

## بناء مقياس لاستراتيجيات أخذ الاختبار لطلبة جامعة اليرموك

أمال أحمد الزعبي\*

جامعة اليرموك، الأردن

قبل بتاريخ: ٢٠١٨/٤/٢٩

استلم بتاريخ: ٢٠١٨/٣/٢

**ملخص** هدفت الدراسة إلى بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية للتعرف إلى استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك، والتحقق من درجة الاستخدام باختلاف النوع الاجتماعي، والكلية، ومستوى تحصيل الطالب. تم بناء مقياس مكون من (٤٠) فقرة توزعت على خمسة مجالات، استخرجت دلالات صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، وصدق المحكمين، واستخرجت دلالات الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الطلبة في جامعة اليرموك لاستراتيجيات أخذ الاختبار يقع في مستوى متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي ومستوى تحصيل الطالب والكلية. توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لحصر العوامل، والمتغيرات التي تقف خلف تدني مستوى الاستخدام لاستراتيجيات أخذ الاختبار.

**كلمات مفتاحية:** مقياس، استراتيجية أخذ الاختبار، جامعة اليرموك، مستوى التحصيل.

### Constructing a Scale for Test Taking Strategies of Yarmouk University Students

Amal A. Al Zubi\*

Yarmouk University, Jordan

**Abstract:** The study aimed at constructing a valid and reliable scale to diagnose test-taking strategies used by students at Yarmouk University, and to investigate the effect of gender, achievement level, and college. To achieve these objectives a scale was developed with 40 items distributed across five domains. The validity was assessed using factor analysis and expert judgments, and the reliability was assessed by Cronbach alpha. The study findings were: Student's utilization of test-taking strategies were moderate. Also, there were statistically significant differences in test-taking strategies due to gender, achievement level, and college. The researcher recommended that more studies be conducted to identify the factors that stand behind the low level of student utilization of test-taking strategies.

**Keywords:** Scale, test taking strategy, Yarmouk University, achievement level.

\*[dr.amalalzoubi@yahoo.com](mailto:dr.amalalzoubi@yahoo.com)

تعمل على زيادة التحصيل عن طريق التدريب. وبينت نتائج العديد من الدراسات أن الطلبة الذين يتلقون تعليمًا في استراتيجيات أخذ الاختبار درجاتهم أعلى من الطلبة الذين لا يتلقون تعليمًا عليها (Clay, Martin & Newell, 1984; McClain, 1983)

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن مهارات واستراتيجيات أخذ الاختبار تؤثر إيجابًا، وتعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة; Bornholt, 2002; Hong & Karstenson, 2002; Nevo, 1989; Rezaei, 2005; Samson, 1985; Schutz & Davis, 2000; Smith, 2002) وهذه المهارات والاستراتيجيات تتسم بخاصية الانتقال؛ إذ إن أغلب مهارات واستراتيجيات أخذ الاختبار مفيدة في الحياة العملية للطلاب من حيث الاستفادة من الوقت بفعالية، ووضع الأولويات، والعمل بسرعة ودقة (Sefcik, Bice & Prerost, 2013).

وبيّنت نتائج العديد من الدراسات أن معرفة استراتيجيات أخذ الاختبار من نوع الاختيار من متعدد تعمل على رفع درجات الطلبة في الاختبار (Clay et al., 1984; McClain, 1983). كما لوحظ أن نقص استراتيجيات أخذ الاختبار والقلق العالي له تأثيرات سلبية في التحصيل في الاختبار (Chittooran & Miles, 2001; Miyasaka, 2000).

وتعد مهارة أخذ الاختبار مهارة معرفية تمكّن الطلبة من السير في الموقف الاختباري بطريقة مناسبة، إضافة إلى تمكّنه من معرفة ماذا سيفعل قبل وخلال وبعد الاختبار (Dodeen, 2009). ويؤكد روجرز وهارلي (Rogers & Harley, 1999) أن استراتيجيات أخذ الاختبار تمكّن المتعلمين من استخراج خصائص الاختبار، وبالتالي تؤدي إلى زيادة الدرجات في الاختبار. واستراتيجيات أخذ الاختبار عبارة عن خطط عامة يستعملها المتقدم للاختبار للوصول بشكل صحيح للإجابة عن فقرات الاختبار (Yoo-Kyung, 2015).

وقام عدد من الباحثين بتقديم تعريفات لاستراتيجية أخذ الاختبار؛ فقد عرفها نيتكو

تعد الاختبارات الأداة الأكثر شيوعًا للتقويم تقريبًا في أغلب أنظمة التعليم والمعاهد العلمية، ويؤمل أن تعكس درجات الاختبار المستوى المعرفي للطلبة بمادة الاختبار، والمهارات المرتبطة بها، وتمتد أهمية الاختبارات واستخداماتها أبعد من الدرجات المدرسية، أو الدرجة في المساق على المستوى الجامعي لتتعداها إلى العديد من القرارات المهمة التي تؤثر في حياة الناس كالتقويم في الجامعات أو اعتماد الشهادات أو اختيار الأفراد للوظائف، حيث يتم اتخاذ القرار عن قدرة الفرد بناء على درجته في الاختبار (Pour-Mohammadi & Jafre, 2011).

وتطبق الاختبارات عادة لتقويم أداء المفحوصين، والوقوف على مستواهم الأكاديمي، وخاصة تلك الاختبارات التي يبني على نتائجها قرارات خطيرة بحق المفحوص، حيث تستخدم الاختبارات كأداة عالمية لصنع القرارات على مستوى الأفراد والمجتمعات، ويتم تقويم الأفراد بناء على أدائهم في الاختبارات. لذلك، أصبح الاهتمام الكبير على مستوى الطلبة والمعلمين في مختلف بقاع العالم هو العمل على أداء أعلى في الاختبارات (Al Fraidan & Al-Khalaf, 2012). وهناك عدة عوامل معرفية ونفسية تؤثر في الأداء على الاختبار؛ إذ إن قدرة المفحوص ليست العامل الوحيد الذي يؤثر في أدائه في الاختبار، فمادة الاختبار، ومستوى القلق، والاتجاهات نحو مادة الاختبار، واستراتيجيات التحضير وأخذ الاختبار، جميعها ذات تأثير في درجة المفحوص في الاختبار (Hambleton, 1991).

Swaminathan, & Rogers, 1991) وأشار شيبيرد (Shepard, 1992) إلى أن استراتيجيات أخذ الاختبار مهارة يمكن تعلمها، كمهارتي القراءة والكتابة، وذكر نيتكو (Nitko, 1983) أن نتائج العديد من الدراسات بيّنت أن كلا من الأطفال والراشدين يمكن أن يحسّنوا من تحصيلهم في الاختبارات عندما يتعلمون استراتيجيات أخذ الاختبار. واعتبر ميسك (Messick, 1982) أن استراتيجيات أخذ الاختبار إحدى الطرق المقترحة التي من الممكن أن

(Harman, 1994) وأن القدرة ونجاح بعض العوامل المتداخلة عائد لاستراتيجيات أخذ الاختبار للمفحوص. لذا، على المؤسسات التربوية أن تركز على استراتيجيات أخذ الاختبار لزيادة التحصيل.

وتتسم استراتيجيات أخذ الاختبار بعدد من المزايا، كمساعدة الطلبة على نقل معرفتهم من الغرفة الصفية إلى أجواء الاختبار (Craig & McLellan, 1989). وهذا ينطبق على الطلبة من ذوي التحصيل المتدني الذين يستخدمون الاستراتيجيات ليكون تحصيلهم أعلى من المتوقع (Dolly & Williams, 1986)، وكذلك الطلبة الذين من المتوقع أن يكون أدائهم عالياً في الاختبار، أو يكونوا على ألفة بموضوع المادة، لكن يكون أدائهم ضعيفاً، وتكون درجاتهم في الاختبار متدنية؛ وذلك ربما لأنهم لا يستخدمون استراتيجيات أخذ الاختبار، أو يستخدمون استراتيجيات غير مناسبة، أو لافتقارهم إلى مهارات استراتيجيات أخذ الاختبار (Sweetnam, 2003; Vattanapath & Jaiprayoon, 1999).

وتعد استراتيجيات أخذ الاختبار مهارة معرفية تؤثر بقوة في أداء الطلبة في الاختبار، وإن استخدام استراتيجيات ملائمة تعمل على تحسين التحصيل، ورفع درجات الطلبة في الاختبارات، وبالتالي تتحسن اتجاهاتهم نحو الاختبار، ونحو المادة (موضوع الاختبار)، ويقل القلق (Austin, Partridge, Bitner, & Willington, 1995; Peng, 2005).

وأكد باحثون آخرون أن استراتيجيات أخذ الاختبار مهمة بأهمية امتلاك المعرفة والمعلومات لإجابة أسئلة الاختبار (Langerquist, 1982). وأشارت نتائج دراسات سابقة إلى أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات أخذ الاختبار تحسنت اتجاهاتهم نحو الاختبار، ويمتلكون درجات أقل في قلق الاختبار، وحصلوا على درجات أعلى في الاختبارات (Vattanapath, & Jaiprayoon, 1999). كما أن استراتيجيات أخذ الاختبار قد تعمل على تحسين الصدق الكلي لدرجات الاختبار؛ مما يعكس بدقة

(Nitko, 1983, p. 326) بأنها "قدرة المفحوص للاستفادة من خصائص الاختبار والموقف الاختباري للحصول على درجة أعلى". وعرفها باشمان وكوهين (Bachman & Cohen, 1998, p.15) بأنها "عمليات اختبارية يختارها المفحوصين عن وعي بها بدرجة ما". وعرفها كوهين وابتون (Cohen & Upton, 2007, p. 211) بأنها "تلك العمليات التي تجعل إجابة المفحوصين تتسم بالوعي". ورأى آخرون أن سلوك أخذ الاختبار للمفحوص يشمل القراءة باستيعاب للاختبار، ونوع الاستراتيجية التي يستخدمها لحل الأسئلة؛ حيث يستطيع المفحوصين استخدام استراتيجيات، مثل تضييق الخيارات، وفحص إجاباتهم، والتخطي أو القفز عن فقرات، أو حذف فقرات، وإدارة وقت الاختبار (Paris, Lawton, Turner & Roth, 1991).

