### إجراءات البحث:

#### أولاً: عينة البحث:

العينة الاستطلاعية : تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة (التخصصات الأدبية) بكلية التربية ببورسعيد - جامعة قناة السويس ، وذلك لتقنين أدوات البحث للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

العينة الأساسية : تكونت عينة البحث الأساسية من (٢١١) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة (التخصصات الأدبية) بكلية التربية ببورسعيد - جامعة قناة السويس ، وبلغ متوسط أعمار العينة (٢٠,٧) بانحراف معيارى قدره (١,٢) ، وتوجد عدة أسباب لاختيار العينة من هذا المجتمع وهى أن طلاب الفرقة الرابعة هم الأكثر حرصاً على اكتساب استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار للحصول على تقدير مرتفع فى السنة النهائية ، كما أن طلاب التخصصات الأدبية يتم تواجدهم فى الكلية أكثر من طلاب التخصصات العلمية- نظراً لحضور طلاب التخصصات العلمية محاضرات التخصص بكلية العلوم - مما ييسر إجراءات التطبيق ، وكذلك يتم استخدام مقياس فعالية الذات الأكاديمية فى مقرر علم النفس التعليمى ويحتوى على بعض المهام فى الإحصاء والتي يختلف طلاب التخصصات الأدبية عن طلاب التخصصات العلمية فى الاستجابة عليها ، وقام الباحث باختبار (٩٢) طالباً وطالبة من الطلاب الحاصلين على درجة منخفضة فى مقياس حكمة الأداء على الاختبار (الطلاب الحاصلين على نسبة ٣٠% فأقل من الدرجة الكلية للمقياس)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٤٦) طالباً وطالبة ، والأخرى مجموعة

## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

ضابطة وعددها (٤٦) طالباً وطالبة ، وللتأكد من تجانس المجموعتين تم تطبيق أدوات البحث (مقياس حكمة الأداء على الاختبار - مقياس فعالية الذات الأكاديمية - قائمة قلق الاختبار) وتم حساب قيم "ت" للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ويوضح جدول رقم (١) هذا الإجراء:

جدول رقم (١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيم "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
حكمة الأداء على الاختبار	تجريبية	٤٦	٦٠,٩٨	٦,١٧	١,٤٦	غير دالة
	ضابطة	٤٦	٥٩,٣٣	٤,٥٣		
فعالية الذات الأكاديمية	تجريبية	٤٦	١,١٣	١,٤٥	١,٢٦	غير دالة
	ضابطة	٤٦	٠,٧٦	١,٣٧		
القلق الاختباري	تجريبية	٤٦	٦٣	٤,٤٨	١,٤٩	غير دالة
	ضابطة	٤٦	٦٤,٣٥	٣,٧٧		

ويتضح من الجدول رقم (١) أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في متغيرات البحث مما يشير إلى تجانس المجموعتين في التطبيق القبلي.

### ثانياً: أدوات البحث:

#### ١- مقياس حكمة الأداء على الاختبار: (إعداد الباحث)

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات التي تناولت حكمة الأداء على الاختبار ثم قام بتطبيق استبيان مفتوح على مجموعة من طلاب الدراسات العليا حديثي التخرج بلغ عددهم (٦٣) طالباً وطالبة تم سؤالهم في هذا الاستبيان عن كيفية التعامل مع الموقف الاختباري من بداية استلام ورقة الأسئلة حتى تسليم ورقة الإجابة ، وفي ضوء هذا الإجراء وتكرار استجابات الطلاب على الاستبيان تم التوصل إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي استخدمها الطلاب في الموقف الاختباري هي : (استراتيجية التأهب للاختبار - استراتيجية مراعاة هدف واضح للاختبار - استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة - استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة - استراتيجية تنظيم الوقت - استراتيجية التخمين - استراتيجية المراجعة). ثم قام الباحث بصياغة مجموعة من

المفردات المبدئية لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات بلغ عددها (٣٧) مفردة. وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الأساسية اتبع الباحث الإجراءات الآتية:  
أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية (أ.د. محمد دسوقي أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. محمد عبد السلام أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حلوان ، أ.د. سامي هاشم أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ، أ.د. جمال محمد على أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس ، أ.د. أحمد عبد الرحمن أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. عماد مخيمر أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق) لتحديد صدق المحتوى طبقاً للتعريف الإجرائي لحكمة الأداء على الاختبار ومدى انتماء كل مفردة للاستراتيجية التي تقيسها ، وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية المفردات لقياس استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار بين (٨٣% : ١٠٠%) ما عدا عبارتين كانت نسبة الاتفاق عليهما أقل من ٨٠% ، وتم استبعادهما ليصبح المقياس مكوناً من (٣٥) مفردة موزعة على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار كما يلي: استراتيجية التأهب للاختبار وتمثلها المفردات أرقام (٤-٣-٢-١) ، استراتيجية مراعاة هدف واضع للاختبار وتمثلها المفردات أرقام (٩-٨-٧-٦-٥) ، استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة وتمثلها المفردات أرقام (١٥-١٤-١٣-١٢-١١-١٠) ، استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة وتمثلها المفردات أرقام (٢١-٢٠-١٩-١٨-١٧-١٦) ، استراتيجية تنظيم الوقت وتمثلها المفردات أرقام (٢٥-٢٤-٢٣-٢٢) ، استراتيجية التخمين وتمثلها المفردات أرقام (٣١-٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-٢٦) ، استراتيجية المراجعة وتمثلها المفردات أرقام (٣٥-٣٤-٣٣-٣٢-٣١).

ب- الاتساق الداخلي: حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) لحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل استراتيجية والدرجة الكلية للمقياس فكانت قيم معاملات الارتباط (٠,٧٦٣) لاستراتيجية التأهب للاختبار، (٠,٦٣٥) لاستراتيجية مراعاة هدف واضع للاختبار، (٠,٧١٢) لاستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، (٠,٥٦٧) لاستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة، (٠,٦٨٩) لاستراتيجية تنظيم الوقت ، (٠,٤٩٨) لاستراتيجية التخمين ، (٠,٧٧٤) لاستراتيجية المراجعة، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .



