

قلق الاختبار المعرفي وعلاقته بمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا

د / سماح أبو السعود رسلان

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة دمياط

٢٠٢٥/٢/٢٢

تاريخ استلام البحث :

٢٠٢٥/٦/٣

تاريخ قبول البحث :

samahaslan.mkh@gmail.com

البريد الالكتروني للباحث :

DOI: JFTP-2502-1461

المستخلص

هدف البحث إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا، بالإضافة إلى دراسة الفروق في قلق الاختبار المعرفي تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) وتبعاً للنوع (ذكور/ إناث) لدى عينة البحث. ودراسة أثر التفاعل بين متغيري التخصص والجنس في قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا. وقامت الباحثة بإعداد مقياس قلق الاختبار المعرفي ومقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وتكونت العينة من (٢٢٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا كلية التربية جامعة دمياط دبلوم عام مسار (٢)، ومسار (٣)، بمتوسط عمري قدره (٢٥.٣٨) سنة وانحراف معياري قدره (١.٩٢ ±) سنة. استخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق الأسلوب الارتباطي، واستخدمت الباحثة معامل الارتباط، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وتحليل التباين الثنائي وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي متمثلة في البعد المعرفي، والبعد الجسدي، والبعد الانفعالي، والبعد السلوكي، والدرجة الكلية للمقياس تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، كما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للجنس (ذكور/ إناث) حيث أن جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ووجود أثر دال على تفاعل الجنس والتخصص على أبعاد مقياس قلق الاختبار (الجسدي والسلوكي والانفعالي والمعرفي) والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار المعرفي، مهارات الحكمة الاختبارية، طلاب الدراسات العليا

Cognitive Test Anxiety and Its Relationship with Test Wisdom Skills Among Postgraduate Students

ABSTRACT

The study aims to explore the correlational relationship between cognitive test anxiety and test wisdom skills among postgraduate students. Additionally, it examines differences in cognitive test anxiety based on academic specialization (science/Literary) and gender (male/female) within the study sample. The study also investigates the interaction effect between specialization and gender on cognitive test anxiety and test wisdom skills among postgraduate students. The researcher developed a Cognitive Test Anxiety Scale and a Test Wisdom Skills Scale. The sample consisted of 220 postgraduate students from the Faculty of Education at Damietta University, enrolled in General Diploma Track (2) and Track (3), with an average age of 25.38 years and a standard deviation of ± 1.92 years. The study employed a descriptive approach using the correlational method and applied correlation coefficients, independent samples t-test, and two-way ANOVA.

The results indicated no significant correlation between graduate students' scores on the Cognitive Test Anxiety Scale and their scores on the Test wisdom skills Scale. Furthermore, no statistically significant differences were found in the mean scores of graduate students on the Cognitive Test Anxiety Scale across its cognitive, physiological, emotional, and behavioral dimensions, as well as the total score based on academic specialization (science/Literary). However, significant differences were observed in graduate students' mean scores on the Cognitive Test Anxiety Scale based on gender (male/female), with all dimensions and the total score reaching statistical significance at the 0.01 level. Additionally, a significant interaction effect between gender and academic specialization was found on the physiological, behavioral, emotional, and cognitive dimensions of the Cognitive Test Anxiety Scale, as well as the total score, at the 0.01 significance level.

KEYWORDS: Cognitive Test Anxiety, Test Wisdom Skills or Test Wise Skills, Postgraduate Students.

مقدمة:

تُسهّم العملية التعليمية في تكوين جيل قادر على المساهمة الفعالة في التنمية والتقدم، وتمثل الاختبارات إحدى الوسائل الرئيسية في تقييم أداء الطلاب وقياس مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وذلك بهدف تحقيق أهداف التعليم، وضمان جودة مخرجاته. ورغم الأهمية التي تحظى بها عملية التقييم، إلا أن هناك العديد من العوامل، مثل قلق الاختبار المعرفي، التي يُمكن أن تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب.

حيث يتمثل في مشاعر التوتر والخوف التي تسبق أو ترافق الامتحانات، مما قد يؤدي إلى تدهور مستوى التحصيل الأكاديمي. في هذا السياق، يعتبر الاهتمام بقلق الاختبار وكيفية الحد من تأثيره على الأداء الأكاديمي موضوعًا مهمًا للدراسة والبحث. ويُعزى هذا الاهتمام إلى أن قلق الاختبار لا يؤثر فقط على الأداء الأكاديمي، بل يمتد أيضًا ليشمل جوانب نفسية واجتماعية تؤثر في النمو الشخصي للطلاب (Pekrun & Perry, 2014).

يُعتبر قلق الاختبار المعرفي من العوامل النفسية المؤثرة بشكل كبير على أداء الطلاب الأكاديمي، ويُعرف قلق الاختبار بأنه مشاعر التوتر والخوف التي ترافق فترة التحضير للامتحانات وتؤثر سلبًا على الأداء خلال تلك الفترات (Zeidner, 1998).

تُعد الاختبارات الموحدة وسيلة حيوية لتحديد انتقال الأفراد بين مراحل التعليم المختلفة. ويتم الاعتماد على اختبارات التحصيل الموحدة، إضافةً إلى درجات المدرسة، حيث تُعد الإنجازات الأكاديمية للفرد العامل الحاسم في تحديد مساره المهني ووضعه الاجتماعي والاقتصادي (Spinath, 2012)، بمعنى آخر، فإن أداء الفرد في الاختبارات الأكاديمية يترتب عليه تأثيرات أكاديمية واجتماعية ومهنية كبيرة (Knoll, Prufer, & Becker, 2019).

ويُعرف القلق المرتبط بالاختبار بأنه يتضمن ردود فعل عاطفية سلبية تصاحب الاختبارات التي يُقاس أو يُقيم فيها الأداء (Mcdonald, 2010)، وقد تعكس نتائج قياس الأداء قدرة الطالب أو إنجازاته في الاختبار أو قدرته على مواجهة التوتر والقلق الناتج عن التجربة التقييمية؛ ومن هنا قد يُشوش قياس أي قدرة أو كفاءة محددة بسبب القلق (Zeidner, 2007).

تُعتبر اختبارات التحصيل الأداة القياسية الأكثر أهمية حيث يستخدمها المعلمون في تقييم تحصيل الطلاب، ويستخدمها الطلاب في اتخاذ القرارات الفردية بشأن مستقبلهم (Odeh, 2005, p. 23). ومع تزايد استخدام الاختبارات في جميع المجالات حاليًا، ازداد اهتمام علماء القياس والتقييم بتحديد العوامل التي تؤثر إيجابياً أو سلبياً على درجات الطلاب. تؤثر هذه العوامل على موضوع الأداة القياسية وصلاحياتها بالنسبة للأفراد الذين يتم تطبيق الاختبار عليهم، وكذلك على الاختبار نفسه وظروف إجراء الاختبار، مما يؤدي إلى حصول الطلاب على درجات متباينة (Odeh, 2005, p. 388; Melhem, 2012, p. 247).

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود عوامل تلعب دورًا بارزًا في التأثير على تباين درجات الاختبار. ومنها مهارات الحكمة الاختبارية والتي تُعد مصدرًا مهمًا لتباين الدرجات، حيث تُفسر الفروق بين الطلاب الذين يتمتعون بنفس المستوى والقدرة. هذه المهارات مستقلة عن معرفة الفرد بمحتوى الاختبار أو الأخطاء العشوائية، مما يعني أن جزءًا من التباين الحقيقي في درجات الطلاب ناتج عن الحكمة الاختبارية (Millman, Bishop, & Ebel, 1965; Dolly & Williams, 1986; Aborisade, & Adeniji, 2022; Otoum, Khalaf, Bajbeer, & Hamad, 2015). وتُعتبر الحكمة الاختبارية أهم العوامل الشخصية التي تؤثر على درجات الأفراد، مثل القلق والخوف والدافعية والثقة بالنفس، ولكن يبذل الطلاب جهودًا كبيرة في المواد الدراسية للحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات، لكنهم في بعض الأحيان يحصلون على درجات أقل مما هو متوقع وفقًا لمستوى استعدادهم. في المقابل، هناك أفراد آخرون قد يستعدون بشكل ضعيف ومع ذلك يحصلون على درجات أعلى من أولئك الذين بذلوا جهدًا كبيرًا، رغم كونهم في نفس مستوى القدرة. وقد فسر علماء القياس والتقييم أن "الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة أكثر من الآخرين الذين هم من نفس المستوى والقدرة" قد استفادوا من وضع الاختبار وعرفوا كيف يتعاملون معه، حيث يمتلكون مستوى عالٍ من الحكمة الاختبارية (Anderson, 2001; Otoum et al., 2015).