ويميز كوهين (Cohen, 2012) بين ثلاثة أنواع من استراتيجيات أخذ الاختبار: استراتيجيات لغة المتعلم، واستراتيجيات إدارة الاختبار، واستراتيجيات حكمة الاختبار. بينما صنّف ريزي (Rezaei, 2006) استراتيجيات أخذ الاختبار إلى نوعين عامة ومحددة، ويقصد بالعامة الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها بشكل واسع في الاختبارات كالتحضير للاختبار، وقراءة التعليمات، واستخدام وقت الاختبار، وتجنب الأخطاء، بينما يرى المحددة بأنها استراتيجيات مرتبطة بموضوع معين، وتتعامل بأنواع مختلفة من الفقرات، مثل فقرات الاختيار من متعدد، أو أكمل الفراغ، أو المقالية.

### أهمية استراتيجيات أخذ الاختبار

هناك عدة عوامل تؤثر في نجاح الطلبة في الاختبارات تتضمن: المدرسة، والمعلم، وجودة التعليم، وطرق تعلم الطلبة، والطلبة الذين يتعلم معهم الطالب، وعادات الدراسة الشخصية، والدافعية، والقلق، ورغم تأثير هذه العوامل أو بعضها في نجاح الطالب، إلا أنه من الضروري أن يكون هناك تحضير خاص للإجابة عن أسئلة الاختبار، واستخدام استراتيجيات مناسبة خلال الاختبار. وأكد بوند وهيرمان (Bond

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

لم ينل موضوع قياس استراتيجيات أخذ الاختبار لطلبة المرحلة الجامعية الاهتمام الكافي، بالرغم من الحاجة إلى وجود مثل هذا المقياس الذي يبين الطريق للطلبة، ويساعدهم في التعرف إلى استراتيجيات مناسبة لهم، تساعدهم في الحصول على درجات أعلى؛ مما يرفع مستوى التحصيل، ويحسن فرص العمل المستقبلي لهم، وفرص إكمال مشوارهم الأكاديمي في الدراسات العليا. ومن خلال خبرة الباحثة مع الطلبة في الجامعات، كثيرا ما تشاهد طلبة قدرتهم أعلى من الدرجات التي يحصلونها بالرغم من تأكيد هذه الفئة على الاستعداد الجيد والدراسة للاختبار، إلا أنه من خلال التحوار معهم وجد أن هناك فوضى فكرية في طريقة التعامل مع الورقة الاختبارية، أو قلقا زائدا يؤثر سلبا في الدرجات التي يحصلونها في الاختبار، وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة في بناء أداة لقياس استراتيجيات أخذ الاختبار لطلبة الدرجة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك، والتعرف إلى الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة في أخذ الاختبار.

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس استراتيجيات أخذ الاختبار؛ لتشخيص استراتيجيات أخذ الاختبار التي يمكن أن يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك. ولتحقيق هدف الدراسة فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الخصائص السيكومترية لأداة قياس استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك؟
٢. ما دلالات صدق الاختبار؟
٣. ما دلالات ثبات الاختبار؟
٤. ما استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها

ما يمتلك الطالب حقيقة من معرفة، وهذا بدوره يؤكد أن الدرجات التي يخسرها الطالب في الاختبار تكون بسبب عدم امتلاكه المعرفة، وليس بسبب عوامل أخرى غير مرتبطة (Ebel, 1965). وأكد آيبل أيضاً أن أخطاء القياس تكون أكثر عند الطلبة الذين يتسمون بالمعرفة المتدنية باستراتيجيات أخذ الاختبار.

ومن الدراسات ذات العلاقة بموضوع استراتيجيات أخذ الاختبار دراسة أجراها كيتسانتاس (Kitsantas, 2002)، أشارت نتائجها إلى اختلاف الطلبة ذوي التحصيل العالي والمتدني في الاستراتيجيات التي يستخدمونها في الاختبار؛ فالطلبة من ذوي التحصيل العالي أكثر استخداما لاستراتيجيات، مثل قراءة تعليمات الاختبار، والتخطيط، وفهم الأسئلة، وحذف الأسئلة الصعبة من الطلبة ذوي التحصيل المتدني.

وفي دراسة أجراها كريتلو، ويايولو، ووايت وجوردان (Kretlow, Ya-yu Lo, White, & Jordan, 2008)، هدفت إلى دراسة أثر تعليم استراتيجيات أخذ الاختبار على التحصيل، أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعا دالا في تحصيل جميع المشاركين في الدراسة.

وفي دراسة هدفت إلى تقصي أثر النوع الاجتماعي في الاستراتيجية التي يستخدمها المفحوص عند تقدمه للاختبار أجرت نورداد (Nourdad, 2008) دراسة على عينة مكونة من طلبة جامعيين، كشف تحليل النتائج عن عدم وجود فروق في أي من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي.

وفي دراسة أجراها ريدينجتون (Reddington, 2011) كان من أهدافها دراسة الفروق التي تعود للنوع الاجتماعي في استراتيجيات أخذ الاختبار، أشارت نتائجها إلى أن الإناث أكثر قدرة على التذكر والقدرة اللفظية.

**مستوى التحصيل:** معدل الطالب التراكمي، ولأغراض هذه الدراسة قسّم إلى: عال؛ وهم الطلبة الذين تقديرهم "جيد" على الأقل، متدن؛ وهم الطلبة ذوو التقدير "مقبول".

### الطريقة والإجراءات

تم اتباع منهجية البحث الوصفي الذي يهتم بوصف الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أثناء أخذ الاختبار في جامعة اليرموك.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٣) طالب من طلبة السنة الرابعة في مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، منهم (٤٢٣) طالبة، موزعين إلى أربع كليات: العلوم، والآداب، والتربية، والهندسة، في شعب لمواد تخصصية تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، تم استعادة (٧٤٩) استبانة، وتم استبعاد (١١) استبانة، وبذلك يكون حجم العينة (٧٣٨) طالبا، ويبين جدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، ومستوى التحصيل.

#### جدول ١

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل، والكلية.

النوع الاجتماعي	ذكور		إناث		المجموع
	عالي	متدني	عالي	متدني	
العلوم	٤٦	٤٧	٤٣	٤٧	١٨٣
آداب	٤٦	٤٩	٤٦	٤٤	١٨٥
الكلية هندسة	٤٦	٤٧	٤٦	٤٧	١٨٦
تربية	٤٥	٤٨	٤٦	٤٥	١٨٤
المجموع	١٨٣	١٩١	١٨١	١٨٣	٧٣٨

### أداة الدراسة

تم أولا مراجعة الأدب السابق، والاطلاع على المقاييس الموجودة لهذا الغرض، كما تم البحث عن أي نصوص تخص مهارات أو استراتيجيات التحضير

الطلبة في جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى تحصيل الطالب، والكلية؟

### أهمية الدراسة

عدة أدوات بحث في تقييم الطلبة لاستراتيجيات أخذ الاختبار (Biçak, 2013; Dodeen, 2008; Hughes & Schumaker, 1991). ومع تعدد المقاييس الموجودة إلا أنه في حدود اطلاع الباحثة لم ينل هذا الموضوع الاهتمام المناسب على المستوى المحلي أو الاقليمي؛ مما يجعل هذه الدراسة تعمل على توفير مقياس يستفيد منه الباحثون في دراساتهم. وتأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو مساعدة الطلبة ليصبحوا قادرين على رفع درجات الاختبار عن طريق تعلمهم استراتيجيات أخذ الاختبار؛ وبالتالي يتحسن المعدل التراكمي لديهم؛ مما يعمل على زيادة الفرص أمامهم في اختيار العمل المناسب لهم بعد التخرج، كذلك يحسن فرص التحاقهم ببرامج الدراسات العليا. ومن خلال نتائج الدراسة حول الاستراتيجيات التي استخدمها الطلبة في أخذ الاختبار يمكن التعرف إلى مواطن الضعف والقوة في الاستراتيجيات التي يستخدمونها، وتعرفهم على استراتيجيات أخرى تساعدهم في رفع مستوى التحصيل لديهم؛ مما يحسن الفرص المستقبلية للحصول على الوظيفة، أو متابعة مشوارهم الأكاديمي. كما أنه من المؤمل أن تلتفت الدراسة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأن يكون أحد أركان محاضراتهم لفت نظر الطلبة للاستراتيجيات الجيدة في أخذ الاختبار، وقد تساعد صنّاع القرار في الجامعات على اتخاذ قرارات مناسبة؛ من أجل مساعدة الطلبة على رفع مستوى التحصيل لديهم.

### التعريفات الإجرائية للمصطلحات

**استراتيجيات أخذ الاختبار:** قدرة الطالب للاستفادة من خصائص الاختبار والموقف الاختباري.

كثير تسأول أفراد العينة الاستطلاعية حولهما،  
وبذلك استقر عدد فقرات الأداة على (٤٤) فقرة.

### النتائج

**عرض نتائج السؤال الأول ونصه:** ما الخصائص  
السيكومترية لأداة قياس استراتيجيات أخذ  
الاختبار التي يستخدمها طلبة جامعة اليرموك؟  
للإجابة عن السؤال تم استخراج ما يأتي:

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية:** تم  
استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية  
لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات المقياس، وبناء  
على المعايير الواردة في الأدب السابق (Thompson  
& Shrigley, 1986) تم حذف أربع فقرات، وبذلك  
أصبح عدد الفقرات للمقياس (٤٠) فقرة تراوحت  
الأوساط الحسابية لها بين (١,٨٧ و ٤,١٥).