ثانياً: ثبات المقياس:

حيث تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا Coefficient Alpha فكانت قيمة معامل ألفا العام للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١٥) ، ولاستراتيجية التأهب للاختبار (٠,٧٥٢) ، و لاستراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار (٠,٥٨٧) ، و لاستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة (٠,٥٩١) ، و لاستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة (٠,٦٥٧) ، و لاستراتيجية تنظيم الوقت (٠,٦١٧) ، و لاستراتيجية التخمين (٠,٦٦٩) ، و لاستراتيجية المراجعة (٠,٦٣١) ، وتشير هذه القيم إلى ثبات المقياس ، ويتضح مما سبق أن مقياس حكمة الأداء على الاختبار يتوافر له درجة مناسبة من الصدق والثبات. ويتم تقدير درجات الطلاب على المقياس بالدرجات (٣-٢-١) للاستجابات (دائماً - أحياناً - نادراً) على الترتيب وبذلك تكون أقصى درجة يحصل عليها الطالب على المقياس هي (١٠٥) وأقل درجة هي (٣٥).

٢- مقياس فعالية الذات الأكاديمية: (إعداد الباحث)

اتبع الباحث الخطوات الآتية لبناء هذا المقياس :

- تحديد الهدف من بناء المقياس وهو تقدير فعالية- الذات الأكاديمية في مقرر (علم نفس تعليمي "الفروق الفردية والقدرات العقلية").

- الاطلاع على الأبحاث التي تناولت فعالية الذات بالإضافة إلى المقاييس التي اهتمت بتقدير فعالية الذات في البيئتين العربية والأجنبية ، وخصوصاً فعالية الذات الأكاديمية والتي تم عرضها في المفاهيم الأساسية للبحث والدراسات ذات الصلة.

- قام الباحث بكتابة مجموعة من الأسئلة المبدئية في مقرر (علم نفس تعليمي "الفروق الفردية والقدرات العقلية") بلغ عددها تسعة أسئلة. وأخذ آراء بعض أساتذة علم النفس في مدى مناسبتها لتقدير فعالية- الذات الأكاديمية.

- تم كتابة الأسئلة في صياغتها النهائية بحيث تستخدم كمهام يتم من خلالها تقدير فعالية الذات الأكاديمية على مرحلتين:

المرحلة الأولى: التقرير الذاتي القبلي:

أولاً: عرض المهمة على الطلاب ويطلب منهم قراءتها جيداً دون القيام بحلها.

ثانياً: بعد عرض المهمة يطلب من الطلاب اختيار بديل من البدائل الآتية:

١- يصعب علي حل هذه المهمة .

٢- غير متأكد من قدرتي على حل هذه المهمة.

٣- أستطيع حل معظم خطوات هذه المهمة.

٤- المهمة بسيطة ويمكنني حلها بسهولة.

ثالثاً: بعد عرض كل المهام يتم إعطاء نفس المهام السابقة ويطلب من الطلاب حلها.  
المرحلة الثانية: التقرير الذاتي البعدي:

بعد الانتهاء من حل المهمة بالفعل يعرض الباحث على الطلاب نفس الاختيارات السابقة ولكنها

مصاغة في صورة تقرير ذاتي بعدي عن المهمة وهي:

١- لم استطع حل المهمة مطلقاً.

٢- كنت غير متأكد من قدرتي على حل المهمة.

٣- استطعت حل معظم خطوات المهمة.

٤- تمكنت من حل المهمة كلها بسهولة.

ثم يطلب أيضاً من الطلاب اختيار البديل الذي يتناسب مع تصورهم لما تم أدائه أو إنجازَه

بالفعل في المهمة.

و- يتم اتباع الخطوات التالية لتصحيح المهام:

أ- تقدير درجات الطلاب في التقرير الذاتي القبلي بالدرجات (١-٢-٣-٤) لكل اختيار من الاختيارات الأربعة على الترتيب (التوقعات القبليّة).

ب- تقدير درجات الطلاب في التقرير الذاتي البعدي بالدرجات (١-٢-٣-٤) لكل اختيار من الاختيارات الأربعة على الترتيب .

ج- طرح الدرجة الناتجة عن جمع درجات التقرير الذاتي القبلي من الدرجة الناتجة عن جمع درجات التقرير الذاتي البعدي لكل طالب ليكون الناتج: إما صفراً (يشير إلى طلاب ذوي فعالية ذات أكاديمية متوسطة وهم الطلاب الذين تطابقت درجاتهم في التقرير الذاتي القبلي مع درجاتهم في التقرير الذاتي البعدي). أو أن يكون الناتج قيمة موجبة (يشير إلى طلاب ذوي فعالية ذات أكاديمية مرتفعة وهم الطلاب الذين تكون درجاتهم في التقرير الذاتي القبلي أكبر من درجاتهم في التقرير الذاتي البعدي). أو يكون الناتج قيمة سالبة (يشير إلى طلاب ذوي فعالية ذات أكاديمية منخفضة وهم الطلاب الذين تكون درجاتهم في التقرير الذاتي القبلي أقل من درجاتهم في التقرير الذاتي البعدي). وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الأساسية اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس:

أ - صدق المحكمين : قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية (أ.د. محمد دسوقي أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. محمد عبد السلام أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حلوان ، أ.د. سامي هاشم أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية

## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ، أ.د. جمال محمد على أستاذ. علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس ، أ.د. أحمد عبد الرحمن أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، أ.د. عماد مخيمر أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق) لتحديد صدق المحتوى طبقاً للتعريف الإجرائى لفعالية الذات الأكاديمية وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وكانت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية المفردات لقياس فعالية الذات الأكاديمية تتراوح بين (٨٣% : ١٠٠%) ما عدا مفردة واحدة كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠% و تم استبعادها ليصبح المقياس مكوناً من ثمان مفردات لقياس فعالية الذات الأكاديمية.