لذا لابد من أن يقوم المعلمون بتجهيز الطلاب للاختبارات عن طريق تنظيم الدراسة وتقديم صورة مسبقة عن طبيعة كل اختبار ونوع الأسئلة وكيفية البدء بالإجابة، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع الاختبارات واتباع التعليمات وإنهاء الاختبار، وهذا يساعد في بناء الثقة بالنفس وتقليل القلق والخوف من الاختبارات، مما يساهم في تحقيق مواقف إيجابية تجاهها.

لذا من الضروري دراسة العلاقة بين قلق الاختبار ومهارات الحكمة الاختبارية بشكل شامل مع تزايد الضغوط الأكاديمية على الطلاب. تشير الأدلة إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات حكمة اختبارية قوية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع مشاعر القلق، مما يعزز من أدائهم الأكاديمي (Linnenbrink, 2007) وبالتالي، فإن فهم هذه العلاقة يُمكن أن يوفر استراتيجيات فعالة للحد من تأثير قلق الاختبار على الأداء الأكاديمي. كما أن فهم العلاقة بين قلق الاختبار ومهارات الحكمة الاختبارية يساعد في تحديد استراتيجيات فعالة للحد من القلق، مما يعزز الأداء الأكاديمي للطلاب (Briguglio, 2020).

لقد كان دور العاطفة في الأداء موضوع اهتمام وبحث على مر الزمن وقد اقترح بيركس ودودسون لأول مرة وجود علاقة مثلى بين الانفعال والأداء في عام ١٩٠٨، ومنذ ذلك الحين تم تعديل فهم تأثيرات العاطفة، ويُعتبر القلق أحد المتغيرات الرئيسية التي تم التركيز عليها لفهم العلاقة بين العاطفة والأداء، وغالبًا ما يُميز القلق بمشاعر التوتر، والأفكار المقلقة، والتفاعلات الفسيولوجية السلبية (APA, 2013) كما أن اضطرابات القلق تُعد واحدة من أكثر القضايا النفسية شيوعًا بين الأطفال، حيث تتجاوز معدلات انتشارها (٤١%) (Von der Embse, Jester, Roy, & Post., 2018).

تظهر مستويات مرتفعة من القلق عادةً عندما يواجه الأفراد بيئات أو سيناريوهات قد تثير مشاعر الخوف أو القلق، مثل حالات اختبار القدرات. وعند التعرض لتقييم الأداء، يكون هناك غالبًا قلق ضمني بشأن العواقب السلبية المحتملة على نتائج الاختبار. يُستخدم مصطلح "القلق الاختباري" أو "ضغط الامتحان" أو "ضغط الاختبار" بشكل متبادل للإشارة إلى الخوف أو القلق من التقييم السلبي، مما يؤدي إلى استجابات سلوكية أو فسيولوجية أو عاطفية سلبية (Zeidner, 1998).

ويمكن تلخيص أعراض القلق من منظورين: أحدهما عاطفي والثاني جسدي. عاطفيًا، يؤدي القلق إلى القلق المفرط، التعب، التهيج، نوبات الهلع، ضعف التركيز، الأرق، اضطرابات النوم، وغيرها. جسديًا، قد يؤدي القلق إلى آلام في الصدر، إسهال، صداع، زيادة معدل ضربات القلب، آلام في العضلات، ضيق في التنفس، تعرق، وما إلى ذلك. إذا لم يُعالج القلق في الوقت المناسب وبطريقة مناسبة، فسوف يؤثر سلبًا على الطلاب لذا فإن قلق طلاب الجامعة هو عامل مهم للغاية في عملية التعلم الخاصة بهم نظرًا لأن تعلم كيفية التعامل مع القلق يُعد عاملًا في عملية تعلم الطالب الناجحة، فقد استكشف الباحثون جوانب هذا المفهوم للمساعدة في تقديم حلول وربما تحويل القلق إلى دافع (Tang, Matt, Khoshlessan, & Allard, 2022).

ومن هنا، تأتي أهمية دراسة العلاقة بين متغيري قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية، حيث يمكن لهذه المهارات أن تكون وسيلة فعالة للتعامل مع الضغوط النفسية المرتبطة بالاختبارات وتحقيق أداء أكاديمي أفضل.

مشكلة البحث:

بالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت قلق الاختبار المعرفي وأثره على الأداء الأكاديمي، إلا أن العلاقة بين هذا النوع من القلق ومهارات الحكمة الاختبارية لم تحظَ بالاهتمام الكافي في الأدبيات النفسية على طلاب الدراسات العليا وخاصة أن طلاب الدراسات العليا يواجهون مستويات متزايدة من التحديات الأكاديمية التي تجعلهم عرضة لزيادة مستويات قلق الاختبار مما قد يؤثر سلبًا على قدرتهم على اتخاذ قرارات حكيمة في المواقف الأكاديمية المختلفة. تظل كيفية تأثير مهارات الحكمة الاختبارية على مستوى قلق الاختبار المعرفي لدى هذه الفئة من الطلاب غير واضحة. وذلك لعدم فهم الكيفية التي يرتبط ويتفاعل بها هذان المتغيران، وكيفية تأثير قلق الاختبار على مهارات الحكمة.

يُعتبر القلق المرتبط بالاختبارات من المشكلات الشائعة التي تؤثر على الطلاب في جميع مراحل التعليم، بما في ذلك الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. يُعرف القلق المفرط بأنه الشعور بالقلق تجاه عدة أحداث أو أنشطة لمدة لا تقل عن ٦ أشهر (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-IV, 2000).

وفي دراسة تناولت انتشار قلق الاختبار بين طلاب الجامعات، حيث شملت (١٠٩٩) طالبًا وقيست مستويات القلق باستخدام استبيان (Test Anxiety Inventory - TAI) الذي يقيس القلق العام

والتقييم الانفعالي. بينت النتائج أن ٣٨.٥% من الطلاب أشاروا إلى تأثير قلق الاختبار على أدائهم الأكاديمي، مع ملاحظة أن مستويات القلق لدى الإناث كانت أعلى بكثير مقارنة بالذكور. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أن عددًا كبيرًا من الطلاب يتجنبون طلب المساعدة خوفًا من الوصمة المرتبطة بالقلق (Gerwing, Rash, Gerwing, Bramble, & Landine, 2015) ويتضح من تلك الإحصاءات أن الطالبات لديهم مستويات أعلى من القلق مقارنة بالطلاب الذكور. ويرتبط القلق المرتبط بالاختبارات بتدني الأداء الأكاديمي.

وقد توصلت دراسة Alghamdi (2022) أن انتشار قلق الاختبار المعرفي بين طلاب التخصصات الصحية بنسبة (٨٦.٤١%)، حيث كان (٨٥.٥٦%) للطلاب الذكور و(٨٧.٧٩%) للطالبات. وكان انتشار القلق في قسم المختبر (٨٨.٥٠%)، حيث كان (٨٨.٩٠%) للطلاب الذكور و(٨٨.٠٠%) للطالبات. أما عن قسم العلاج الطبيعي، كان (٨٨.٨٩%)، و(٩١.٠٤%) للذكور، و(٨٦.٠٠%) للإناث وفي قسم التمريض كان (٨٣.١٩%)، و(٨٠.٩٥%) للذكور، و(٨٩.٦٦%) للإناث وفي قسم الأشعة كانت النسبة (٨٤.٩١%)، ونسبة (٨٢.٥٤%) للذكور، و(٨٨.٣٧%) للإناث.

كما أجريت دراسة على طالبات التمريض في مصر بهدف تحليل انتشار قلق الاختبار المعرفي وتحديد العوامل المؤثرة عليه، باستخدام "مقياس قلق الاختبار". شملت العينة ٢٧٧ طالبة من جميع مستويات التعليم الجامعي، وكشفت النتائج عن أن نسبة كبيرة من الطالبات يعانين من مستويات عالية من قلق الاختبار، خصوصًا في الجوانب الانفعالية التي تتضمن تسارع ضربات القلب والنسيان بسبب التوتر. وأظهرت الدراسة وجود ارتباط وثيق بين القلق والخوف من الأداء الأكاديمي (Spielberger, 1980).