**البناء العاملي للأداة:** تم إجراء تحليل عاملي من نوع  
تحليل المكونات الرئيسية (Principle  
Components) لفقرات المقياس، أتبع بتدوير  
متعامد (Varimax Rotation)، حيث أخذت  
العوامل التي قيمة الجذر الكامن لها أكبر من  
واحد. أفرز التحليل العاملي خمسة عوامل فسرت ما  
مجموعه ٧٤,٥٤١% من التباين الكلي، وفسر  
العامل الأول ٤٩,٠٨٦% من التباين الكلي وهي  
قيمة أكبر من ٢٠%، وكانت نسبة التباين المفسر  
للعوامل الثاني والثالث والرابع والخامس على  
الترتيب كالآتي : ١٢,٢٥٩% ، ٥,٧٩٠% ،  
٤,٥٥٦% ، ٢,٨٥٠% ، كما أن قيمة الجذر  
الكامن الأول كبيرة ٢٠,١٢٥ بالمقارنة مع قيمة  
الجذر الكامن الثاني ٥,٠٢٦، كذلك نسبة الجذر  
الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني ٤,٠٠٤،  
وهذه النسبة أكبر من ٢، وتراوحت قيم الجذور  
الكامنة للعوامل الخمسة بين ١,١٦٩ و ٢٠,١٢٥.

ولتحديد الفقرات التي تشبع على أحد العوامل  
بصورة مرتفعة، يبين جدول ٢ قيم تشبعات الفقرات  
على كل عامل من العوامل.

وأخذ الاختبار. كذلك تم اللجوء إلى استخدام  
المجموعات المركزة (Focus Groups) المتجانسة  
وغير المتجانسة، حيث ضمت هذه المجموعات طلبة  
جامعيين بتخصصات ومستويات مختلفة، وطلبة  
دراسات عليا، وأساتذة جامعيين، تراوحت أعداد  
المجموعات المركزة بين ٧ إلى ١٢ فردا. تم اتباع  
خطوات تطوير المقياس، وتحضير تجمع كبير  
(Item Pool) من الفقرات. وبعد كتابة الفقرات  
وعدها (٤٩) فقرة، استخدم مقياس ليكرت  
الخماسي للاستجابة: (درجة عالية جداً، درجة  
عالية، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة  
جداً)، وتم إعطاء العلامة (١) للإجابة "درجة قليلة  
جداً" والعلامة (٥) للإجابة "درجة عالية جداً".  
وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها بنسختها  
الأولية على عدد من الأساتذة في الجامعات  
الأردنية من ذوي الاختصاص والخبرة عددهم (١٥)،  
منهم ثلاثة أساتذة في القياس والتقييم، وأساتذة في  
الجامعة عددهم (١٢) من تخصصات مختلفة، وذلك  
لإبداء آرائهم في سلامة فقراتها ومحاورها من حيث  
دقتها العلمية، وصياغتها اللغوية ومعانيها ومدى  
مناسبتها لمجال الدراسة وموضوعها. وبعد أن أبدى  
المحكمون آراءهم تم تفرغ جميع الملحوظات الواردة  
منهم، وقد اعتمدت الفقرة التي حصلت على اتفاق  
نسبته ٨٠% من المحكمين فأعلى، مع الأخذ  
بالحسبان كل ما ورد من ملحوظات تتعلق بحذف،  
أو تعديل، أو دمج الفقرات المتشابهة، وتعديل  
الصياغة اللغوية، وإضافة الفقرات الجديدة  
المقترحة، واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على  
نسبة اتفاق المحكمين، حيث تم التعديل في بعض  
الفقرات بناء على الملاحظات الواردة منهم، وتم  
حذف ثمان فقرات، وإضافة خمس فقرات. وبعد  
ذلك تم تجريب الأداة بصورتها الأولية (٤٦) فقرة  
على عينة استطلاعية مكونة من (٨٣) طالبا  
موزعين إلى شعبتين؛ واحدة في كلية التربية، وأخرى  
في كلية الهندسة ومن خارج عينة الدراسة. وبناء على  
نتائج العينة تم تعديل في بعض الفقرات بناء على  
الملاحظات الواردة من الطلبة، وتم حذف فقرتين

## جدول ٢

## تشبعات الفقرات على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي

الفقرة	العامل	١	٢	٣	٤	٥
٢		٠,٦٧٩				
٣		٠,٦٥٠				
٥		٠,٣٧٩-				
٦		٠,٩٤٥				
١٤		٠,٩٣٦				
١٥		٠,٩٤١				
١٦		٠,٩٤٠				
١٧		٠,٩٣٧				
٢٩		٠,٩٤٨				
٣٠		٠,٩٥٣				
٣٥		٠,٦٦٢				
٣٨		٠,٧٣٠				
١			٠,٤٦٢			
٧			٠,٧٦٧			
٨			٠,٧٨٥			
٩			٠,٨٠٤			
١١			٠,٩٠٠			
١٢			٠,٩٠٣			
١٣			٠,٨٩٢			
٢٥			٠,٧٥٦			
٣٣			٠,٦٢٠			
٣٤			٠,٩٠٨			
٣٦			٠,٦٧٤			
١٠						
٢٠						
٢٢						
٢٣						

جدول ٢

تشبعات الفقرات على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي

الفقرة	العامل	١	٢	٣	٤	٥
٢٦						
٣٢						
٣٩						
٤٠						
٤				٠,٥٢٧		
٢٤				٠,٧٤٩		
٢٧				٠,٤٣٥		
٢٨				٠,٤٦٠		
٣١				٠,٣٥٤		
٣٧				٠,٥٥٠		
١٨						٠,٦٣٦
١٩						٠,٥٩٧
٢١						٠,٦٩٦

بالضعيف، وبذلك برز خمسة عوامل حققت المقترحات المذكورة تراوح تشبع الفقرات فيها على العامل ضمن المدى (٠,٣٥٤ و ٠,٩٥٣)، حيث كان تصنيف ١٩ فقرة ممتازا من حيث مقدار التشبع، وتسع فقرات جيدا جدا، وأربع فقرات جيدا، وخمس فقرات مقبولا، وبهذا وفق معيار كومري المشار إليها في العزام (١٩٩٩) يمكن وصف الفقرات من حيث التشبع بأنها تراوحت بين مقبول

ووفقا لمعيار هاتي (Hattie, 1985) في انتماء الفقرة للعامل، فقد أوصى بإسقاط أي فقرة تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه أقل من (٠,٣)، وبالاستفادة من مقترحات كومري المشار إليها في العزام (١٩٩٩) صنفت الفقرات التي تتشبع بمقدار (٠,٧) فأكثر بالمتاز، والفقرات ذات التشبع بمقدار ٠,٦٣ لأقل من ٠,٧ بجيد جدا، والتشبع بمقدار ٠,٥٥ لأقل من ٠,٦٣ بالجيد، والتشبع بمقدار ٠,٤٥ لأقل من ٠,٥٥ بالمقبول، والتشبع بمقدار ٠,٣٢ لأقل من ٠,٤٥



تشبع الفقرة بالعامل، ومعامل ارتباط الفقرة بالعامل، ومعامل ارتباط الفقرة بالعامل، ومعامل ارتباط الفقرة بالمقياس، وبين جدول ٣ تشبع الفقرات، ومعامل ارتباط الفقرة بالعامل الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط الفقرة بالمقياس.

وبالنظر إلى قيم تشبعات الفقرات على عواملها فيمكن القول إن جميع العوامل تصنف وفق معيار كومري المشار إليها في العزام (١٩٩٩) من مقبول إلى ممتاز؛ حيث تراوحت القيم (٠.٨٤٧، ٠.٥١٢)، وهذه القيم جميعها مقبولة وفق معيار هاتي (Hattie, 1985) الذي أشار إلى حذف أي فقرة تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه أقل من (٠.٣)، وبهذا تم الاحتفاظ بجميع الفقرات. وبقراءة معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس نلاحظ أن هذه المعاملات تقع ضمن المدى (٠.٧٠٦، ٠.٧٢٩)، حيث كان أدنى ارتباط للفقرة ٣٢ ونصها "لجأ إلى التخمين الذكي لاختيار البديل الصحيح في حال عدم معرفتي للإجابة الصحيحة للفقرة". في حين كان معامل الارتباط الأعلى للفقرة ٥ التي نصها "أحذف الأسئلة التي لا أعرف الإجابة عنها أبدا"، وجميع الارتباطات تشير إلى ارتباطات عالية مع المقياس؛ مما يشير إلى أن المقياس يقيس بعدا واحدا.

**الارتباطات الداخلية للمقياس:** تم إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل التي تكونت منها أداة قياس استراتيجيات أخذ الاختبار لطلبة جامعة اليرموك من ناحية، وبين العوامل والمقياس من ناحية أخرى، ويظهر جدول ٤ هذه النتائج.

إلى ممتاز، كذلك وفقاً لمعيار هاتي (Hattie, 1985) فإن جميع الفقرات يتم قبولها.

**تسمية العوامل المستخلصة:** تم تسمية العوامل بناء على دراسة محتوى الفقرات التي تكونت منها بعد توزيع الفقرات إلى العوامل الخمسة.

**العامل الأول:** (تحليل الفقرات)، تتضمن الفقرات (٢، ٣، ٥، ٦، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٩، ٣٠، ٣٥، ٣٨)، حيث كانت قيم تشبعاتها بهذا العامل ضمن المدى (٠.٣٧٩- و ٠.٩٥٣)، منها ثماني فقرات زادت تشبعاتها على ٠.٧٢، وكانت جميع القيم مرتفعة.

**العامل الثاني:** (إدارة الاختبار)، تتضمن الفقرات (١، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ٢٥، ٣٣، ٣٤، ٣٦)، حيث كانت قيم تشبعاتها بهذا العامل ضمن المدى (٠.٤٦٢ و ٠.٩٠٨)، منها ثماني فقرات زادت تشبعاتها على ٠.٧٠، وكانت جميع القيم مرتفعة.