ب- صدق المحك الخارجى: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) وتم استخدام مقياس الفعالية العامة للذات إعداد "تبتون" و "رثجتون" ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٠) وتشير نتائج البحث على هذا المقياس إلى أنه يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات بالإضافة إلى قدرته على التمييز بين مرتفعى ومنخفضى فعالية الذات وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات العامة ومقياس فعالية الذات الأكاديمية بلغت قيمته (٠,٦٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

### ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كيوودر-ريشاردسون حيث بلغت قمة معامل الثبات (٠,٧٤١) مما يشير إلى ثبات المقياس ، ويتضح مما سبق أن المقياس يتوافر له درجة مناسبة من الصدق والثبات.

### ٣- قائمة قلق الاختبار (ترجمة وتعريب: نبيل الزهار)

أعد هذه القائمة سيبيلجر (1980), Spielberger وفيها يتم سؤال الطلاب عن أعراض محددة لقلقهم الذى يشعرون به قبل وأثناء وبعد الامتحانات وتحدد القائمة بعدى الاضطراب والانفعالية باعتبارهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار ، وقام نبيل الزهار (١٩٨٥) بترجمة وتعريب هذه القائمة، وتشير النتائج إلى تمتع القائمة بصدق وثبات مرتفعين حيث أسفر التحليل العاملى عن تشبع عبارات القائمة بعاملين هما الاضطراب والانفعالية ، وكانت قيم معاملات ألفا (٠,٨٤) للقائمة ككل، (٠,٦٤) لمكون الاضطراب ، (٠,٧٣) لمكون الانفعالية. واستخدمت القائمة فى دراسات عديدة منها دراسة: أحمد عبادة ونبيل الزهار (١٩٨٧) ، رمضان محمد رمضان (١٩٩٤) ، اعتدال حسنين (١٩٩٦) ، السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٢) ، وقام الباحث بتطبيق القائمة على العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

أولاً: صدق القائمة:

للتحقق من صدق القائمة عن طريق الاتساق الداخلى تم حساب معاملات ارتباط كل مكون بالدرجة الكلية للقائمة فكانت قيم معاملات الارتباط (٠,٨٥٦) لمكون الاضطراب ، (٠,٧٥١) لمكون الأنفعالية وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ثانياً: ثبات القائمة:

للتحقق من ثبات القائمة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى القائمة (٠,٦٨٣) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨١٢) . ويتضح مما سبق أن القائمة يتوافر لها درجة مناسبة من الصدق والثبات.

• البرنامج التدريبي:

إعداد هذا البرنامج التدريبي قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت حكمة الأداء على الاختبار مثل دراسة زين بن حسن ردادى (٢٠٠١) ، ودراسة عماد عبد المسيح يوسف (٢٠٠٤) ، وكذلك الدراسات التي تناولت التدريب على حكمة الأداء على الاختبار مثل دراسة (Pearl & Dennis, 1988) ، ودراسة (Sandra, 1992) ، ودراسة (Patricia & Genera, 1993) .

- تحديد استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار من خلال استبيان مفتوح على مجموعة من طلاب الدراسات العليا (ن=٦٣) طالباً وطالبة تم سؤالهم عن كيفية التعامل مع الموقف الاختبارى ومن خلال تكرار استجاباتهم تم التوصل إلى مجموعة من الاستراتيجيات.

• أهداف البرنامج:

أ- تدريب الطلاب على كيفية التعامل مع موقف إجراء الاختبار من خلال استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار.

ب- زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم فى الموقف الاختبارى.

ج- تحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

د- خفض القلق الاختبارى عند الطلاب فى موقف إجراء الاختبار.

• مدة البرنامج:

تستغرق مدة التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار (٩) جلسات مدة كل جلسة ساعة ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

• محتوى البرنامج:

• الجلسة الأولى (الجلسة التحضيرية):

فى هذه الجلسة يتعرف الباحث على أفراد عينة البحث ( المجموعة التجريبية) ويعرفهم بنفسه،

## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

ويشير إلى أن هذا البرنامج هو أحد إجراءات بحث علمي يقوم به حيث يؤدي ذلك إلى حدوث نوع من الألفة بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث ، ثم يعرفهم أن الهدف العام من البرنامج هو تنمية قدراتهم على التعامل مع الاختبارات مما يؤدي إلى زيادة مستوى فعاليتهم الأكاديمية ، ويعمل على خفض القلق الاختباري لديهم ، و بالتالي زيادة ثقتهم في أنفسهم ، و أنه تم إعداد هذا البرنامج لمساعدتهم على الإجابة الصحيحة عندما يتعرضون لموقف اختباري ما ، كما أن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار سوف يساعدهم في الإجابة سواء كانت الأسئلة موضوعية أو مقالية ، ويشير لهم أن نجاح البرنامج يتوقف على مدى تعاونهم فيه.

### • الجلسة الثانية (الاختبارات والهدف من إجرائها):

يجلس الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية ويعرف الاختبارات والهدف من إجرائها، ويذكر لهم أن الفرد سوف يؤدي اختبارات حتى بعد التخرج من الجامعة للالتحاق بوظائف معينة، لذلك يجب أن يكون لدى الفرد مهارات جيدة في إجراء الاختبارات ، ويمكنهم استخدام استراتيجيات قبل وأثناء الاختبار حتى تكون درجاتهم في الاختبار تعكس ما يعرفونه بالفعل، ويقوم الباحث بإعطاء نماذج من اختبارات متنوعة ويذكر للطلاب الهدف من كل منها ويستخدم في هذه الجلسة المحاضرة والمناقشة والعروض التقديمية.