تشير الدراسات إلى أن القلق الاختباري يؤثر على ما يقرب من ٢٥-٤٠% من السكان في الولايات المتحدة، مما يتطلب استراتيجيات فعالة للتعامل مع القلق المرتبط بالاختبارات. على سبيل المثال، يشير البحث إلى وجود ارتباط سلبي بين القلق المرتبط بالاختبارات والتحصيل الأكاديمي، مما يعني أن القلق يمكن أن يعيق الأداء الأكاديمي الجيد. (Gerwing, et al., 2015)

يعاني الطلاب عادةً من توتر شديد وقلق خلال الاختبارات، مما يساهم في تفاقم مشكلة القلق المرتبط بالاختبارات بمرور الوقت (Spielberger & Vagg, 1995) حيث يُمكن أن يتطور هذا القلق نتيجة لخوف الطالب من الفشل أو الأداء السيئ، بالإضافة إلى التحضير غير المنتظم للاختبارات.

من الجوانب الهامة الأخرى في هيكل القلق الاختباري هو الفرق بين القلق المرتبط بالاختبارات كسمات شخصية والقلق اللحظي الذي يحدث في سياق اختبار محدد. يُعرف القلق الاختباري كصفة شخصية على أنه الميل لتطوير القلق المرتبط بالاختبارات، والذي يمكن أن يظهر عندما يتعرض الشخص لاختبار أو امتحان ومن أحد الأطر النظرية التي تم اقتراحها لفهم القلق المرتبط بالاختبارات

هو نموذج ساران (١٩٨٤) الذي يفيد بأن القلق المرتبط بالفشل يستنزف القدرة على التركيز، مما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي. كما يؤكد هذا النموذج أن القلق الاختباري يتكون من جوانب معرفية وعاطفية وسلوكية وفسولوجية (Alghamdi, 2022).

يُمكن أن يكون لقلق الاختبار تأثير ضار على التحصيل الأكاديمي للطلاب. فالطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار مهددون بالفشل في المجال الأكاديمي. وذكر سبيلبرجر (١٩٦٦) أن حوالي ٢٠٪ من الطلاب الذين يعانون من خصائص قلق الاختبار الشديد قد يضطرون إلى الانسحاب من الدراسة بسبب الفشل الأكاديمي. يعزى ذلك إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق اختبار شديد يظهرون عجزاً سلوكياً في القدرات الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، يُقال إن الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار الشديد يواجهون صعوبة في ترميز المعلومات وتنظيمها في نماذج ذات معنى، كما يواجهون صعوبة في استخدام العمليات ما وراء المعرفية بفعالية، مثل المراقبة الذاتية (Dewi & Mangunsong, 2012).

هناك أفكار متباينة حول الدور الذي يلعبه القلق في عملية التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب. حيث أن "القلق بدرجة مناسبة يخلق الظروف المثلى للتعلم" ومع ذلك، يرى بعض الباحثين وجهة نظر معاكسة، حيث يعتبرون أن للقلق تأثيرات سلبية على التحصيل الأكاديمي للطلاب (Sizoo, Jozkowskia, Malhotra, & Shapero, 2008).

إن اضطرابات القلق كان لها تأثيرات كبيرة على عدم الالتحاق بالجامعة أو عدم إكمال الدراسة الجامعية، في عينة مكونة من أكثر من ٥,٠٠٠ مشارك تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ٥٤) عامًا. وفي دراسة أجراها (Van Ameringen, Mancini, and Farvolden (2003, p.561)، أفاد حوالي ٢٤٪ من المرضى النفسيين الذين تركوا الدراسة أنهم غادروا المدرسة مبكراً بسبب اضطراب القلق (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes, and Nelson, 1995, p.1084).

يركز بعض الباحثين على مصدر واحد للقلق، مثل (Hembree (1998)، Hancock (2001)، و (Trifoni and Shahini (2011)، الذين أجروا أبحاثاً حول قلق الاختبارات أو الامتحانات؛ في حين ركز (Horwitz (2001)، Von Worde (2003)، على قلق اللغة؛ وأجرى Elliot and Chong (2005)، Hartman and LeMay (2004)، أبحاثاً حول قلق العروض التقديمية؛ بينما تناول (Ma and Xu (2004)، Dowker, Sarkar, and Looi (2016)، و Ashcraft and Moore (2009) قلق الرياضيات. من ناحية أخرى، ركز باحثون آخرون على مصادر متعددة للقلق مجتمعة، مثل (Vitasari et al. (2010)، الذين تناولوا القلق الدراسي من سبعة مصادر: قلق الامتحانات، قلق اللغة، قلق العروض التقديمية، القلق الاجتماعي، القلق العائلي، قلق الرياضيات، وقلق المكتبة. وخلصوا إلى أن "الطلاب لا يمكنهم الأداء الجيد إذا كانوا يعانون من مشكلة تتعلق بالقلق (Vitasari et al., 2010, p. 193) وأجرى Khoshlessan & Das (2017) أبحاثاً حول

خمسة مصادر للقلق المتعلقة بالطلاب الدوليين ووجدوا بعض الاختلافات في مستويات القلق بين المجموعات الديموغرافية المختلفة.

ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا. وتسلط الضوء على الدور المهم الذي يمكن أن تلعبه مهارات الحكمة الاختبارية في دعم الطلاب خلال اختباراتهم الأكاديمية. ومن ثم يمكن تحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية؟
٢. هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)؟
٣. هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للجنس (ذكور/ إناث)؟
٤. هل يوجد أثر للتفاعل بين متغيري التخصص والجنس في قلق الاختبار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. دراسة العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا.
٢. استكشاف تأثير التخصص الأكاديمي والجنس على العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي والحكمة الاختبارية.
٣. تقديم توصيات لتطوير مهارات الحكمة الاختبارية كوسيلة للحد من قلق الاختبار المعرفي.

أهمية البحث:

للبحث الحالي أهمية يمكن تفصيلها بما يلي:

١. إثراء الأدبيات العلمية حول موضوع قلق الاختبار ومهارات الحكمة الاختبارية، حيث تعتبر هذه العلاقة من المواضيع المهمة في علم النفس التربوي.
٢. يوفر البحث مساهمة علمية جديدة حول العلاقة بين متغيرين نفسيين مهمين لدى طلاب الدراسات العليا.
٣. من خلال فهم العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، يمكن اقتراح استراتيجيات لتحسين قدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط النفسية في البيئة التعليمية.

٤. دراسة الفروق بين التخصصات والجنس في هذه العلاقة تعطي فكرة أفضل للمربين عن كيفية تقديم دعم مخصص لكل فئة.

٥. يمكن أن يساهم البحث في تحسين الخدمات النفسية المقدمة للطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار، مما يساهم في تعزيز رفايتهم الأكاديمية والنفسية.

المفاهيم الإجرائية لمغيرات البحث:

أ. قلق الاختبار المعرفي:

قلق الاختبار المعرفي: وتُعرفه الباحثة على أنه يمثل مشاعر القلق والتوتر التي تصاحب الطالب قبل وأثناء أو بعد الاختبارات، ويؤثر على تقييمه لقدراته الأكاديمية. وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه درجات الطلاب الكلية على مقياس قلق الاختبار المعرفي إعداد الباحثة، والذي يتضمن أربعة أبعاد هي: البعد المعرفي، والبعد الجسدي، والبعد الانفعالي، والبعد السلوكي. ويوضح مدى تأثير الطلاب بأفكار سلبية وقلق جسدي وانفعالي وسلوكي خلال تفاعلهم مع مواقف الاختبار.

وتُعرف الباحثة هذه الأبعاد كالتالي:

١. البعد المعرفي: وهو ضعف القدرة على الانتباه والتركيز نتيجة للقلق الناتج عن صعوبة استدعاء المعلومات أو الأفكار السلبية تجاه الأداء الأكاديمي.

٢. البعد الجسدي: وهي استجابات الجسد المصاحبة للقلق والتي تنعكس على الأداء الأكاديمي قبل وأثناء الاختبارات.

٣. البعد الانفعالي: يُشير إلى المشاعر المرتبطة بالقلق، مثل الخوف، والتوتر، والقلق العام الذي يؤثر على الحالة النفسية للطلاب من الاختبارات أو نتيجة للخوف من التقييم السلبي من الآخرين.