**العامل الثالث:** (الموهبات)، تتضمن الفقرات (١٠، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٣٢، ٣٩، ٤٠)، حيث كانت قيم تشبعاتها بهذا العامل ضمن المدى (٠.٤٦٧ و ٠.٨٦٢)، منها فقرتان زادت تشبعاتها على ٠.٧٠، وكانت جميع القيم مرتفعة.

**العامل الرابع:** (الوقت)، تتضمن الفقرات (٤، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٧)، حيث كانت قيم تشبعاتها بهذا العامل ضمن الفترة (٠.٧٤٩ و ٠.٣٥٤)، منها فقرة واحدة زادت تشبعها على ٠.٧٠، وكانت جميع القيم مرتفعة.

**العامل الخامس:** (ما بعد الاختبار)، تتضمن الفقرات (١٨، ١٩، ٢١)، حيث كانت قيم تشبعاتها بهذا العامل ضمن الفترة (٠.٥٩٧ و ٠.٦٩٦)، وجميع الفقرات زاد تشبعها على ٠.٥٥، وهي قيم مرتفعة لجميع الفقرات.

**درجة فاعلية الفقرات في قياس استراتيجيات اخذ الاختبار لطلبة جامعة اليرموك**

وللتعرف إلى درجة فاعلية الفقرات في قياس استراتيجيات اخذ الاختبار، تم استخراج مقدار

## جدول ٣

## تشبع الفقرات ومعامل الارتباط للفقرة بالعامل، ولفقرة بالمقياس ككل

رقم الفقرة	الفقرة	تشبع الفقرة بالعامل	معامل ارتباط الفقرة بالعامل	ارتباط الفقرة بالمقياس
*id١	أحاول أن أعيد التفكير في الأسئلة التي لم أكن متأكدًا من إجابتي لها، أو تلك التي لم أجب عليها إن توفر لي وقت.	٠,٦٣٣	٠,٦٥٤	٠,٧١٥
tm٢	أغير من استراتيجيتي في أخذ الاختبار بالاعتماد على أسلوب التصحيح.	٠,٧١٦	٠,٩٠٢	٠,٧٠٩
ia٣	أستفيد من الملمحات الواردة في بعض الأسئلة في إجابة أسئلة أخرى في الاختبار.	٠,٦٢٣	٠,٨٨٦	٠,٧١٣
tm٤	أحاول الإجابة عن السؤال بأسرع وقت ممكن.	٠,٧١٤	٠,٦٥٣	٠,٧١٨
ia ٥	أحذف الأسئلة التي لا أعرف الإجابة عنها أبداً.	-٠,٥١٩	-٠,٢٧٣	٠,٧٢٩
ia٦	أحاول الاستفادة من كل المعلومات المعطاة في السؤال أثناء الحل.	٠,٧٨٥	٠,٩٣٩	٠,٧١٨
ia٧	أراجع إجاباتي للأسئلة التي أكملتها.	٠,٧٤٠	٠,٩٤١	٠,٧١١
id٨	أركز على معرفة ما يريد السؤال بالضبط.	٠,٦٨٤	٠,٧٨٦	٠,٧١٨
id٩	لا أتترك أي سؤال دون محاولة إجابته.	٠,٦٣٣	٠,٩٤٨	٠,٧١١
ds١٠	أقوم بحذف البدائل التي أنا متأكد من أنها خاطئة أولاً خلال إجابة سؤال اختيار من متعدد.	٠,٦٥٤	٠,٥٩٧	٠,٧١٩
id ١١	إذا كان المطلوب اختيار عدد من الأسئلة للإجابة عنها في الاختبار أقوم بالإجابة عن جميع الأسئلة.	٠,٦١٩	٠,٩٢١	٠,٧١٤
id ١٢	أبدأ بإجابة الأسئلة وفق ترتيبها في كراسة الاختبار.	٠,٨٤٧	٠,٩٢٣	٠,٧١٤
id ١٣	أبدأ بإجابة الأسئلة ذات العلامة المستحقة الأعلى.	٠,٦٩٣	٠,٩٠٥	٠,٧١٤
ia ١٤	أعيد قراءة بعض الأسئلة مرة أخرى لأتمكن من الإجابة عليها.	٠,٧٣٣	٠,٩٦٥	٠,٧٢١
ia ١٥	لا أغير إجابتي الأولى لأي سؤال إلا إذا كنت متأكدًا تمامًا أنها خاطئة.	٠,٥٦٤	٠,٩٦٧	٠,٧١٢
ia١٦	أفقر عن السؤال الذي إجابته غير جاهزة في ذهني، وأضع علامة معينة عليه للرجوع له بعد إتمام إجابة بقية الفقرات.	٠,٥٦٨	٠,٩٦٨	٠,٧١٨
ia ١٧	أضع خطأً تحت الكلمات أو الجمل المهمة في السؤال أثناء قراءة السؤال.	٠,٥٤٢	٠,٩٦٨	٠,٧١٣
at١٨	أحدد فيما إذا كانت العلامة التي حصلت عليها في الاختبار تحقق هدفي.	٠,٦٨٢	٠,٤٧٣	٠,٧٢٤
at١٩	أكافئ نفسي إذا حصلت على علامة في الاختبار تحقق هدفي.	٠,٦٤١	٠,٣٦٥	٠,٧٢٥
ds٢٠	أقرأ جميع البدائل ثم أختار الإجابة الأكثر صحة أو الصحيحة خلال إجابة سؤال اختيار من متعدد.	٠,٦٠٦	٠,٩٠٤	٠,٧١٥
at٢١	أتساءل عن الأسباب التي منعتني من الإجابة عن بعض الأسئلة.	٠,٥٧٧	٠,٩٠٣	٠,٧٢٠
ds٢٢	أحذف البديل الذي يبدو أنه مختلف عن بقية البدائل خلال إجابة سؤال اختيار من متعدد.	٠,٨٤٢	٠,٧٤٤	٠,٧٢٠
ds٢٣	انتبه إلى إجاباتي فيما إذا كان هناك أكثر من ثلاثة أسئلة متتالية اخترت لها نفس البديل كإجابة صحيحة خلال إجابة سؤال اختيار من متعدد.	٠,٧٨٨	٠,٩١٥	٠,٧٠٩
tm٢٤	أخصص وقتًا لا يتجاوز عشرة دقائق لمراجعة الإجابات بعد أن أتم جميع الأسئلة الاختبارية.	٠,٧٢٠	٠,٥٥٤	٠,٧١٩
id ٢٥	أقرأ تعليمات الاختبار جيدًا.	٠,٨١٨	٠,٧٣١	٠,٧١٧
ds٢٦	أستخدم التخمين في حال قمت بخفض عدد البدائل إلى بديلين خلال إجابة سؤال اختيار من متعدد.	٠,٧٨٧	٠,٨٧٤	٠,٧١٥
tm٢٧	أخصص وقتًا لا يتجاوز الدقيقتين لإلقاء نظرة ماسحة لكل الاختبار.	٠,٧١٣	٠,٦٧٩	٠,٧١٨
tm٢٨	لا أصرف وقتًا إضافيًا على السؤال.	٠,٥٤٢	٠,٦٢٤	٠,٧١٨
ia ٢٩	أقرأ وأحلل السؤال جيدًا وأنظم طريقة الإجابة على شكل كلمات أو نقاط مختصرة قبل البدء بالإجابة.	٠,٦١٠	٠,٩٤٢	٠,٧١٦
ia ٣٠	إذا توافر لدي أكثر من إجابة لحل السؤال أقدم إجابة واحدة بعد مفاضلة الإجابات المتوافرة لدي.	٠,٦٨٧	٠,٩٦٣	٠,٧١٨
tm٣١	أستخدم وقت الاختبار بفعالية.	٠,٧٦٨	٠,٦٤٩	٠,٧١٥
ds٣٢	الجا إلى التخمين الذكي لاختيار البديل الصحيح في حال عدم معرفتي للإجابة الصحيحة للفقرة.	٠,٦١٩	٠,٩٦٩	٠,٧٠٦
id ٣٣	أكمل الأسئلة المقالية أولاً، ثم أبدأ بالأسئلة الموضوعية عندما يكون الاختبار خليط من النوعين.	٠,٥١٢	٠,٨٦٠	٠,٧٠٨
id ٣٤	أبدأ بإجابة الأسئلة التي أعرف إجابتها أولاً.	٠,٦٤٢	٠,٩٠٣	٠,٧١٥
ia ٣٥	إذا توافر لدي أكثر من إجابة لحل السؤال أقدمها جميعاً كإجابة واحدة.	٠,٥٤٢	٠,٨٩٦	٠,٧٠٨
id ٣٦	لا اطلع على جميع الأسئلة قبل البدء بالإجابة.	٠,٦١٧	٠,٨٩٩	٠,٧١٠
tm٣٧	أنظم وقت الاختبار لكل جزء ولكل سؤال فيه قبل البدء بالإجابة.	٠,٦٢١	٠,٧٢٣	٠,٧١٨
ia ٣٨	إذا توافر لدي أكثر من طريقة لحل السؤال أقدمها جميعاً.	٠,٧٩٦	٠,٧٠٩	٠,٧٢٠
ds٣٩	عندما أرى أن كل البدائل معقولة أختار الأكثر صحة.	٠,٦٦٩	٠,٧٢٠	٠,٧١٧
ds٤٠	أرجع مرة أخرى وأعيد قراءة متن الفقرة لحلها للتأكد من اختياري للبديل بشكل صحيح.	٠,٨١١	٠,٩٧١	٠,٧١٠

ملاحظة: جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

\* ds: تحليل موهبات، ia: تحليل فقرات، id: إدارة اختبار، tm: الوقت، at: ما بعد الاختبار.