### • الجلسة الثالثة (تصنيف الاختبارات):

في هذه الجلسة يوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أسس تصنيف الاختبارات ويتناول الاختبارات التحصيلية على وجه الخصوص موضحاً أنواعها سواء كانت اختبارات موضوعية أو اختبارات مقالية ويوضح مزايا وعيوب كل نوع من هذه الاختبارات ، ويعطى الباحث أمثلة لكل نوع من الاختبارات، ويشير إلى كيفية تحسين كل نوع ، والصور المختلفة التي يمكن أن يأتي بها الاختبار ويستخدم في هذه الجلسة المحاضرة والمناقشة والعروض التقديمية.

### • الجلسة الرابعة (التأهب للاختبار):

يجلس الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية ليقدم لهم بعض النصائح العامة التي تسبق الاختبار لتساعدهم على دخول الاختبار بعزيمة وثقة ومنها:

- الاستنكار من بداية دراسة المقرر: يشير الباحث لأفراد المجموعة التجريبية إلى أهمية استخدام بعض معينات الاستنكار مثل البطاقات التي يدون عليها الطلاب أفكاراً مهمة في المادة وملخصات الفصول ؛ لأن هذه المعينات سوف تساعدهم على تنظيم وترتيب المادة وتذكرها بصورة أفضل حتى لو استغرقت جزءاً من وقتهم لكنها ستساعدهم على اختصار محتوى المادة في شكل عناصر يمكن إنجازها بحيث يستخدم الطلاب القراءة والكتابة في الاستنكار مما يساعدهم على تفسير المعلومة بشكل يسهل عليهم استدعائها.

- الحضور قبل موعد الاختبار: يشير الباحث إلى ضرورة حضور الطالب إلى مكان الاختبار قبل موعد الاختبار بوقت كافٍ؛ لأن وصول الطالب متأخراً يمكن أن يشتت تركيزه ويشوش على تشفيره للمعلومات في الذاكرة، وينبه الباحث على عدم المراجعة باستعجال في اللحظات الأخيرة قبل دخول الاختبار لأن ذلك كله يؤدي إلى نتائج عكسية غير مرغوب فيها.

• الجلسة الخامسة (التعريف بحكمة الأداء على الاختبار):

في هذه الجلسة يقوم الباحث بتعريف حكمة الأداء على الاختبار ويشير إلى أن الاختلاف في أداء الطلاب على الاختبارات التحصيلية إنما يرجع إلى الاختلاف بينهم في فهم تعليمات إجراء الاختبار، وعندما يحصل الطالب على درجة منخفضة في الاختبار فإنه يمكن أن يعنى ذلك أن الطالب مستواه منخفض في معرفة وتحصيل المادة الدراسية أو يمكن أن يعنى أيضاً أن مستوى الطالب منخفض في حكمة الأداء على الاختبار، ثم يشرح الباحث استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار التي سوف يتم تدريبهم عليها وهي (استراتيجية التأهب للاختبار - استراتيجية مراعاة هدف واضع الاختبار - استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة - استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة - استراتيجية تنظيم الوقت - استراتيجية التخمين - استراتيجية المراجعة)، ويستخدم الباحث في هذه الجلسة المناقشة والعروض التقديمية.

• الجلسة السادسة (موقف إجراء الاختبار):

في هذه الجلسة يوضح الباحث أن هناك أشياء أخرى يجب الاهتمام بها بالإضافة إلى الاستذكار يجب اتباعها عند دخول الاختبار وهي:

أ- يتم استعداده للاختبار بإحضار كل الأدوات التي تحتاج إليها في الاختبار ولا تعتمد على زملائك في استخدام الأدوات الخاصة بهم.

ب- حاول توزيع زمن الاختبار على كل الأسئلة فلا تعبط سؤالاً وقتاً أكثر على حساب وقت سؤال آخر.

ج- إذا تضمن الاختبار أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية فابدأ بالإجابة عن الأسئلة الموضوعية حيث يساعدك ذلك على تذكر المادة ويمكن استخدام المعلومات المتضمنة في الأسئلة الموضوعية للإجابة عن الأسئلة المقالية.

د- حاول الكتابة بخط واضح والاهتمام بورقة الإجابة من حيث الشكل والتنظيم وإجابة كل سؤال في صفحة مستقلة وكتابة رقم السؤال في أعلى الصفحة لأن كل هذه الأمور لها تأثير إيجابي على المصحح ويمكن أن تؤدي إلى انطباع جيد عند المصحح مما يزيد درجتك إلى حد ما.

هـ- إذا كان لديك وقت فلا تقم بتسليم ورقة الإجابة ولكن قم بمراجعة حلولك للأسئلة مرة أخرى.

ز- ويقوم الباحث في هذه الجلسة بإعطاء الطلاب بعض الأنشطة المحكومة بوقت معين حتى يتم

## تفاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

تدريبهم على كيفية تنظيم الوقت في الاختبار، ويستخدم الباحث في هذه الجلسة المحاضرة والمناقشة والعروض التقديمية.

### • الجلسة السابعة (كيفية الاستجابة على الأسئلة الموضوعية):

في هذه الجلسة يجلس الباحث مع أفراد المجموعة التجريبية ليوضح لهم كيفية الأداء في الاختبارات الموضوعية، حيث تتطلب الأسئلة الموضوعية أن يختار الطالب من ثلاثة أو أربعة بدائل محتملة للإجابة وإليك بعض الإرشادات التي تساعدك في اختيار البديل الصحيح لهذا النوع من الأسئلة:

أ- حدد الإجابات التي لها نفس المعنى واحذفها بحيث لا تختار الإجابة من بين البدائل المتماثلة.

ب- احذف البدائل التي تتضمن عموميات ( غالباً- دائماً- أبداً ).

ج- اقرأ كل البدائل بدقة تامة قبل التسرع في اختيار أفضل بديل.

د- اختار البديل الطويل لأن البديل الصحيح غالباً يكون مقطعة أطول.

هـ- اختر البديل الذي يتضمن كلمات موجودة في السؤال نفسه.

و- لا تقف عند سؤال لا تعرفه ولكن حاول الإجابة بسرعة وبدقة ويمكن وضع علامة بجوار

السؤال الذي لا تعرفه لتعود إليه مرة أخرى.