٤. البعد السلوكي: هي مجموعة من السلوكيات المضطربة مثل مثل التسويف، أو الانسحاب من المشاركة في الاختبارات.

ب. مهارات الحكمة الاختبارية:

وتُعرفه الباحثة على أنه قدرة الطالب على التعامل بفعالية مع متطلبات الاختبار، من خلال القدرة على تنظيم الوقت المتاح أثناء الاختبار والقدرة على التعرف على الأسئلة الأكثر أهمية والتي تتطلب إدارة الجهد والوقت بشكل أمثل. وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه درجات الطلاب على كل مهارة من مهارات الحكمة الاختبارية، والتي تتضمن الأبعاد التالية: مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة تحديد الأسئلة الرئيسية، مهارة استخدام الرموز أو الإشارات، مهارة التخطيط للإجابات، مهارة تجنب الأخطاء الشائعة، مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة، مهارة التأكد من الإجابات، مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار، ومهارة الاختصار والوضوح.

وتُعرف الباحثة هذه الأبعاد كالتالي:

١. مهارة إدارة وقت الاختبار: وهي القدرة على تنظيم الوقت المتاح أثناء الامتحان لضمان الإجابة على جميع الأسئلة بكفاءة. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٢. مهارة تحديد الأسئلة الرئيسية: القدرة على التعرف على الأسئلة الأكثر أهمية أو التي تتطلب تركيزاً أكبر. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٣. مهارة استخدام الرموز أو الإشارات: القدرة على استخدام الرموز لتنظيم الأفكار وتسهيل استرجاع المعلومات. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٤. مهارة التخطيط للإجابات: القدرة على وضع خطة للإجابة على السؤال قبل البدء في الكتابة. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٥. مهارة تجنب الأخطاء الشائعة: القدرة على تجنب الأخطاء الشائعة أثناء كتابة الإجابات، مما يزيد من دقة النتائج. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٦. مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة: فهم كيفية التعامل مع أنواع الأسئلة المتنوعة مثل الخيارات المتعددة، والأسئلة المفتوحة. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٧. مهارة التأكد من الإجابات: القدرة على مراجعة الإجابات بعد الانتهاء منها للتأكد من عدم وجود أخطاء. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٨. مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار: كيفية استخدام المساحات المتاحة على ورقة الامتحان مثل كتابة الملاحظات أو المخططات. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.
٩. مهارة الاختصار والوضوح: وهي صياغة الإجابات بشكل واضح يسهل على المصحح فهم المحتوى بسرعة. وتُعرفه الباحثة إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا البعد.

إطار نظري ودراسات سابقة:**أولاً: قلق الاختبار المعرفي:****مفهوم قلق الاختبار:**

يعتبر قلق الاختبار نوعاً خاصاً من القلق لأنه يشير بشكل محدد إلى الظروف التي يمر بها الفرد قبل وأثناء وبعد الاختبار. يمكن وصف قلق الاختبار كنوع من الاستجابة الشخصية للمواقف التقييمية التي تؤثر على الطالب بسبب قلقه المفرط من احتمال الفشل، مما يزيد من شعوره بالقلق. لا يقتصر مصطلح "الاختبار" هنا على الامتحانات فقط، بل يُستخدم أيضاً في سياقات متعددة حيث يتم تقييم القدرات الفكرية للطلاب. غالباً ما يُطبق البحث حول قلق الاختبار في جميع المواقف التي يتم فيها تقييم المهارات العقلية للطلاب، بدءاً من الاختبارات الرسمية وصولاً إلى الأسئلة اليومية التي يطرحها المعلم. وكتعريف علمي، يُعرف قلق الاختبار بأنه استجابة ظاهرية وفسولوجية وسلوكية تصاحب التفكير في العواقب السلبية المحتملة للفشل في الاختبار أو في مواقف تقييمية مشابهة (Dewi & Mangunsong, 2012).

(Mangunsong, 2012)

وتعددت تعريفات قلق الاختبار المعرفي، منها أنه يمثل ردود الفعل أو الحوارات الداخلية التي تراود الفرد حول الامتحان، سواء قبل الامتحان أو أثناءه أو بعده (Cassady & Johnson, 2002) كما يرتبط القلق المعرفي بسلوكيات ومعتقدات تتأثر بتجارب الفرد مع الامتحانات (Cassady & Finch, 2020) ويُعد أحد أشكال قلق الأداء المرتبط بالخوف من الفشل في التقييم الأكاديمي (Ergene, 2011) ومن الأفكار الشائعة لدى من يعانون من قلق اختبار معرفي مرتفع: مقارنة أدائهم بأداء الآخرين، الخوف من العواقب المترتبة على الفشل، التقييم الذاتي المستمر، ضعف الثقة بالنفس، القلق المفرط بشأن التقييم، التفكير في ردود فعل الوالدين، والشعور بعدم الجاهزية للاختبار، مما ينعكس سلباً على تقديرهم لذواتهم (Cassady & Johnson, 2002; Deffenbacher, 1980; Depreeuw, 1984; Hembree, 1988).

يُعرف مصطلح قلق الاختبار بأنه استجابة ظاهرية وفسولوجية وسلوكية ترافق الانتباه للتفكير في العواقب السلبية المحتملة مثل الشعور بالفشل في الاختبار أو في مواقف تقييمية مشابهة ويعني رد الفعل الظاهري هنا أن الطالب الذي يعاني من قلق اختبار شديد يتميز بعتبة منخفضة للقلق؛ أي أنه عندما يواجه موقفاً تقييمياً بشكل عام، يعتبر الوضع كتهديد له. يؤدي هذا التصور إلى انخفاض تقدير الذات، وصور ذهنية عن الفشل، وردود فعل عاطفية قوي بينما يؤدي رد الفعل الفسيولوجي إلى بعض الاستجابات الجسدية مثل انقباض القلب، وزيادة معدل النبض، وضغط الدم، ودرجة حرارة الجسم، ومستوى السكر في الدم، وحمض المعدة، واتساع بؤبؤ العين، وصعوبة التنفس، وتوتر العضلات، والتعرق أما من الناحية السلوكية، فإن بعض الطلاب يبدون سلوكيات مثل المماطلة، وإضعاف الذات (Dewi & Mangunsong, 2012).

قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتلکؤ الأكاديمي:

تفترض نظرية السلوك المخطط أن النوايا السلوكية، المتأثرة بالمواقف والمعايير الذاتية والتحكم السلوكي المتصور، هي مؤشرات رئيسية للسلوك الفعلي (Ajzen, 1991). في هذا السياق، يمكن اعتبار نية المشاركة في الامتحانات بمثابة مقدمة حاسمة للحضور الفعلي للامتحان.

كان موضوع قلق الاختبار محط اهتمام العديد من الباحثين نظرًا لتأثيره الكبير على أداء الطلاب. وفقًا لـ (Cassady, 2000)، يؤثر القلق الزائد بشكل سلبي على الأداء الأكاديمي، حيث يرتبط ارتفاع قلق الاختبار بانخفاض مستوى التحصيل، بينما يرتبط انخفاض القلق بتحسين الأداء الأكاديمي (Hembree, 1998) ويُعرف قلق الاختبار بأنه مجموعة من الاستجابات المعرفية، الانفعالية، والسلوكية التي تحدث نتيجة الخوف من الفشل في الامتحانات (Sarason, 1984) كما يُشير تعريف آخر إلى أن قلق الاختبار هو شعور مزعج أو حالة نفسية تظهر أثناء التقييمات الرسمية (Dusek, 1980).

وقد تم اقتراح تفسيرات عدة لشرح العلاقة بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي. يقترح بعض الباحثين أن قلق الاختبار يمكن أن يستهلك الموارد المعرفية (مثل: موارد الانتباه والذاكرة العاملة)، مما يمنع الطلاب من التركيز بشكل كامل على الامتحانات (Eysenck, 1992). تشير تفسيرات أكثر حداثة (Linnenbrink, 2007) إلى أن القلق قد يؤثر على دافعية الطلاب ويضعف استراتيجيات التعلم لديهم، مما قد يقلل من الدافع للتعلم أو يعوق استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة. بغض النظر عن السبب الكامن، يمكن أن يقلل قلق الاختبار من الإنجاز الأكاديمي للطلاب من خلال التأثير على إعدادهم للامتحان، أو أدائهم خلال الامتحانات، أو كليهما.