جدول ٤

معاملات الارتباط بين العوامل والمقياس						
المقياس	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	العامل
					١,٠٠٠	الأول
				١,٠٠٠	*٠,٦٠٠	الثاني
			١,٠٠٠	*٠,٧٨٦	*٠,٧٢٥	الثالث
		١,٠٠٠	*٠,٦٣٠	*٠,٥٦٦	*٠,٤٨٥	الرابع
	١,٠٠٠	*٠,٣٩٥	*٠,٥٠٩	*٠,٦٧١	*٠,٤٢٧	الخامس
١,٠٠٠	*٠,٦١٩	*٠,٦٩٨	*٠,٩٢٠	*٠,٨٩٥	*٠,٨٥٧	المقياس

\*الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

#### عرض نتائج السؤال الثالث ونصه: ما دلالات ثبات الاختبار؟

تم إيجاد معاملات الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا للعوامل الخمسة المستخلصة والمقياس ككل، كانت معاملات الثبات للعوامل الخمسة المستخلصة على الترتيب كالآتي: ٠,٩٤٢، ٠,٩٦٥، ٠,٩٣٥، ٠,٧٢٢، ٠,١٨١، وللمقياس ككل ٠,٩٦٨. وكانت معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس تقع ضمن المدى (٠,٧٢٩، ٠,٧٠٦).

#### عرض نتائج السؤال الرابع ونصه: ما استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس استراتيجيات أخذ الاختبار مرتبة تنازلياً وفق الأوساط الحسابية، يعرض جدول ٥ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس استراتيجيات أخذ الاختبار مرتبة تنازلياً وفق الأوساط الحسابية.

يظهر جدول ٥ أن الأوساط الحسابية لفقرات تراوحت بين (١,٨٧ و ٤,١٥)، وأن هناك ثمانية فقرات صنفت بأنها ذات أداء عالي، و٢٧ فقرة ذات أداء متوسط الفقرات، وخمسة فقرات ذات أداء متدني، وكانت درجة الاستخدام للمقياس ككل متوسطة.

يلاحظ من جدول ٤ أن معاملات الارتباط بين العوامل تراوحت بين ٠,٣٩٥ و ٠,٧٨٩، كما أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

#### عرض نتائج السؤال الثاني ونصه: ما دلالات صدق الاختبار؟

بعد عرض الأداة على المحكمين، تم اعتماد الفقرات التي حصلت على اتفاق ما نسبته ٨٠٪ من المحكمين فأعلى، مع الأخذ بالحسبان كل ما ورد من ملحوظات تتعلق بحذف، أو تعديل، أو دمج الفقرات المشابهة، وتعديل الصياغة اللغوية، وإضافة الفقرات الجديدة المقترحة، واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق المحكمين، حيث تم التعديل في بعض الفقرات بناء على الملاحظات الواردة منهم، وتم حذف ثمانية فقرات، وإضافة خمس فقرات. كما أن نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس، أفرزت خمسة عوامل فسرت ما مجموعه ٧٤,٥٤٪ من التباين الكلي، وأن العامل الأول فسر ٤٩,٠٩٪ من التباين الكلي وهي قيمة أكبر من ٢٠٪، وكانت نسبة التباين المفسر للعوامل الثاني والثالث والرابع والخامس على الترتيب كالآتي: ١٢,٢٦٪، ٥,٧٩٪، ٤,٥٦٪، ٢,٨٥٪، كما أن قيمة الجذر الكامن الأول كبيرة ٢٠,١٢ بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن الثاني ٥,٠٣، كذلك نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني ٤,٠٠، وهذه النسبة أكبر من ٢، وتراوحت قيم الجذور الكامنة للعوامل الخمسة بين ١,١٦٩ و ٢٠,١٢٥.

جدول ٥

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس استراتيجيات أخذ الاختبار مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الترتيب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١٢	١	٤,١٥	١,٣٤٥	عالية
١٨	٢	٣,٩٦	٠,١٩٨	عالية
١٩	٢	٣,٩٦	٠,٢٥٤	عالية
٢٦	٤	٣,٧٨	١,٠٧١	عالية
٣٦	٥	٣,٧٣	١,٤٨٠	عالية
٣٤	٦	٣,٧١	١,٢٩٣	عالية
٦	٧	٣,٥٨	٠,٩١١	عالية
٤٠	٧	٣,٥٨	١,٤٩٨	عالية
٢٥	٩	٣,٣٢	١,١٩١	متوسطة
١٤	١٠	٣,٣١	٠,٤٦٧	متوسطة
٥	١١	٣,٢٨	١,١٥٦	متوسطة
٢٢	١٢	٣,٢٥	٠,٨٢٣	متوسطة
٨	١٣	٣,٢٤	١,٢٦٦	متوسطة
١٣	١٤	٣,١٨	١,٣٢٩	متوسطة
١١	١٥	٣,١٦	١,٣٤٠	متوسطة
٣٢	١٦	٣,١٣	١,٩٧٣	متوسطة
٢٤	١٧	٣,١٢	١,٠٥٠	متوسطة
٣٣	١٨	٣,٠٧	١,٦٦٧	متوسطة
٢٧	١٩	٣,٠٤	١,١٨٦	متوسطة
٢٨	٢٠	٣,٠٢	١,٢١١	متوسطة
٢٣	٢١	٢,٩٤	١,٧٤٢	متوسطة
١	٢٢	٢,٨٨	١,٣٠١	متوسطة
٣٧	٢٢	٢,٨٨	١,١٦٣	متوسطة
٢	٢٢	٢,٨٨	١,٧٧٩	متوسطة
٩	٢٥	٢,٨٧	١,٤٥٤	متوسطة
١٠	٢٦	٢,٨٥	١,٠٨٢	متوسطة
٤	٢٦	٢,٨٥	١,١٢٨	متوسطة
٧	٢٨	٢,٨٢	١,٤٦٦	متوسطة
٢٠	٢٩	٢,٧٨	١,٢٢١	متوسطة
٣١	٣٠	٢,٧٥	١,٢٧٠	متوسطة
٢١	٣١	٢,٧١	٠,٦٤٣	متوسطة
٣٥	٣٢	٢,٧٠	١,٨٠٩	متوسطة
٣٩	٣٣	٢,٦٦	٠,٩٦٣	متوسطة
١٦	٣٤	٢,٦٣	٠,٩٣٠	متوسطة
٣٠	٣٥	٢,٦١	٠,٩١٦	متوسطة
٣	٣٦	٢,٤٩	١,٣٠٥	متدنية
٣٨	٣٧	٢,٣٨	٠,٨٢١	متدنية
١٧	٣٨	٢,٣١	١,٨٤٨	متدنية
١٥	٣٩	٢,٢٧	١,٨٥٩	متدنية
٢٩	٤٠	١,٨٧	١,٣٦٢	متدنية
المقياس		٣,٠٤٢٤	٠,٨٥٨٩	متوسطة

## جدول ٦

تحليل التباين المتعدد لاستجابات عينة الدراسة على المقياس تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي ومستوى تحصيل الطالب والكلية

الاحتمال	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البعد	مصدر التباين
٠,٠٠١	٤٩,٧٧٩	١٠,٣٢٨	١	١٠,٣٢٨	تحليل الفقرات	النوع الاجتماعي
٠,٠٠٧	٧,٣١٦	٢,٧١٤	١	٢,٧١٤	إدارة الاختبار	
٠,٠٠١	١٢,٩٥٤	١,٧١٥	١	١,٧١٥	المموهات	
٠,١١٩	٢,٤٣٤	٠,٨٥٣	١	٠,٨٥٣	الوقت	
٠,٠٠١	٣٣,٤٤٦	١,٣٢٥	١	١,٣٢٥	ما بعد الاختبار	
٠,٠٠١	٢٠٩,٩٦٠	٤٣,٥٦٣	٣	١٣٠,٦٨٩	تحليل الفقرات	
٠,٠٠١	١٤٢,١٧٣	٥٢,٧٤٠	٣	١٥٨,٢١٩	إدارة الاختبار	الكلية
٠,٠٣٦	٢,٨٦٦	٠,٣٧٩	٣	١,١٣٨	المموهات	
٠,٠٠١	٩,٣١٠	٣,٢٦٢	٣	٩,٧٨٦	الوقت	
٠,٠٠١	٥٦,٢١٩	٢,٢٢٧	٣	٦,٦٨٠	ما بعد الاختبار	
٠,٠٠١	٢٤٧١,١٦٣	٥١٢,٧٢٤	١	٥١٢,٧٢٤	تحليل الفقرات	مستوى تحصيل الطالب
٠,٠٠١	١٦٢٦,٢٨٥	٦٠٣,٢٧٧	١	٦٠٣,٢٧٧	إدارة الاختبار	
٠,٠٠١	٦٢٠٨,٧٦٨	٨٢٢,٠٦٥	١	٨٢٢,٠٦٥	المموهات	
٠,٠٠١	٤٤٢,٧٧٤	١٥٥,١٢٨	١	١٥٥,١٢٨	الوقت	
٠,٠٠١	٢٧٩,٣٧٧	١١,٠٦٥	١	١١,٠٦٥	ما بعد الاختبار	
		٠,٢٠٧	٧٣٢	١٥١,٨٧٧	تحليل الفقرات	
		٠,٣٧١	٧٣٢	٢٧١,٥٣٨	إدارة الاختبار	
		٠,١٣٢	٧٣٢	٩٦,٩٢٠	المموهات	الخطأ
		٠,٣٥٠	٧٣٢	٢٥٦,٤٦٠	الوقت	
		٠,٠٤٠	٧٣٢	٢٨,١٢٨	ما بعد الاختبار	
			٧٣٧	٨١٠,٨٠٦	تحليل الفقرات	
			٧٣٧	١٠٣٩,٨٧١	إدارة الاختبار	
			٧٣٧	٩٢٢,٦٤٦	المموهات	الكلية
			٧٣٧	٤٢٢,٤٧٢	الوقت	
			٧٣٧	٤٨,٢٢٤	ما بعد الاختبار	
			٧٣٧	٣٩٨٤٧٥,٨٦٠	المقياس	

ضمن المدى (٢,٦١ ، ٣,٣٢)، بدرجة استخدام متوسطة، وجاءت أوساط خمس فقرات ضمن المدى (١,٨٧ و ٢,٤٩)، بدرجة استخدام متدنية. وأما الوسط الحسابي للمقياس ككل فقد كان ٣,٠١، وبدرجة متوسطة، واحتلت الفقرة (٢٩) ونصها " أقرأ وأحلل السؤال جيداً وأنظم طريقة الإجابة على شكل كلمات أو نقاط مختصرة قبل البدء بالإجابة" المرتبة الأخيرة. ومن الفقرات التي جاءت في ذيل الترتيب الفقرة (١٥) ونصها " لا أغير إجابتي الأولى لأي سؤال إلا إذا كنت متأكداً تماماً أنها خاطئة"، حيث احتلت المرتبة (٣٩)؛ أي قبل المرتبة الأخيرة. وجاءت الفقرة (١٢) ونصها " أبدأ بإجابة الأسئلة وفق ترتيبها في كراسة الاختبار" في المرتبة

الاختبار مرتبة تنازلياً وفق الأوساط الحسابية، وبناء على المعيار الذي يصف درجة الاستخدام فقد أظهرت النتائج أن جميع الاستراتيجيات تتراوح استخدامها ما بين المتدني والمرتفع، في حين كان الاستخدام الكلي للمقياس ضمن المتوسط، حيث جاءت أوساط الأبعاد الخمسة للأداة ضمن المدى (٢,٦٩ و ٣,٥٤) بدرجة استخدام تتراوح بين المتوسطة والعالية، وكان الوسط الأدنى لاستراتيجية (تحليل الفقرات) وكان الوسط الأعلى لصالح استراتيجية (ما بعد الاختبار).