ز- تأكد من أن الرقم الذي تختاره يماثل نفس رقم السؤال الذي تجيب عليه.

### • الجلسة الثامنة (كيفية الاستجابة على الأسئلة المقالية):

تتطلب الأسئلة المقالية منك أن تجمع المعلومات وأن تربط بينها وكيفية الشرح باختصار إذا تطلبت تعليمات السؤال ذلك. وتتطلب الاختبارات المقالية وقتاً أطول من الاختبارات الموضوعية لذلك حاول أن تقوم بتوزيع وقتك ويمكنك أن تتبع الإرشادات الآتية:

أ- اقرأ تعليمات الاختبار بدقة ثم اقرأ أسئلة الاختبار ككل ؛ لأن ذلك يساعدك على تنشيط الذاكرة

وفي بعض الأحيان تحتوي الأسئلة المقالية على معلومات تساعدك في إجابتك، كما تساعد

قراءة الأسئلة كلها قبل بداية الإجابة على الاختبار بين الأسئلة التي تجيب عليها إذا تطلبت

تعليمات الاختبار أن تختار عدداً من الأسئلة للإجابة عنها فقط.

ب- ركز على الأفعال الرئيسية في السؤال، حيث تتضمن الأسئلة المقالية غالباً على فعل رئيس أو

على عدة أفعال رئيسة حاول التركيز في إجابتك على هذه الأفعال الرئيسية لأنها تقدم نوعاً من

المعلومات التي يرغب المصحح في تضمينها في الإجابة.

ج- اكتب مقدمة بسيطة في بداية الإجابة عن كل سؤال تتضمن ملخصاً موجزاً عن السؤال ، ثم

العناصر الرئيسية التي تحتوي عليها الإجابة عن السؤال ، ثم قم بشرح هذه العناصر وضع

خطاً تحت كل عنصر من هذه العناصر لأن التنظيم الجيد ضروري لورقة الإجابة.

• الجلسة التاسعة (الخاتمة والمراجعة):

فى هذه الجلسة يقوم الباحث بإعطاء تطبيقات على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية ويعرض ورقة إجابة نموذجية لطالب متميز ويوضح لأفراد المجموعة التجريبية مواضع التميز التى اهتم بها الطالب فى إجابته ويوضح لهم كيف كان هذا الطالب ذا حكمة اختبارية ، ويستخدم فى ذلك المناقشة والعروض التقديمية.

ثالثاً: خطوات البحث:

- تابع الباحث الخطوات التالية فى جمع البيانات عن متغيرات البحث وتحليلها:
- تطبيق مقياس حكمة الأداء على الاختبار على عينة البحث الأساسية.
- تصحيح إجابات الطلاب على المقياس ورصد الدرجات.
- اختيار الطلاب الذين حصلوا على درجة منخفضة على مقياس حكمة الأداء على الاختبار.
- تقسم الطلاب ذوى الأداء المنخفض على مقياس حكمة الأداء على الاختبار إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تطبيق مقياس فعالية الذات الأكاديمية على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق قائمة قلق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- التحقق من مدى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث باستخدام اختبار "ت".
- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس حكمة الأداء على الاختبار ومقياس فعالية الذات الأكاديمية وقائمة قلق الاختبار على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وتصحيح المقاييس ورصد الدرجات.
- إجراء التحليل الإحصائي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss.V.13) بواسطة اختبار "ت" T-test لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج البحث وتفسيرها:

- نتيجة اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:  
لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية". وقد تم استخدام اختبار "ت" T-test (للمجموعات المستقلة متساوية العدد) لحساب دلالة الفرق بين



## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الدرجة

الكلية لمقياس حكمة الأداء على الاختبار ويوضح جدول رقم (٢) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيمة "ت" ومستوى

دلائنها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس حكمة الأداء على

### الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	ضابطة ( ن = ٤٦ )		تجريبية ( ن = ٤٦ )		المجموعة المتغير
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	١٣,٢٥	٤,٧٢	٦٢,٤٨	٨,١٩	٨٠,٩٦	حكمة الأداء على الاختبار

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، ويرجع هذا الفرق إلى أن طلاب المجموعة التجريبية تم تدريبهم فى عدة جلسات كانت تدور حول كيفية الاستفادة من خصائص الاختبار ومراعاة هدف واضعه ، وقد أفادت هذه التدريبات طلاب المجموعة التجريبية فى كيفية التعامل مع ورقة الأسئلة والبحث فيها عن السؤال السهل ، وقد استفاد الطلاب من هذه التدريبات فى كيفية التعامل مع ورقة الإجابة وإخراجها بالصورة المناسبة للمصحح ، وقد أشار بعض طلاب المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج إلى أنهم كانوا يبذلون جهداً فى المذاكرة ولكنهم لا يحصلون على درجات تقابل هذا الجهد ، وكان ذلك يرجع إلى أنهم لا يعرفون كيفية التعامل مع الموقف الاختبارى ومتغيراته ، ولكن بعد التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار أصبح الطلاب قادرين على التعامل مع الاختبار ومن الممكن أن يجيبوا عن أسئلة ليس لديهم معرفة بها ، وقد تم تدريبهم أيضاً أثناء جلسات البرنامج التدريبي على بعض الأنشطة المحكومة بوقت معين و التى من شأنها أن تعلمهم كيف يتعاملون مع الحد الزمنى المفروض فى الاختبار وكيف يتحكمون فى معدل سرعتهم حتى يجيبوا عن أسئلة الاختبار كلها ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة بيرل ودينس Pearl & Dennis,(1988) و التى تشير إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار يزيد من التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس ، وكذلك تتفق نتيجة الفرض مع دراسة مارى اليزابيث Mary Elizabeth,(1988) و التى أشارت إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار يزيد من الدافعية الموجبة فى موقف إجراء الاختبار، وكذلك تشير دراسة ميشيل تشارلز Michael Charles,(1991) إلى أن تدريب طلاب تلاميذ الصف السادس والسابع على إستراتيجيات حكمة

الأداء على الاختبار يزيد من درجاتهم على اختبارات التحصيل المقننة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من جاني وجيمس (Janine & James, 1993) من وجود علاقة موجبة بين حكمة الأداء على الاختبار والتحصيل الأكاديمي مما يشير إلى أن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار يحصل على درجة مرتفعة في اختبارات التحصيل.