وتؤثر المستويات المرتفعة من قلق الاختبار المعرفي على الطلاب في بيئاتهم التعليمية، مما يؤدي إلى تراجع في تحصيلهم الأكاديمي وضعف دافعتهم نحو التعلم (Kauchak & Eggen, 1999). ويظهر لدى الطلاب الذين يعانون من قلق معرفي مرتفع تشتت في الانتباه وصعوبة في التركيز خلال الامتحانات، على عكس الطلاب الذين يكون لديهم مستوى منخفض من القلق (Kannis, 2010). كما أن الطلاب الذين يعانون من قلق معرفي مرتفع يظهرون اضطرابًا في تنظيم الأفكار وصعوبة في حل المشكلات بوضوح، مما يزيد من حدة القلق (Gallegos, Benavides, & Linan-Thompson, 1997).

يُفهم تجنب المهام الأكاديمية وتأجيل الأنشطة على أنه نوع من التسويف الأكاديمي، والذي يمكن أن يُعتبر آلية للتعامل مع قلق الاختبار. يُعتقد أن الأفراد القلقين يميلون إلى تجنب المشاعر السلبية ومحاولة تأخير البدء في المهام الصعبة ونجد التلکؤ الأكاديمي مرتبطًا سلبًا بالنجاح الأكاديمي في مختلف الأنشطة مثل الاستعداد للاختبارات والوفاء بالمواعيد النهائية ويعتبر تأجيل الامتحانات مظهرًا من مظاهر التلکؤ لأنه يتماشى مع النمط الأوسع لتجنب المهام بسبب قلق الاختبار (Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006).

(Watson, Powell, & Buro, 2006)

كما وجدت علاقة إيجابية بين المكون المعرفي لقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي في سياقات التعلم (Cassady & Johnson, 2002) وعلى حد علمنا، لم يتم التحقيق في المكونات الأخرى لقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي، وخاصة تأجيل الامتحانات.

مكونات قلق الاختبار:

يتميز الأدب البحثي بتمييز بين مكونين رئيسيين للقلق: المعرفي والانفعالي، ويشتمل المكون المعرفي على المخاوف والأفكار المتطفلة بشأن الفشل والانشغال بالنتائج السلبية، بينما يتضمن المكون العاطفي مشاعر القلق والانزعاج الجسدي ومع ذلك، اقترح (Pekrun et al., 2014) تقسيم قلق الاختبار إلى أربعة مكونات، حيث يضاف إلى المكونات السابقة جانب تحفيزي يتضمن الدافع للانسحاب من الاختبار، وجانب فسيولوجي يتعلق بردود الفعل الجسدية مثل زيادة معدل ضربات القلب والتعرق. ومع ذلك، يظل التركيز البحثي منصبًا على الأبعاد المعرفية والعاطفية (Von der Embse et al., 2018).

يؤثر أداء الامتحان بشكل كبير على المسارات الأكاديمية والعاطفية للطلاب، حيث يرتبط الأداء الجيد بنجاح أكاديمي عام وأيضًا بإدراكهم المهني (Respondek et al., 2017) أظهرت العديد من الدراسات أن قلق الامتحان يرتبط سلبًا بمقاييس مختلفة للأداء الأكاديمي، بما في ذلك الاختبارات الفصلية والامتحانات الموحدة (von der Embse et al., 2018) يُعزى الارتباط السلبي في الغالب إلى المكون المعرفي للقلق، حيث يُفترض أن القلق يستهلك موارد الذاكرة العاملة، مما يؤثر على التركيز واسترجاع المعلومات (Richards et al., 2000).

بالنسبة للمكون العاطفي لقلق الاختبار، تباينت النتائج بين الدراسات؛ حيث أشارت بعضها إلى وجود علاقة سلبية، بينما أكدت أخرى عدم وجود علاقة أو حتى وجود علاقة إيجابية مع الأداء كما أشار von der Embse et al. في عام ٢٠١٨. قد يؤدي القلق إلى تنشيط أفكار غير ذات صلة بالمهمة (Mayer & Moreno, 2003)، وفي الدراسات السابقة، أظهرت الإناث ارتباطًا سلبيًا كبيرًا بين قلق الاختبار والأداء (Farooqi, Ghani, & Spielberger, 2020)، رغم عدم اختلاف مستويات القلق بين الجنسين.

وقد أشارت الدراسات إلى أن قلق الاختبار يتكون من بُعدين رئيسيين: البُعد الانفعالي والبُعد المعرفي وأظهرت الأبحاث أن التأثير السلبي للبُعد المعرفي على الأداء الأكاديمي يكون أكبر من التأثير الانفعالي، مما دفع الباحثين إلى تركيز اهتمامهم على البُعد المعرفي (Embse et al., 2018; Hembree, 1998) وجدت دراسات متعددة أن قلق الاختبار المعرفي يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للطلاب (Cassady & Johnson, 2002)، كما أن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق المعرفي يظهرون سمات قلق عالية، خاصة في مواقف التقييم المختلفة (Zeidner, 1998).

أسباب قلق الاختبار:

وهناك العديد من الأسباب والتي حددها (حامد زهران، ٢٠٠٠، ص ٩٩) وهي:

١. قلة المعرفة بالموضوعات الدراسية.
٢. ضعف الرغبة في النجاح.
٣. صعوبة تعلم المعلومات أو مراجعتها قبل الاختبار.
٤. قصور في الاستعداد للاختبار كما يجب.
٥. التمرکز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
٦. الاتجاهات السالبة لدى المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.
٧. الضغوط المباشرة، ومحاولة إرضاء الوالدين والمعلمين.

أعراض قلق الاختبار:

وتنقسم الأعراض (فهد حوال، ٢٠١٨، ص ٦٦٢) إلى:

- أ. الأعراض النفسية تشمل الشعور بالتوتر، الإحساس بعدم الراحة، الخوف والترقب، الشعور بزيادة الضغوط وتراكم المسؤوليات، وعدم القدرة على السيطرة عليها.
- ب. أما الأعراض الجسدية فتتضمن الشعور بالإرهاق والتعب، الصداع، اضطرابات في المعدة، الغثيان، تسارع التنفس، الإحساس بالاختناق، زيادة ضربات القلب، الرعشة، وبرودة الأطراف، مع زيادة إفراز العرق.
- ج. من جهة أخرى، تظهر الأعراض السلوكية على شكل تجنب الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة، الاعتذار عن حضور الدروس، الخوف من مواجهة التحديات، القلق من دخول الامتحانات، والرغبة في تأجيلها، بالإضافة إلى كثرة النوم ليلاً ونهاراً، ومحاولة الانشغال بأشياء أخرى لتجنب التفكير في الامتحان.

أهم الدراسات التي تناولت قلق الاختبار المعرفي:

وقد تناولت الباحثة عدد من الدراسات والذي يوضح علاقة قلق الاختبار المعرفي بمتغيرات أخرى ويمكن عرضها كالتالي من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة محمد العتيبي (٢٠١٨) هدفت إلى تحديد العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، المعدل الدراسي) لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. شملت الدراسة عينة مكونة من ٢١٦ طالباً وطالبة، منهم ١٥١ طالباً و ٦٥ طالبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على مقياس قلق الاختبار (إسماعيل علي وآخرون، ٢٠٠٩م)، مع تعديل بعض فقراته لتناسب مع البيئة السعودية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار بناءً على متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، إذ كان قلق الاختبار أعلى لدى الذكور مقارنة

بالإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار بناءً على المعدل الدراسي. من أبرز التوصيات التي خلصت إليها الدراسة ضرورة تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب وتقوية الذات، وتدريبهم على التعبير بحرية عن رغباتهم، والابتعاد عن الحديث السلبي عن الذات، مع تشجيع الطلاب على الصراحة واكتساب الشجاعة للرفض.