وبخصوص فقرات المقياس ككل جاءت أوساط ثماني فقرات ضمن المدى (٣,٥٨ و ٤,١٥)، بدرجة استخدام عالية، في حين جاءت أوساط (٢٧) فقرة

يظهر جدول ٦ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد عدا بعد الوقت، وكانت جميع الفروق في كل متغيرات الدراسة المتبقية ولجميع الأبعاد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها لصالح الإناث، كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب لصالح المستوى العالي، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ تعزى لمتغير الكلية ولجميع الأبعاد عدا بعد الموهبات، فقد كان غير دال. ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية لدرجة استخدام طلبة جامعة اليرموك لاستراتيجيات أخذ الاختبار، وبين جدول ٧ المقارنات البعدية لدرجة الاستخدام بطريقة شافيه.

الأولى. واحتلت الفترتان (١٨، ١٩) المرتبة الثانية، وتتص الفقرة (١٨) على "أحدد فيما إذا كانت العلامة التي حصلت عليها في الاختبار تحقق هدفي"، في حين تتص الفقرة (١٩) على "أكافئ نفسي إذا حصلت على علامة في الاختبار تحقق هدفي".

**عرض نتائج السؤال الخامس ونصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى تحصيل الطالب والكلية؟ تم استخراج الأوساط الحسابية لكل بعد من الأبعاد وتراوحت قيم الأوساط بين ٢,٦٩ و ٣,٥٤ ، وبلغ الوسط الكلي للمقياس ٣,٠٤، يلاحظ أن هناك فروقا ظاهرية بين الأوساط الحسابية، وجاء الوسط الأعلى لصالح البعد (ما بعد الاختبار)، والأدنى لصالح البعد (تحليل الفقرات)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في جدول ٦.

جدول ٧

المقارنات البعدية بطريقة شافيه لدرجة استخدام طلبة جامعة اليرموك لاستراتيجيات أخذ الاختبار وفقاً لمتغير الكلية

الاحتمال	فرق الأوساط	الكلية	البعد	المتغير
٠,٠٠١	١,٠٠٣٩	علوم	هندسة	تحليل الفقرات
٠,٠٠١	٠,٤٦٤٢	تربية		
٠,٦٤٥	٠,٠٦١٠-	آداب		
٠,٠٠١	١,٠٠٣٩-	هندسة	علوم	
٠,٠٠١	٠,٥٣٩٧-	تربية		
٠,٠٠١	١,٠٦٤٩-	آداب		
٠,٠٠١	٠,٤٦٤٢-	هندسة	تربية	
٠,٠٠١	٠,٥٣٩٧	علوم		
٠,٠٠١	٠,٥٢٥٣-	آداب		
٠,٦٤٥	٠,٠٦١٠	هندسة	آداب	
٠,٠٠١	١,٠٦٤٩	علوم		
٠,٠٠١	٠,٥٢٥٣	تربية		

جدول ٧

المقارنات البعدية بطريقة شافيه لدرجة استخدام طلبة جامعة اليرموك لاستراتيجيات أخذ الاختبار وفقا لمتغير الكلية

الاحتمال	فرق الأوساط	الكلية	الكلية	البعد	المتغير
٠,٠٠١	٠,٤٥٥٨	علوم	هندسة	إدارة الاختبار	
٠,٠٠١	٠,٣٩٤٨	تربية			
٠,٠٠١	٠,٧١٩٢-	آداب			
٠,٠٠١	٠,٤٥٥٨-	هندسة	علوم		
٠,٨٢٠	٠,٠٦١٠-	تربية			
٠,٠٠١	١,١٧٥٠-	آداب			
٠,٠٠١	٠,٣٩٤٨-	هندسة	تربية		
٠,٨٢٠	٠,٠٦١٠	علوم			
٠,٠٠١	١,١١٣٩-	آداب			
٠,٠٠١	٠,٧١٩٢	هندسة	آداب		
٠,٠٠١	١,١٧٥٠	علوم			
٠,٠٠١	١,١١٣٩	تربية			
٠,٠٥٤	٠,١٠٤٨-	تربية			
٠,٧٥٧	٠,٠٦٧١	علوم	هندسة	الوقت	
٠,٠٠١	٠,٢٦٧٠	تربية			
٠,٩٧٤	٠,٠٢٨٩-	آداب			
٠,٧٥٧	٠,٠٦٧١-	هندسة	علوم		
٠,٠١٥	٠,١٩٩٩	تربية			
٠,٤٩٠	٠,٠٩٦٠-	آداب			
٠,٠٠١	٠,٢٦٧٠-	هندسة	تربية		
٠,٠١٥	٠,١٩٩٩-	علوم			
٠,٠٠١	٠,٢٩٥٩-	آداب			
٠,٩٧٤	٠,٠٢٨٩	هندسة	آداب		
٠,٤٩٠	٠,٠٩٦٠.	علوم			
٠,٠٠١	٠,٢٩٥٩	تربية			
٠,٠٠١	٠,١٥٤٤	علوم	هندسة	ما بعد	
٠,٠٠١	٠,٠٨٩٧	تربية		الاختبار	
٠,٠٠١	٠,١٠٠٤-	آداب			
٠,٠٠١	٠,١٥٤٤-	هندسة	علوم		
٠,٠٢٢	٠,٠٦٤٧-	تربية			
٠,٠٠١	٠,٢٥٤٩-	آداب			
٠,٠٠١	٠,٠٨٩٧-	هندسة	تربية		
٠,٠٢٢	٠,٠٦٤٧	علوم			
٠,٠٠١	٠,١٩٠١-	آداب			
٠,٠٠١	٠,١٠٠٤	هندسة	آداب		
٠,٠٠١	٠,٢٥٤٩	علوم			
٠,٠٠١	٠,١٩٠١	تربية			

النوع الاجتماعي ومستوى تحصيل الطالب،  
والكلية.

### مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول ونصه: ما الخصائص  
السيكومترية لأداة قياس استراتيجيات أخذ  
الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك؟  
وبالاعتماد على المعايير الواردة في الأدب السابق  
(Thompson & Shrigley, 1986) تم حذف أربع

يظهر جدول ٧ أن أغلب المقارنات الثنائية البعدية  
دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١. وبالتعمق في نتائج  
السؤال الخامس المتمثلة في دور النوع الاجتماعي،  
ومستوى تحصيل الطالب، والكلية في استراتيجيات  
أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة الجامعيين  
العامه في جامعة اليرموك، وجد أن درجة استخدام  
الطلبة لاستراتيجيات أخذ الاختبار تختلف باختلاف

من خلال الخطوات التي اتبعت في بناء الاختبار وبالاستناد إلى آراء المحكمين التي توافقت؛ إذ أشارت نتائج التحقق من الصدق الظاهري للأداة إلى أن الأداة تتمتع بصدق ظاهري جيد حيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى. كما أن نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس، أفرزت خمسة عوامل فسرت ما مجموعه ٧٤,٥٤% من التباين الكلي، وأن العامل الأول فسر ٤٩,٠٩% من التباين الكلي وهي قيمة أكبر من ٢٠%، وكذلك نسبة التباين المفسر للعوامل الثاني والثالث والرابع والخامس، وقيمة الجذر الكامن الأول بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن الثاني، ونسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني، وقيم الجذور الكامنة للعوامل الخمسة بين، كل هذا يشير إلى وجود عامل واحد؛ أي أن المقياس يقيس استراتيجيات أخذ الاختبار لطلبة جامعة اليرموك وفق مؤشرات هاتي (Hattie, 1985).

مناقشة نتائج السؤال الثالث ونصه: ما دلالات ثبات الاختبار؟

تراوحت قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للعوامل الخمسة المستخلصة على الترتيب كالآتي: ٠,٩٤، ٠,٩٧، ٠,٧٢، ٠,١٨، وللمقياس ككل ٠,٩٧. يظهر من السابقة القيم أن معاملات الثبات للمقياس ككل والعوامل كانت مرتفعة، حيث إن معاملات الثبات للعوامل الأولى الثلاثة كانت مرتفعة؛ بينما ظهر معامل الثبات الأدنى للعامل الخامس على اعتبار أن هذا العامل يتضمن أقل عدد من الفقرات بين العوامل الخمسة. وبشكل عام، تعد هذه القيم عالية ومؤشرة إلى تجانس فقرات المقياس في قياسها لما تقيسه؛ كما تفيد معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس أن هذه المعاملات تشير إلى ارتباطات عالية مع المقياس؛ مما يشير إلى أن المقياس يقيس بعدا واحدا وذلك وفقا لمحك نللي (Nunnally, cited in Hattie, 1985). وهذا يشير إلى أن المكونات تشكل مجموعها مفهوماً عاماً عن استراتيجيات أخذ الاختبار في جامعة اليرموك،

فقرات، وبذلك أصبح عدد الفقرات للمقياس (٤٠) فقرة، وقد يفسر حذف الفقرات إلى عدم جدية بعض الطلبة في الإجابة عن المقياس، مما يزيد من الثقة في المقياس لخصائص فقراته السيكومترية المقبولة.