- نتيجة اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية". وقد تم استخدام اختبار "ت" T-test (للمجموعات المستقلة متساوية العدد) لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية ويوضح جدول رقم (٣) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعة المتغير	تجريبية (ن = ٤٦)		ضابطة (ن = ٤٦)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
فاعلية الذات الأكاديمية	١,٩	١,٣	٠,٨٥	١,٢	٤	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس فعالية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار من شأنه أن يحسن من مستوى فعالية الذات الأكاديمية حيث أشار بعض طلاب المجموعة التجريبية أنهم بعد التدريب أصبحوا قادرين على فهم وتنفيذ تعليمات الاختبار والإجابة عن الأسئلة بطريقة فاعلة ، لأن الأداء فى بعض أنواع الاختبارات يكون نتيجة لقدرة الفرد على فهم ما يفترض أن يفعله فى الاختبار ، وكل هذا من شأنه أن يحسن مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، ويتفق هذا مع ما أشار إليه كاتلين آفا وتمبل (Kathleen Ave & Temple, 1995) من أن هناك تأثير لفاعلية الذات على تفسير أسئلة الاختبار ، كما أشارت دراسة فيليبس وجيلى

## فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار

(1997), Phillips & Gully إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة العقلية وتوجه هدف التعلم ومركز التحكم وفعالية الذات الأكاديمية ، كما وجدت علاقة أيضاً بين فعالية الذات والحاجة للإنجاز ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه فيريتو وفابولا Feruito & Fabiola (1998) من أنه يوجد تأثير لحكمة الأداء على الاختبار والدافعية وفعالية الذات فى الأداء على اختبارات التحصيل وتتفق نتيجة الفرض أيضاً مع دراسة باسى وآخرون Bassi et al., (2007) والتي أشارت إلى أن الطلاب ذوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة لديهم أداء أكاديمى أعلى من الطلاب الآخرين.

- نتيجة اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية و درجات طلاب المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة". وقد تم استخدام اختبار "ت" T-test (للمجموعات المستقلة متساوية العدد) لحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية لقائمة قلق الاختبار ويوضح جدول رقم (٤) نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الطلاب وقيمة "ت" ومستوى دلالتها لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لقائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	ضابطة ( ن = ٤٦ )		تجريبية ( ن = ٤٦ )		المجموعة المتغير
		ع	م	ع	م	القلق الاختبارى
٠,٠١	١١,٧٨	٤,٨٢	٥٩,٥٢	٧,٢	٤٤,٤٨	

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى الأداء على قائمة قلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي فى اتجاه طلاب المجموعة الضابطة ، وهذا يعنى انخفاض مستوى القلق الاختبارى لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وهذا يرجع إلى أن البرنامج التدريبي قد أدى إلى شعور طلاب المجموعة التجريبية بالثقة فى أنفسهم وأنهم لديهم القدرة على السيطرة والتحكم فى انفعالهم أثناء الموقف الاختبارى ، وأدى التدريب على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار إلى إحساس الطلاب بالطمأنينة عندما تقابلهم مفردة صعبة أو مفردة لا يعرفونها فاكثبوا

عن طريق التدريب أن يقوموا بتخمين ذكى وسريع أو يتخطوا هذه المفردة وينتقلوا إلى المفردات التي تليها وبالتالي تؤدي هذه المهارات إلى خفض مستوى القلق الاختباري لديهم ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: بيرل(1986)، Pearl، والتي أشارت إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار أدى إلى خفض القلق الاختباري للطلاب ، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرل ودينس (1988)، Pearl & Dennis، والتي أشارت إلى أن التدريب على حكمة الأداء على الاختبار يقلل من شعور تلاميذ المرحلة الابتدائية بالقلق الاختباري ، وتتفق أيضاً مع دراسة كاتلين آفا وتمبل(1995)، Kathleen Ave & Temple، حيث أشارت إلى أن حكمة الأداء على الاختبار والقلق الاختباري هما أكثر المتغيرات إسهاماً في أخطاء الاختبار. وتتسق هذه النتائج مع ما توصل إليه محمد حسانين محمد (٢٠٠٨) حيث وجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً لقلق الاختبار المعرفي على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة.

### توصيات البحث:

- توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتدريب على حكمة الأداء على الاختبار وتحسين مستوى فعالية الذات الأكاديمية وخفض مستوى القلق الاختباري لدى الطلاب ، وفي ضوء خصائص عينة البحث والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتأسيساً على النتائج التي توصل إليها البحث يمكن للباحث أن يقدم التوصيات الآتية:
- ضرورة تدريب الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة على حكمة الأداء على الاختبار لما لها من تأثير مباشر في تحسين الأداء الأكاديمي وخفض القلق الاختباري.
  - توعية المعلمين وأولياء الأمور بحكمة الأداء على الاختبار وتأثيرها على الطلاب في الاختبارات.

### بحوث مقترحة:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن اقتراح بعض الموضوعات للبحث مثل:
- دراسة العلاقة بين حكمة الأداء على الاختبار وأساليب التعلم والاستكثار.
  - فاعلية برنامج تدريبي قائم على حكمة الأداء على الاختبار واتجاهات الطلاب نحو الاختبارات.
  - دراسة حكمة الأداء على الاختبار وعلاقتها بالتوجهات الدافعية (الداخلية- الخارجية).