دراسة هبة أبو المجد (٢٠٢٠) هدفت إلى إعداد استبيان لقياس قلق الاختبار باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتحديد مستواه لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق. تكونت عينة البحث من ٢١٧ طالبًا وطالبة في الفرقة الرابعة بكلية التربية. تم إعداد الاستبيان وقياسه باستخدام التحليل العاملي ومعامل ألفا كرونباخ واختبارات "ت" للعينة الواحدة والعينات المرتبطة. أظهرت النتائج أن استبيان قلق الاختبار يتكون من ثلاثة عوامل رئيسية هي: قلق الاختبار المعرفي، قلق الاختبار الانفعالي، وقلق الاختبار الفسيولوجي. كما أظهرت النتائج أن الاستبيان يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة لجميع الأبعاد (درجة المفردات، درجة المكونات، والدرجة الكلية)، مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام في مجالات التربية وعلم النفس. وقد أظهرت الدراسة مستوى ضعيفًا لقلق الاختبار ومكوناته لدى عينة البحث، وكان أكثر المكونات انتشارًا هو قلق الاختبار الانفعالي، يليه قلق الاختبار المعرفي ثم قلق الاختبار الفسيولوجي.

دراسة محمد ملحم وعبد الناصر الجراح ومحمد الشريدة (٢٠٢٢) هدفت إلى استكشاف مستوى الصلابة الأكاديمية وقلق الاختبار المعرفي، بالإضافة إلى القدرة التنبؤية للصلابة الأكاديمية بقلق الاختبار المعرفي لدى عينة من طلبة كلية إربد الجامعية. تكون مجتمع الدراسة من ٤٨٦٧ طالبًا وطالبة، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من ٣٤٧ طالبًا وطالبة. تم استخدام مقياس الصلابة الأكاديمية (Benishek & Lopez, 2001) ومقياس (Cassady & Jonson, 2002) لقياس قلق الاختبار المعرفي، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى الصلابة الأكاديمية وقلق الاختبار المعرفي لدى عينة الدراسة كانا بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج أن بُعدي الصلابة الأكاديمية (الالتزام والضبط) كانا عاملين تنبؤيين دالين إحصائيًا بقلق الاختبار المعرفي، حيث بلغت قيمة التباين المفسر ٢٦.٩%. بينما لم يكن بُعد "التحدي" عاملًا تنبؤيًا دالًا إحصائيًا بقلق الاختبار المعرفي. وفي ضوء هذه النتائج، تم التوصية بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين الصلابة الأكاديمية وقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

دراسة Zheng, Zhang, & Ran (2023) استكشفت الدراسة العلاقة بين التوتر الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعات، مع التركيز على دور الكفاءة الذاتية في تنظيم العواطف كوسيط ودور توقعات الوالدين كعامل معتدل. شملت الدراسة ١٣١٥ مشاركًا تتراوح أعمارهم بين ١٧ و ٢٥ عامًا. أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي كبير بين التوتر الأكاديمي وقلق الاختبار. كما تبين أن توقعات

والوالدين ترتبط سلباً بالتوتر الأكاديمي ولكنها ترتبط إيجابياً بالكفاءة الذاتية في تنظيم العواطف، والتي بدورها ترتبط سلباً بكل من التوتر الأكاديمي وقلق الاختبار. وخلصت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية في تنظيم العواطف تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين التوتر الأكاديمي وقلق الاختبار، وتأثرت هذه العلاقة بتوقعات الوالدين.

دراسة Malespina (2023) قامت الدراسة بتحليل الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار، والكفاءة الذاتية، والمعتقدات المتعلقة بالذكاء، وعقوبات الدرجات، والدرجات في الدورات الفيزيائية. تكونت العينة من ١٧٦ طالب وتشير البيانات الديموغرافية إلى أن عينة الدراسة كانت تتألف من ٣٧% من النساء. أما بالنسبة للعنصر الأعراق التي عرّف بها الطلاب أنفسهم، فقد كانت كالتالي: ٧٢% من البيض، ١٤% من الآسيويين، ٧% من ذوي الأصول الإسبانية/اللاتينية، ٤% من متعددي الأعراق، ٢% من الأفارقة الأمريكيين/السود، و ١% لم يحددوا. كانت الغالبية العظمى (٨٠%) من الطلاب في العينة من طلاب السنة الأولى في الفصل الدراسي الأول، و ٦٠% منهم كانوا تخصصات هندسية. خارج التخصصات الهندسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن:

- الفروقات بين الجنسين في درجات الواجبات القصيرة والامتحانات: تشير البيانات إلى عدم وجود فرق كبير بين الجنسين في درجات الواجبات القصيرة والاختبارات القصيرة، بينما تظهر فروقات ملحوظة في الامتحانات النصفية والنهائية حيث تقترب الفروق إلى حد متوسط ($d \sim 0.5$). وبالرغم من أن استراتيجيات تقييم الدرجات تختلف بين المعلمين، إلا أن معظم الدرجات في هذه المقررات تعتمد على نتائج الامتحانات النصفية والنهائية.
- تأثير الدرجات على استمرارية الطالبات في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات: تشير الأبحاث إلى أن الطالبات أكثر عرضة للانسحاب من مجالات STEM بسبب القلق من الدرجات، حتى عندما تكون درجاتهن ضمن المتوسط (أو ب) لذا، قد تؤدي الدرجات الأقل في الامتحانات النهائية إلى انسحاب بعض الطالبات من تخصصات تعتمد على الفيزياء التمهيدية القائمة على التفاضل والتكامل. وتدعم أبحاث حديثة أن أداء الطالبات في المواد التمهيدية الرياضية هو مؤشر أكثر دقة للنجاح في المقررات اللاحقة في تخصصات الفيزياء والهندسة مقارنة بالفيزياء التمهيدية.

دراسة Robson, Johnstone, Putwain, & Howard (2023) سعت إلى تقديم مراجعة منهجية شاملة للأبحاث المتعلقة بقلق الاختبار لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية (الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٢ عاماً). ولتحقيق ذلك، تم البحث في قواعد البيانات الإلكترونية والمراجع المختلفة، وتم تحديد ٧٦ دراسة تفي بمعايير الإدراج (إجمالي ٨٥ عينة مستقلة، وعدد عينة بلغ ٥٣,٦١٧ طفلاً). أظهرت نتائج التحليلات باستخدام نموذج التحليل التجميعي ذو التأثيرات العشوائية وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي في الرياضيات ($r = -0.21$)، وكذلك في

القراءة والكتابة ($r = -0.20$) ، بالإضافة إلى ارتباط سلبي مع مفهوم الذات الأكاديمي ($r = -0.41$) والكفاءة الذاتية ($r = -0.39$) من ناحية أخرى، كان هناك ارتباط إيجابي بين قلق الاختبار والقلق العام ($r = 0.62$) ، والقلق الاجتماعي ($r = 0.57$) ، والاكنتاب ($r = 0.45$) كما وجدت الدراسة أن قلق الاختبار أعلى لدى الفتيات مقارنة بالفتيان ($d = 0.21$) ، وأن الأطفال من العينات الآسيوية أظهروا مستويات أعلى من قلق الاختبار مقارنةً بأقرانهم في أوروبا وأمريكا الشمالية.

وأوضحت نماذج الانحدار العشوائي أن العلاقة بين قلق الاختبار وإنجاز الرياضيات تكون أقوى لدى الأطفال الأكبر سنًا، وأن الفروق بين الجنسين في مستويات قلق الاختبار كانت أكثر وضوحًا في العينات الأمريكية الشمالية مقارنةً بالآسيوية. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت التدخلات التي هدفت إلى تقليل قلق الاختبار نجاحًا في خفض مستويات القلق وتحسين النتائج الأكاديمية والرفسية ذات الصلة. دراسة نافذ بقيعي (٢٠٢٣) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الانهماك المعرفي في التعلم وقلق الاختبار المعرفي في سياق الدورات الدراسية عبر الإنترنت بين طلاب كلية العلوم التربوية والفنون بالأردن. كما سعت الدراسة إلى تقييم مستوى الانهماك المعرفي وقلق الاختبار المعرفي بناءً على متغيرات مثل الجنس، والكلية، ومستوى السنة الدراسية. لتحقيق هذه الأهداف، استخدم الباحث مقياسين: الأول لقياس مستوى الانهماك المعرفي في التعلم، والثاني لقياس قلق الاختبار المعرفي. شملت العينة (٢٦٢) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة متاحة من إجمالي (١٣٨٦) طالبًا. أظهرت النتائج أن مستوى الانهماك المعرفي في التعلم وكذلك قلق الاختبار المعرفي كان متوسطًا بشكل عام. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الانهماك المعرفي وقلق الاختبار بين الجنسين لصالح الإناث، بينما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغيرات الكلية ومستوى السنة الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الانهماك المعرفي وقلق الاختبار المعرفي.