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى بروز خمسة عوامل للمقياس وتم تسميتها: تحليل الفقرات، وإدارة الاختبار، والموهبات، والوقت، وما بعد الاختبار، فسرت هذه العوامل ما مجموعه ٧٤,٥٤% من التباين الكلي، وأن العامل الأول فسر ٤٩,٠٩% من التباين الكلي وهي قيمة أكبر من ٢٠%، وتراوحت قيم الجذور الكامنة للعوامل الخمسة بين ١,١٧ و ٢٠,١٣ إضافة إلى مؤشرات أخرى استخرجت كلها تشير إلى وجود عامل واحد؛ أي أن المقياس يقيس استراتيجيات أخذ الاختبار لطلبة جامعة اليرموك وفق مؤشرات هاتي (Hattie, 1985).

كما أن درجة تشبع الفقرات على العامل حققت المقترحات المذكورة في مقترحات كومري المشار إليها في العزام (١٩٩٩)، بحيث يمكن وصف الفقرات من حيث التشبع من مقبول إلى ممتاز، كذلك وفقاً لمعيار هاتي (Hattie, 1985) فإن جميع الفقرات يتم قبولها.

كما أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين العوامل تراوحت بين (٠,٣٩٥ و ٠,٧٨٩)، وهي قيم مقبولة لأغراض استخدام المقياس، كما أن ارتباط العوامل بالمقياس ككل أقوى من ارتباطها ببعضها ببعض. وبهذا، فإن نتائج التحليلات تجعل من استخدام المقياس أمراً ممكناً لأغراض تقويمية يساهم في تشخيص العادات التي يتبعها الطلبة من استراتيجيات أخذ الاختبار، ولأغراض الدراسات والبحوث، أو أي أغراض إدارية في الجامعة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني ونصه: ما دلالات صدق الاختبار؟

تم الاطمئنان إلى أن الاختبار يقيس استراتيجيات أخذ الاختبار التي يتبعها الطلبة التي صمم لقياسها



وأن الاختبار يتمتع بدقة مقبولة لقياس استراتيجيات أخذ الاختبار التي يتبعها الطلبة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع ونصه: ما استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك؟

تراوحت قيم الأوساط الحسابية للفقرات بين (١.٨٧ و ٤.١٥)، وبناء على قيم هذه الأوساط صنفت ثمانية فقرات بأنها ذات أداء عالي، و٢٧ فقرة ذات أداء متوسط الفقرات، وخمس فقرات ذات أداء متدني، وبناء على المعيار الذي يصف درجة الاستخدام فقد أظهرت النتائج أن جميع الاستراتيجيات تراوح استخدامها ما بين المتدني والمرتفع، في حين كانت درجة الاستخدام للمقياس ككل متوسطة؛ وربما يفسر هذه الدرجة في الأداء تعثر بعض الطلبة في دراستهم، مما يضطر بعضاً منهم إلى التحول من تخصص لآخر، أو الانتقال من الكلية أو الجامعة وأحياناً ترك الجامعة. الأمر الذي يدعو إلى ضرورة اهتمام إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها العمل على توعية الطلبة باستراتيجيات أخذ الاختبار التي من المتوقع حين يتعلمها الطلبة أن يزداد مستوى أداءهم في الاختبارات.

كما أظهرت النتائج أن أوساط الأبعاد الخمسة للأداة كان ضمن المدى (٢.٦٩ و ٣.٥٤) بدرجة استخدام تتراوح بين المتوسطة والعالية، وكان الوسط الأدنى لاستراتيجية (تحليل الفقرات)، وهي استراتيجية تتطلب تدريب، كما تتطلب تغذية راجعة ذاتية للمفحوص، وكان الوسط الأعلى لصالح استراتيجية (ما بعد الاختبار)؛ ونوعاً ما هذا متوقع من مجتمع طلبة جامعة اليرموك التي ما زال فيها طالب البكالوريوس يعتمد على ذويه في الصرف المادي، لذا يخشى عملية الرسوب، أو عدم تحقيق هدفه ويحاسب نفسه باستمرار بعد كل اختبار.

واحتلت الفقرة (٢٩) ونصها "أقرأ وأحلل السؤال جيداً وأنظم طريقة الإجابة على شكل كلمات أو نقاط مختصرة قبل البدء بالإجابة" المرتبة الأخيرة،

وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في أخذ الاختبار التي تعمل على زيادة الاستدعاء الحر للمعلومات المخزنة بذهن الطالب، وتمكنه من ترتيب أفكاره، وتساعده على تحديد المعطيات والمطلوب في السؤال، وبالتالي تمكنه من رسم خطة الحل. ومن الفقرات التي جاءت في ذيل الترتيب الفقرة (١٥) ونصها "لا أغير إجابتي الأولى لأي سؤال إلا إذا كنت متأكداً تماماً أنها خاطئة"، حيث احتلت المرتبة (٣٩)؛ أي قبل المرتبة الأخيرة؛ ويتحصص نص هذه الاستراتيجية يلاحظ أن هذه الفقرة تقيس درجة ثقة الطالب بإجاباته، والتي قد تكشف إما ضعفاً لدى الطالب في طريقة تحضيره للاختبار، أو عدم تمكنه من محتوى مادة الاختبار؛ الأمر الذي يفسر لجوء كثير من الطلبة إلى شطب إجاباتهم لأسئلة الاختبار والتردد الكبير الذي يستحوذ عليهم في قبول الإجابة للسؤال الاختباري، وقد يفسر

أيضاً لماذا بعض الطلبة بعد خروجه من الاختبار يقول "لم يتبق لي وقت لأكمل الأسئلة"، وآخر يقول "لو كان الوقت أكبر لأخذت علامة أعلى؛ لأنني أعرف بقية الإجابات، ويقول آخر "لم أنتبه لهذه المعلومة في السؤال"، أيضاً يمكن تفسير كيف أن بعض الطلبة يأخذون علامات على الاختبار أقل من العلامة التي تتناسب وقدراتهم، ويفسر شكوى المدرسين من افتقار ورقة اختبار الطالب للتنظيم.

وجاءت الفقرة (١٢) ونصها "أبدأ بإجابة الأسئلة وفق ترتيبها في كراسة الاختبار" في المرتبة الأولى؛ ويمكن تفسير الأمر بأن هذه الاستراتيجية يستخدمها الطالب الذي لم يخضع لتدريب متعلق باستراتيجيات أخذ الاختبار، أو ربما لم يجر مراجعة ونقد لنفسه لماذا لا يحقق العلامة التي يريدتها في الاختبارات التي يخضع لها؛ فهذه استراتيجية لا تحتاج إلا إلى لفت نظر المفحوص إلى التمعن والتبصر قليلاً في ورقة الأسئلة وإعداد خطة بسيطة حول أي الأسئلة يبدأ، وهذه تساعد المفحوص على الاستفادة قدر الإمكان مما لديه من معلومات، وتنظيم وقته

الطلبة لاستراتيجيات أخذ الاختبار تختلف باختلاف النوع الاجتماعي ومستوى تحصيل الطالب، والكلية. وقد يعزى ذلك إلى أن الطريقة التي تعتمد عليها الإناث في الدراسة، والتعامل مع الورقة الاختبارية تختلف باختلاف هذين المتغيرين، وهذا ما أشارت له نتائج بعض الدراسات؛ إذ أشارت نتائج دراسة زوبير - شوواكسفورد (Zoubir-Shaw & Oxford 1995) إلى أن هناك فروقا دالة بين استخدام التخمين بين الذكور والإناث، ووجد يانغ (Yang, 1999) أن الإناث يمتلكن استراتيجيات في الإدراك أكثر من الذكور، كذلك بينت نتائج دراسة ديمارس وباشكوف وسوشا (DeMars, Bashkov, & Socha, 2013) أن الفروق في الانسجام أو القبول وتجنب العمل قد تفسر الفروق بين الجنسين في جهود أخذ الاختبار. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نورداد (Nourdad, 2008) التي كشفت عن عدم وجود فروق في أي من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية التي يستخدمها الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي.

ويصدق هذا أيضا مع مستويي الطلبة من حيث التحصيل الدراسي (متدن، وعال) فمن خلال ملاحظة الباحثة الطلبة في المساق ومناقشاتهم، ومن خلال إجاباتهم في الاختبارات يظهر هناك فروقا في طريقة تعامل كل مستوى مع الاختبار وفقراته، ويؤيد ذلك نتائج دراسة أجراها زيمرمان وشنك (Zimmerman & Schunk, 2007) إذ أشارت نتائج دراستهما إلى أن تنظيم الذات والدافعية للطلبة يتأثران بخبرات تحصيلهم القبلي. كذلك أظهرت نتائج دراسة كيتسانتاس (Kitsantas, 2002) أن الطلبة ذوي التحصيل العالي والمتدني يختلفون في الاستراتيجيات التي يستخدمونها في الاختبار؛ حيث يميل الطلبة ذوي التحصيل العالي إلى استخدام استراتيجيات أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المتدني أثناء الاختبار كاستراتيجية قراءة التعليمات، والتخطيط، وفهم الأسئلة وحذف الأسئلة الصعبة. كذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة ماكلين (McClain, 1983) إلى أن الطلبة الذين حصلوا على

في إدارة الاختبار بفعالية، ولهذا كثيرا ما يسمع المدرسون طلبتهم بعد انتهاء الاختبار يقول " وقت الاختبار غير كافٍ"، حيث يصرّ بعض الطلبة على تكرار محاولة حل السؤال دون النظر إلى بقية الأسئلة والوقت المتبقي للاختبار، وتوزيع الدرجات على فقرات الاختبار، والفقرات التي يعرف إجابتها.