### المراجع

- أبو المجد الشوربجي (١٩٩١). أثر كل من التدريب والخبرة على أداء الطلاب في اختبارات القدرات العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أحمد سليمان عوده (١٩٨٩). أثر تعلم استراتيجيات التخمين في اكتساب الطلبة بالمستوى الجامعي لمهارة حكمة الاختبار دراسة تجريبية. الكويت: المجلة التربوية، العدد (٢٠)، المجلد (٦)، صص ١١٣-١٣٧.
- أحمد محمد صبرى (٢٠٠٥). أثر نموذجين للتعلم التعاوني على فعالية الذات الأكاديمية وفعالية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٤). أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- زين بن حسن ردادى (٢٠٠١): الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسى. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق العدد (٣٩)، سبتمبر، صص ١-٣٤.
- عبد العاطى الصياد، سلوى عبد الباقي (١٩٨٩). النموذج البنائى التنبؤى لمتغيرات التحصيل الدراسى، وقلق الاختبار، وأبعاد الشخصية. مجلة بحوث تربوية، العدد (١٥)، صص ١-٥٧.
- عبد المنعم أحمد الدردير و جابر محمد عبد الله (١٩٩٩). اتجاهات طلبة كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد (٤)، المجلد (٥)، صص ٣٣٣-٣٧٤.
- عماد عبد المسيح يوسف (٢٠٠٤). أثر حكمة الاختبار في تحصيل عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، العدد (٣)، المجلد (١٧)، صص ٣٤٩-٣٨١.
- فاروق السيد عثمان (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- فتحى عبد الحميد عبد القادر (١٩٨٧). دراسة أثر بعض العوامل الخاصة بالاختبار والمفحوصين على الأداء الناتج من اختبارات تحصيلية ذات اختيار من متعدد. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- محمد حامد زهران (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. القاهرة : عالم الكتب .
- محمد حسنين محمد (٢٠٠٨) . النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضعف النفسي والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بنها . مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (٣٨) ، المجلد (١) ، ص ص ٥٣١ - ٥٧٤ .
- محمود على أحمد (٢٠٠٧) : قلق الاختبار وعلاقته ببعض مكونات الذاكرة العاملة لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٥٦) ، المجلد (١٧) ، يوليو ، ص ص ٣٩٣-٤٢٤ .
- Bandalos, D.L. ; Yates, K. & Thorndike, T. (1995). Effects of Math Self - Concept, Perceived Self - Efficacy and Attributions for Failure and Success on Test Anxiety . *Journal of Educational Psychology*, Vol.87, PP.611 - 623.
- Bandura, A. (1977) . *Social Learning Theory* , Englewood Cliffs , Prentice - Hall, New York.
- Bandura, A. (1977) . Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change . *Psychological Review*. Vol.84, No.2, PP.191-245.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory , *American Psychologist* , Vol.14, No.9, PP.1175-1184.
- Bandura, A. (1989) . Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self - Efficacy . *Developmental Psychology*, Vol.25 , No.5 , PP.729-735.
- Bassi, M. ; Steca, P. ; Fave, A.D. & Caprara, G.V. (2007) . Academic Self - Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning, *Journal Youth Adolescence*, 36, PP.301 - 312.
- Beller, S. (1992) . Test - Wiseness Training and its Effects on English as a Second Language Student Performance on a computerized Adaptive Basic Skills Test, Education, University of Miami, 193 Pages. -
- Bong, M.C. (1997) . Generality of Academic Self - Efficacy Judgments : Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology* , Vol. 89, No.4, PP.696-709.
- Brown, D. (1982) . Increasing Test- Wiseness in Children Elementary School . *Guidance and Counseling*, February, PP.180-186.
- Cassady, J.C. & Johnson, R.E. (2002) . Cognitive Test Anxiety and Academic Performance . *Contemporary Educational*

*Psychology*, Vol. 27, PP.270 – 295.

- Christopher, W. (2006) . Academic Achievement Goal Orientation : Taking another look . *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* ,Vol.4(3), No.10, PP.529 – 550.
- David, M.T. (1994) . The Relative Difficulty of Selected Test – Wiseness Skill Among College Students. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-south. *Educational Research Association*.
- Dolly, J.P. & Williams, K.S. (1986) . Using Test Taking Strategies to Maximize Multiple– Choice Test Scores. *Educational and Psychological Measurement* Vol. 16, PP. 619 – 625.
- Feruito, M. & Fabiola, R. (1998) . Explaining Passage Independence An analysis of the Ability to Respond to Reading Comprehension Test Items When the Pan Ages are Omitted. *Dissertation Abstract International* ,Vol.58,No.(8-13B),P.502.
- Fredrickson, L. (1984). Teaching Test – Taking Skill . *Social Studies Review*, Vol.23,PP.23 -28.
- Gentry, J & Perry,J. (1993) . Test – Wiseness ,Memory and Academic Performance in University Students (ERIC:ED375351).
- Green, K.(1981). Item Response Changes on Multiple – Choice Test as a Function of Test Anxiety .*Journal of Experimental Education* Vol.4,(4),PP.225 – 228.
- Gronlund, N.E. ; Robert ,L. & Linn,R. (1990) . *Measurement Evaluation in Teaching* . New Yourk : Macmillan Publishing co.
- Janine, J.M. & James, P.S.(1993) . Test–Wiseness Memory and Academic Performance in University Students. *Reports Research Technical*,143, PP.1 –10.
- Kathleen Ave, M. & Temple, U. (1995) . An Examination of the Relative Importance of Self – Efficacy ,Test – Wiseness ,Test Anxiety Knowledge of Content and the Ability to Formulate the Problem in the Question on the Total Score on an Objective Test. *Dissertation Abstract International*, Vol.56, No.(6 – A),P.2212.
- Keable, D. (1997) . *The Management of Anxiety A Guide for Therapists* . New York, Churchill Livingstone.
- Mary Elizabeth, D. (1988) . The Influence of Test – Wiseness and Positive Test Motivation Training Versus Test Taking Self – Esteem Awareness Training on Eighth – Grade Students, Ph.D., Georgia University, 286 Pages.
- Maurer, T.J. & Pierce, H.R. (1998) . Comparison of Likert Scale and Traditional Measures of Self – Efficacy .*Journal of*