دراسة إكرام محمد وعبد الهادي السيد، محمد عبد الرؤوف (٢٠٢٣) هدفت إلى دراسة البنية العاملية لقلق الاختبار واختبار أفضل نموذج يوضح العلاقات بين أبعاده، بالإضافة إلى فحص الفروق الديموغرافية المرتبطة به بناءً على الجنس والتخصص. تضمنت عينة البحث ٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة المنوفية، بمتوسط عمري قدره ١٨.٠٩ عامًا. اعتمد البحث على مقياس تم تطويره لقياس قلق الاختبار، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل العامل الاستكشافي والتوكيدي وأسفرت النتائج عن كشف البنية العاملية للمقياس، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى قلق الاختبار، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في المقياس ككل وفي البُعدين الانفعالي والجسمي، بينما لم تكن الفروق دالة في البُعدين الاجتماعي والمعرفي. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين التخصصين العلمي والأدبي لصالح التخصص العلمي في البُعدين الجسمي والمعرفي، بينما لم تكن الفروق دالة في البُعدين الاجتماعي والانفعالي. وفي ضوء هذه

النتائج، تم تقديم توصيات تربوية وأفكار بحثية مقترحة لتحسين فهم قلق الاختبار ودعّمه في السياقات التعليمية المختلفة.

دراسة Opatye (2024) ركزت على تأثير خصائص المتعلمين على مستويات قلق الامتحان المعرفي لدى طلاب الجامعة الوطنية المفتوحة في نيجيريا، باستخدام تصميم بحث مسحي مقطعي. شارك في الدراسة (٤٦٠) طالبًا تم اختيارهم عشوائيًا من مستويات دراسية مختلفة، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير كبير للتخصص الأكاديمي والمنطقة الجغرافية على مستويات قلق الامتحان. ومع ذلك، لم يكن لحالة التوظيف تأثير يُذكر. أوصت الدراسة بتوفير فترات مناسبة بين الامتحانات لتمكين الطلاب العاملين من الاستعداد بشكل أفضل، مما يقلل من مستويات قلقهم.

دراسة Cassady, Helsper & Quagliano (2024) هدفت إلى استكشاف العلاقة بين عدم تحمل الغموض، قلق الاختبار المعرفي، انخفاض الأداء الأكاديمي، والأداء الأكاديمي للطلاب. وأظهرت النتائج أن الأداء الأكاديمي يُمكن التنبؤ به بشكل أفضل باستخدام التحليلات متعددة المتغيرات والتحليلات المنحنية. تم الحصول على أفضل تنبؤ بمعدل المعدل التراكمي (GPA) عند دمج المتغيرات الثلاثة في نموذج وسيط تسلسلي. كشفت التحليلات أن عدم تحمل الغموض يؤدي إلى زيادة قلق الاختبار المعرفي لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى ارتفاع احتمالات استخدام استراتيجيات انخفاض الأداء الأكاديمي التي تؤدي بدورها إلى انخفاض في المعدل التراكمي. تتماشى هذه النتائج مع النماذج العملية للقلق الاختباري التي تبرز دور تقييمات المتعلمين للضغوط التقييمية والاستراتيجيات التي يعتمدونها للتعامل معها. بالإضافة إلى ذلك، أكدت النتائج أن المعدل التراكمي للطلاب يرتبط ارتباطًا معقدًا بانخفاض الأداء الأكاديمي وقلق الاختبار المعرفي، بحيث كلما زادت مستويات القلق، انخفض الأداء. ومع ذلك، كان الانخفاض في المعدل التراكمي أكثر حدة للطلاب الذين يعانون من زيادة في كلا المتغيرين.

دراسة آلاء رزق (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الأساسي في محافظة رام الله، بالإضافة إلى تحديد البرامج العلاجية التي يمكن أن تساعد في تقليل قلق الاختبار. تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية من ١٠٠ طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مما يعني أن ارتفاع مستويات القلق يرتبط بتدني التحصيل الدراسي. كما أن تدني التحصيل الدراسي قد يؤدي إلى زيادة القلق، مما ينعكس سلبيًا على دافعية الطلاب للتحصيل الأكاديمي. وقد بلغت النسبة المئوية للعلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ٥٩.٩% بمتوسط حسابي قدره ١.٨٠.

دراسة حورية محمد (٢٠٢٤) هدفت إلى الكشف عن المفردات ذات الأداء التفاضلي في قائمة قلق الاختبار بناءً على النوع الاجتماعي (ذكور/إناث). تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٧٧٠ طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة المنيا في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، حيث بلغ عدد

الطلاب ٢٤٥ طالبًا و ٥٢٥ طالبة. تم استخدام قائمة قلق الاختبار التي تتضمن ٢٠ مفردة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مفردات ذات أداء تفاضلي: أن المفردة رقم ٧ أظهرت أداء تفاضلي متوسط لصالح الذكور، وأن المفردة رقم ١٣ أظهرت أداء تفاضلي قوي لصالح الإناث، وأن المفردة رقم ١٨ قد أظهرت أداء تفاضلي متوسط لصالح الإناث. هذه النتائج تسلط الضوء على الفروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم لمفردات قائمة قلق الاختبار، مما يشير إلى ضرورة التكيف مع احتياجات كل فئة عند قياس قلق الاختبار.

دراسة Ray & Negi (2024) هدفت إلى تقييم الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان بين طلاب الهند الذين يشاركون في الامتحانات المدرسية. شملت الدراسة ١٠١ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الثانوية العليا. تم تطبيق مقياس قلق الامتحان الذي طوره نيت وديهل على العينة، واستخدم تصميم بحث مقارن لاختبار الفرضيات. تم تحليل البيانات باستخدام اختبار T لاختبار الفروق بين المتوسطات، وأظهرت النتائج أن طلاب الصف العاشر والثاني عشر يعانون من مستويات متفاوتة من قلق الامتحان، حيث أظهرت الإناث مستويات قلق أعلى مقارنة بالذكور. كانت قيمة T أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين. كما أظهرت الدراسة أن الطلاب في الجزء الشمالي من الهند يعانون من مستويات أعلى من قلق الامتحان. وخلصت الدراسة إلى ضرورة البحث عن حلول للتخفيف من التوتر الأكاديمي الناتج عن هذه الامتحانات.

دراسة Dundas & Nygard (2024) تناولت الدراسة أثر برنامج تدريب اليقظة الذهنية على قلق الاختبارات والتقييم الذاتي السلبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. شملت الدراسة دراستين: تضمنت الدراسة الأولى ٤٥٥ طالبًا (متوسط العمر = ١٧.١ سنة، $SD=1.07$ ، 43.2% إناث)، وقياس مستويات قلق الاختبار والتفكير السلبي عن الذات. أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا بين قلق الاختبار والتفكير السلبي عن الذات.

أما الدراسة الثانية، فشملت ٣٣ طالبًا (متوسط العمر = ١٧.٥ سنة، $SD=1.60$ ، ٨٨% إناث)، حيث تم قياس قلق الاختبار والتقييم الذاتي قبل التدخل وبعده، بالإضافة إلى متابعة النتائج بعد عام من انتهاء برنامج تدريب اليقظة الذهنية الذي استمر لمدة ٨ أسابيع. أظهرت النتائج انخفاضًا في قلق الاختبار والتقييم الذاتي السلبي بعد المشاركة في التدريب واستمر هذا الانخفاض لمدة سنة بعد انتهاء البرنامج. في المقابل، لم يظهر التفكير السلبي عن الذات انخفاضًا ملموسًا خلال التدخل. تشير الدراسة إلى أن برنامج تدريب اليقظة الذهنية قد يكون فعالًا في تقليل قلق الاختبارات وتعزيز وعي الطلاب بالتفكير السلبي عن الذات، حيث يساعدهم على مراقبة أفكارهم كأحداث ذهنية، وليس كحقائق. لكن، الحاجة ماسة لإعادة التحقق من النتائج في عينات أكبر ومع مجموعة ضابطة لتحقيق دقة أعلى.