واحتلت الفقرتان (١٨ و ١٩) المرتبة الثانية، وتتص الفقرات (١٨) على "أحدد فيما إذا كانت العلامة التي حصلت عليها في الاختبار تحقق هدفي"، في حين تتص الفقرة (١٩) على "أكافئ نفسي إذا حصلت على علامة في الاختبار تحقق هدفي"، حيث تمثل الفقرتان بعدا واحدا هو "ما بعد الاختبار"، وكلتا الفقرتين تبحثان في تقويم الذات، مما يعكس واقعا يشير إلى امتلاك الطلبة لمثل هذه السمة المهمة التي تعمل على تحديد أسباب التفوق للعمل على تعزيزها، أو نقاط الضعف التي جعلت الطالب يأخذ هذه العلامة للعمل على التخلص منها، وربما يكون بسبب أن الطالب الجامعي ما يزال يخضع لرقابة والديه، ويخشى الرسوب، أو عدم الحصول على العلامة التي حددها لنفسه، وما زالت العلامة أكبر جائزة للطالب. وبهذا، نستطيع القول إن الاستخدام لاستراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة الجامعيين متوسطة بشكل عام، الأمر الذي من الممكن أن يدعو القائمين في الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها إلى توعية الطلبة، أو حتى عقد ندوات تشرح وتوضح فيها استراتيجيات أخذ الاختبار.

**مناقشة نتائج السؤال الخامس ونصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة في جامعة اليرموك تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى تحصيل الطالب والكلية؟

أشارت النتائج المتمثلة في دور النوع الاجتماعي، ومستوى تحصيل الطالب، والكلية في استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة الجامعيين العامة في جامعة اليرموك، إلى أن درجة استخدام

- Al Fraidan, A. & Al-Khalaf, K. (2012). Test-taking strategies of Arab EFL learners on multiple choice tests. *International Education Studies*, 5(4), 80-85. doi: 10.5539 /ies. v5n4p80
- Austin, J., Partridge, Bitner, J. & Willington, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure*, 40(1), 10-13.
- Bachman, L., & Cohen, A. (1998). Language testing-SLA interfaces: An update. In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. New York, UK: Cambridge University Press.
- Biçak, B. (2013). Scale for test preparation and test taking strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 279-289. www.edam.com.tr/estp
- Bond, L., & Harman, A. (1994). Test-taking strategies. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence*, 2, (pp. 1073-1077). New York: Macmillan
- Bornholt, L. (2002). An analysis of children's task strategies for a test of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 80-98.
- Chittooran, M., & Miles, D. (2001, April). *Test taking skills for multiple-choice formats: Implications for school psychologists*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Clay, C., Martin, J., & Newell, M. (1984). Teaching standardized test performance of rural income youth. *Negro Educational Review*, 35(2), 83-87.
- Cohen, A. (2012). Test taker strategies and task design. In: F. Davidson & G. Fulcher (eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing*. Oxford: Routledge.
- Cohen, A., & Upton, T. (2007). I want to go back to the text: Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL. *Language Testing*, 24(2), 209-250.

العلامة (أ) استخدموا استراتيجيات تختلف عن تلك التي استخدمها الطلبة ذوي التقديرين (ج) و(د). وبالتحديد فقد أشارت ماكلين في نتائجها إلى أن الطلبة الذين حصلوا على العلامة (أ) تفوقوا على الطلبة ذوي التقديرين (ج) و(د) في استراتيجية: قراءة البدائل في فقرات اختيار من متعدد، ومعرفة البديل الصحيح قبل قراءة البدائل، وحذف البدائل، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الطلبة الذين حصلوا على العلامة (أ) عندما يبدو لهم أن إجابتان معقولتان، فإنهم يميلوا إلى قراءة بقية البدائل قبل اعتماد الإجابة.

### التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- توجيه أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بموضوع استراتيجيات أخذ الاختبار ولفت نظر الطلبة إليه.
- استخدام الأداة من قبل أعضاء هيئة التدريس، أو من قبل إدارة الجامعة في تقييم استراتيجيات أخذ الاختبار التي يستخدمها الطلبة.
- إعداد برامج إرشادية للطلبة لتوعيتهم بأهمية التعرف إلى المزيد من استراتيجيات أخذ الاختبار لرفع مستوى تحصيلهم.
- كما تقترح الباحثة ما يأتي:
- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات أخذ الاختبار في جامعة اليرموك والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في الجامعات الأردنية الأخرى.

### المراجع

### References

- العزام، حسين (١٩٩٩). تطوير مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، اربد.

- DeMars, C, Bashkov, B. Socha, A. (2013). The role of gender in test-taking motivation under low-stakes conditions. *Research & Practice in Assessment, 8*(2), 69-82.
- Dodeen, H. (2008). Assessing test-taking strategies of university students: Developing a scale and estimating its psychometric indices. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(4), 409-419.
- Dodeen, H. (2009). Test-related characteristics of UAEU students: Test-anxiety, test-taking skills, guessing, attitudes toward tests, and cheating. *Journal of Faculty of Education, 26*(2), 31-66.
- Dolly, J. & Williams, K. (1986). Using test-taking strategies to maximize multiple-choice test scores. *Educational and Psychological Measurement, 46*, 619-625.
- Ebel, R. (1965). Confidence weighting and test reliability. *Journal of Educational Measurement, 2*, 49-57.
- Hambleton, R., Swaminathan, H., & Rogers, H. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications, Inc.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement, 9*(2), 139-164.
- Hong, E. & Karstenson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 348-367.
- Hughes, C., & Schumaker, J. (1991). Test-taking strategy instruction for adolescents with learning disabilities. *Exceptionality, 2*, 205-221.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. *The Journal Experimental Education, 70*(2), 101-113.
- Kretlow, A., Ya-yu Lo, White, R., & Jordan, L. (2008). Teaching test-taking strategies to improve the academic achievement of students with mild mental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(3), 397- 408.
- Langerquist, S. (1982). *Nursing examination review: Test-taking strategies*. Addison-Wesley Publishing Company, MenloPark, C.A.
- McClain, L. (1983). Behavior during examinations: A comparison of "A", "C", "F" students. *Teaching Psychology, 10*(2), 6-71.
- McLellan, J., & Craig, C. (1989). Facing the reality of achievement test. *Education Canada, 29*(2), 36-40.
- Messick, S. (1982). Issues of effectiveness and equity in the coaching controversy: Implications for educational and testing practice. *Educational Psychologist, 17*(2), 67-91.
- Miyasaka, J. (2000, April). *A framework for evaluating the validity of test preparation practices*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension. *Language Testing, 6* (2), 199-215.
- Nitko, A. (1983). *Educational tests and measurement: An introduction*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Nourdad, N. (2008). Gender and major differences in test-taking strategies and EFL. *International Journal of English Language, Literature and Humanities, 2*(4), 361-373.
- Paris, S., Lawton, T., Turner, J. & Roth, J. (1991). A developmental perspective on standardized achievement testing. *Educational Researcher, 20*(5), 12-20.
- Peng, Y. (2005). *Test preparation strategies and test taking strategies use in Chinese high school students*. Unpublished doctoral dissertation. Las Vegas: University of Nevada.
- Pour-Mohammadi, M. & Jafre M. (2011). Test-taking strategies, schema theory and reading comprehension test performance. *International Journal of*

- Humanities and Social Science*, 1(16),237-243.
- Reddington ,L.(2011). *Gender difference variables predicting expertise in lecture note-taking lindsay*.(Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest from Dissertation &Theses database .(UMI 3452951 ).
- Rezaei, A. (2005). Test-taking strategies and performance in language achievement tests. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 20, 27-50.
- Rezaei, A. (2006). University students' test-taking strategies and their language proficiency. *Teaching English Language and Literature Society of Iran (TELLSI)*, 1(1), 151-182.
- Rogers, W., & Harley, D. (1999). An empirical comparison of three-and four-choice items and tests: Susceptibility to test wisents and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 234.
- Samson, G. (1985). Effects of training in test-taking skills on achievement test performance: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78 (5), 261-266.
- Schutz, P. & Davis, H. (2000). Emotions and self-regulation during test-taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256.
- Sefcik, D., Bice, G.,& Prerost. (2013). *How to study for standardized tests*. Burlington, MA: Jones & Bartlrrt Learning.
- Shepard, J. (1992). *RSVP: The college reading. Study and vocabulary program* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Smith, L. (2002). The effects of confidence and perception of test-taking skills on performance. *North American Journal of Psychology*, 4 (1), 37-50.
- Sweetnam, K. (2003). *Test-taking strategies and student achievement*. Cloquet, Minncsola; Running Head. Available online at [http:// www.cloquet.k12.mn.us/chu/class/fourth/ks/strategie.s.htm](http://www.cloquet.k12.mn.us/chu/class/fourth/ks/strategie.s.htm)
- Thompson, C., & Shrigley, R. (1986). What research says: Revising the science attitude scale. *School Science and Mathematics*, 86, 331-343.
- Vattanapath, R., & Jaiprayoon, K. (1999). An assessment of the effectiveness of teaching test-taking strategies for multiple-choice English reading comprehension tests. *Occasional Papers*, 8, 57-71.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27(4), 515-535.
- Yoo-Kyung, N. (2015). Korean EFL students' strategy use in gap-filling inference items. *English Teaching*, 70(4), 81-107.
- Zimmerman, B., Schunk, D. (2007). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum pp.1-30.
- Zoubir-Shaw, S. & Oxford, R. L. (1995). Gender differences in language learning strategy use in university-level introductory French classes: A pilot study employing a strategy questionnaire. In Klee, C. A. (ed.), *Faces in a crowd: Individual learners in multi section programs*, (PP. 181-213). Boston: Heinle & Heinle.