- Applied Psychology* , Vol.63 ,No. 2, PP.324 – 329.
- Messick,S.(1982) . Issues of Effectiveness and Equity in the Coaching Controversy Implication for Educational and Testing Paractics. *Educational Psychologist* , .
  - Michael Charles, S. (1991) . Test – Wiseness Training with Sixth and Seventh – Grade Students and its Effect on Standardized Achievement Test Scores.Ed.,D., Arizona University ,99 Pages.
  - Mitchell,T.R.;Hopper,H.;Daniels,D.;George,F.J.&James,L.R,(1994). Predicting Self-Efficacy and Performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*.Vol.79,No.4, PP.506-517.
  - Morse, D. (1997) . The Relative Difficulty of Selected Test Wiseness Skills Among College Students. *Education Psychology Measurement* , Vol.28 , No.3,PP.399-408.
  - Nelanie, D. & Barbara,K.,K.(1982) . Test- Wiseness as A factor in Readiness Test Performance of Young Mexican-American Children. *Journal of Education Psychology*, 74(2), 415-427.
  - Norwich, B. (1987) . Self – Efficacy and Mathematics Achievement : A Study of Their Relation , *Journal of Educational Psychology* , Vol. 79 , No. 2 PP. 384-387.
  - Pajers , F. (1997). Current Directions in Self – Efficacy Research , *Advances in Motivation and Achievement* , Vol. 10, PP. 1-49.
  - Pajers, F. & Valienite , G(1999) . Grade Level and Gender Differences in the Writing Self Beliefs of Middle School Students . *Contemporary Educational Psychology* , Vol. 24, PP.390-405.
  - Patrica,W.H. & Geneva, D. (1993) . Preparing Students for Testing Should we Promote Test – Wiseness? EREAPA Publication Series An Eric. Full Text No.Ed.374156.
  - Pearl ,K. (1986) . The Effects of Test – Wiseness Training up on the Reading Achievement ,Test Anxiety and Locus of Control of Elementary School Children . *Dissertation Abstract International*, Vol.46, No.(8 – A),P.2235.
  - Pearl ,K. & Dennis, H. (1988) . The Effects of Test – Wiseness Training up on the Reading Achievement ,Test Anxiety and Locus of Control of Elementary School Children. *Anxiety Research*, 3,PP.247 – 261.



- Phillips, J. & Gully, S. (1997) . Role of Goal Orientation, Ability Need for Achievement and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal – Setting Process, *Journal of Applied Psychology*, Vol.82, No.5, PP.792 – 802.
- Rogers, W. & Bateson, D. (1991) . Verification of a Model of Test Taking Behavior of High School Seniors. *Journal of Experimental Education* Vol.59, No.4, PP331-350.
- Rogers, W. & Harely, D. (1999) . An Empirical Comparison of Three and Four – Choice Items and Test : Suxeptibility to Test – Wiseness and Internal Consistency Reliability. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 59, No.2, PP. 234 – 247.
- Roznowski ,M. & Bassett, J. (1992) . Traning Test – Wiseness and Flawed Item Types , *Applied Measurement in Education*. Vol.5, No.1, pp35-48.
- Sandra,L.C.(1992) . An Examination of Test – Wiseness in the Cognitive Domin. *Review of Educational Research*, Spring,252.
- Sarncki, R.E. (1979) . An Examination of Test Wiseness in the Cognitive Test Domain . *Review of Educational Research* ,Spring ,2.PP.252-279.
- Schunk,D.H. & Hanson, A.R.(1989) . Self Modeling and Children's Cognitive Skill Learning *Journal of Educational Psychology* , Vol. 81, No.2 , PP. 155-163.
- Shell, D.F. ; Murphy ,C.C. & Bruning, R.H. (1989) . Self – Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement., *Journal of Educational Psychology* , Vol.81, No.1, PP. 91-100.
- Stipk, D. (1998) . *Motivation to Learning From Theory to Practice* (3d), Copyright , by Allyn and Bacon ,Aviacon Company.
- Zimmerman, B.J. (1989) . Asocial Cognitive View of Self Regulated Academic Earning. *Journal of Educational Psychology* , Vol.81 , No. 3 , PP.329-339.
- Zimmerman, B.J. & Pons, M. (1990) . Student Differences in Self – Regulated Learning : Relating Grad , Sex , Giftedness to Self – Efficacy and Strategy Use *Journal of Educational Psychology* , Vol. 82 .No. 1 , PP. 51-59.
- Zimmerman, B.J. ; Bandura , A. & Pons,M. (1992) . Self Motivation for Academic Attainment : The Role of Self – Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting . *American Educational Research Journal* ,Vol.29 , No.3, PP. 663 – 676.

**Abstract**

**The Effectiveness of a Training Program based on Test – Wiseness Strategies on the Level of Academic Self – Efficacy and Test Anxiety**

**Dr.Hesham Ebrahim Esmaeil Elnersh**  
A Lecturer of Educational Psychology  
Port Said Faculty of Education  
Suez Canal University

This study aims at investigating the efficiency of a training program based on Test–Wiseness strategies on the level of academic Self – Efficacy and Test Anxiety . The sample consisted of (211) students from the fourth grade majors of Port Said Faculty of Education. The Test–Wiseness scale was applied on the subjects to choose the students with low Test–Wiseness. The group consisted of (92) students, while the experimental group consisted of (46) Students and the control group consisted of (46) students. The study tools consisted of the Test–Wiseness Scale(Prepared by the researcher) , academic Self–Efficacy scale(Prepared by the researcher), Test Anxiety inventory (Prepared by: Nabil Elzahar) and the training program Sessions. The study found that there is a significant statistical difference at (0.01) level between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post test of Test–Wiseness Scale in favor of the experimental group. Also it was found that there is a significant statistical difference at (0.01) level between the mean Scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post test of academic Self–Efficacy Scale in favor of the experimental group. Also it was found that there is a significant statistical difference at (0.01) level between the mean Scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post test of Test Anxiety inventory in favor of the control group.