ثانياً: مهارات الحكمة الاختبارية:

ترجع أصول هذا المفهوم إلى عام (١٩٤٦) عندما أشار العالم كرونباخ (Cronbach) إلى أهمية الحكمة الاختبارية في حصول الطلاب على درجات أعلى من الدرجات المقدرة لمحتوى المعرفة الذي تم تحقيقه، مما يعني أن هناك مجموعة من القدرات المعرفية التي يستخدمها الفرد في الاختبار بغض النظر عن محتوى المعرفة للمادة الدراسية. وقد تم تطوير هذا المفهوم بواسطة ثورنديك (Thorndike) في عام (١٩٥١)، حيث أكد على أهمية الحكمة الاختبارية في الخصائص النفسية للاختبار وأنها عامل مؤثر في تباين درجات الأفراد (Nguyen, 2003) بعد ذلك، أصبحت الحكمة الاختبارية معروفة على نطاق واسع في مجال القياس النفسي والتعليم، وزاد الاهتمام بأهميتها في رفع مستوى الطلاب في التعامل مع مواقف الاختبار والحصول على أعلى الدرجات الممكنة.

مفهوم الحكمة الاختبارية:

مهارات الحكمة الاختبارية تشير إلى القدرة على التعامل مع المواقف الاختبارية بفعالية، مما يعكس قدرة الطالب على اتخاذ قرارات مستنيرة واستراتيجيات مناسبة أثناء أداء الاختبارات. تشمل هذه المهارات التحليل النقدي، والتفكير الاستراتيجي، وإدارة الوقت، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع الضغوط النفسية التي تصاحب الامتحانات (Hattie & Timperley, 2007, p. 86).

عرف (Gibb, 1964) مهارات الحكمة الاختبارية على أنها قدرة الفرد على الإجابة الصحيحة على أسئلة اختيار من بدائل متعددة تحتوي على أدلة خارجية للحصول على درجات عالية بشكل مستقل عن المعرفة بمحتوى الموضوع (زين رداي، ٢٠٠١)، لكن و (Rogers & Bateson, 1991, p.160) عرفها بأنها "مجموعة من المهارات الموجودة بين مجموعة من الطلاب يستخدمونها في الإجابة على الأسئلة التي لا يعرفونها باستخدام مهارات معينة، مثل التخمين، للاستفادة من أخطاء منظمي الاختبار عن طريق خلق إشارات تؤدي إلى الإجابة الصحيحة (Dolly, & Williams, 1986) مهارات الحكمة الاختبارية بأنها "قدرة الممتحن على الأداء بمستوى أفضل من الصدفة في اختبار متعدد الخيارات بغض النظر عن المحتوى الذي يتم اختباره".

تصنيف مكونات الحكمة الاختبارية:

ويمكن توضيح أهم هذه التصنيفات في:

أولاً: التصنيف تبعاً لدراسات كل من هشام الخولي (٢٠١٨)، (Millman et al., 1965):

١. استراتيجية استخدام الوقت: كيفية تنظيم وتوزيع الوقت للإجابة على أسئلة الاختبار.
٢. استراتيجية تجنب الأخطاء: من خلال الالتزام بالتعليمات الخاصة بالأسئلة وقراءة كل سؤال بشكل جيد ودقيق وتحديد المطلوب وتحديد الطريقة المناسبة للإجابة ومراجعة الإجابة.
٣. استراتيجية التخمين: استخدام التخمين عندما لا توجد عواقب للتخمين وعندما يكون هناك درجة واحدة فقط للسؤال الموضوعي.

٤. استراتيجية الاستدلال الاستنتاجي: من خلال حذف البدائل الخاطئة واختيار الخيار الصحيح من البدائل والاستفادة من معلومات أسئلة أخرى أو بدائل اختبار مشابهة.

٥. استراتيجيات الاعتبار القصد واستخدام الإشارات: التعرف على واستخدام أي خصائص ثابتة للاختبار تميز الإجابة الصحيحة عن الخيارات الخاطئة.

هذه الاستراتيجيات مستقلة عن هدف الاختبار. كما توجد استراتيجيات تعتمد على هدف الاختبار، والتي تشمل:

١. استراتيجية اعتبار القصد: التي تعتمد على التفسير والإجابة على الأسئلة وفقاً لوجهات نظر مصمم الاختبار أو هدف الاختبار

٢. استراتيجية استخدام الإشارات: حيث يتم التعرف على خصائص أسلوب المصمم في صياغة الخيار الصحيح لبقية البدائل، مثل: الخيار الصحيح يكون أطول أو أقصر من بقية البدائل، الخيار الصحيح يتم وضعه دائماً في نفس المكان (دائماً نفس الخيار)، وضع الخيار الصحيح في تسلسل منطقي، كلمات الخيار الصحيح مألوقة من بقية البدائل، كلمات الخيار الصحيح متناسقة نحوياً أو دلاليًا مع نص السؤال (Otoum et al., 2015).

ثانياً: تصنيف (Watter & Siebert (1990 و Wedden (1991 هو الأكثر شمولاً بالنسبة للاستراتيجيات السابقة ويتضمن:

١. استراتيجيات تُستخدم قبل الإجابة على الاختبار كما يلي: (قراءة جيدة جداً، وضع خطة للإجابة، قراءة التعليمات جيداً جداً، تحديد جدول زمني للإجابة على الأسئلة، تكوين الصورة الأولية للإجابة على الأسئلة، وضع خطوط تحت الكلمات الرئيسية في الأسئلة

٢. استراتيجيات تُستخدم أثناء الإجابة على الاختبار كما يلي: (الإجابة على الأسئلة وفقاً لجدول الوقت، مراجعة كل سؤال بعد الانتهاء من الإجابة، استثمار الوقت المتبقي بعد الانتهاء من الأسئلة، الكتابة الفورية لجميع الأفكار الموجودة في عقل الفرد، الإجابة على الأسئلة، حتى وإن كانت بعض الأسئلة غير مجابة

٣. استراتيجيات تُستخدم بعد الإجابة على الاختبار كما يلي: (مراجعة كل سؤال والتأكد من كتابته باللغة الصحيحة، تجنب التغييرات في نهاية الوقت).

جدول (١): تصنيف مهارات الحكمة الاختبارية لدى بعض الباحثين (ورد في: أماني على، ٢٠٢٣،

ص. ٢٦٨)

المهارات	الباحث
استخدام وقت الاختبار، وتجنب الخطأ، والاستنتاج المنطقي، واستخدام المفاهيم، والإجراءات بصورة صحيحة	Sarnacki (1979, 254)
تهيئة الطالب للاختبار، وتجنب الأخطاء، واستخدام الوقت بفاعلية، والتخمين.	Fredrickson (1984, 23)
التعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة	زين بن حسن رداوي (٢٠٠١، ١٤ - ١٥)

المهارات	الباحث
والتخمين ومراعاة القصد والمراجعة واستخدام الوقت.	
التأهب للاختبار ومراعاة هدف واضع الاختبار والتعامل مع ورقة الأسئلة والتعامل مع ورقة الإجابة وتنظيم الوقت والتخمين والمراجعة.	هشام إبراهيم النرش (٢٠٠٩، ٤٤٤)
التحضير الجيد للاختبار، والتفاعل مع الوقت، والتعامل مع ورقة الأسئلة والإجابة، وتنظيم الوقت والتخمين والمراجعة ومراعاة قصد مصمم الاختبار.	حسين حسن طاحون (٢٠١٠، ٩١)
إدارة وقت الاختبار، وتجنب الأخطاء، والتخمين، والاستفادة من خصائص بناء فقرات الاختبار.	ديانا فهمي حماد (٢٠١٠، ٣٠٤)
إدارة وقت الاختبار، وتجنب الخطأ، والتخمين، والاستفادة من خصائص بناء فقرات الاختبار، والتعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة.	عفاف زياد وادي (٢٠١٣، ٣٠٨)
استخدام الاختبار، وتجنب الخطأ، والتخمين، والاستنتاج المنطقي، واستخدام المنبهات والمؤشرات.	شاهر خالد سليمان (٢٠١٤، ٢٥٧)
الاستعداد للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة والمراجعة.	رياض صلاح الدين إسماعيل (٢٠١٤)، سعود بن شايش العنزي (٢٠١٤)، خديجة ضيف القرشي (٢٠١٧).
إدارة وقت الاختبار، وتجنب الأخطاء، والتخمين، والاستفادة من خصائص بناء فقرات الاختبار.	سامي شطيبي العنزي (٢٠١٤، ٣٥٥)
الاستعداد النفسي والعقلي للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، ومراقبة الأداء أثناء الاختبار.	ميرفت حسن عبد الحميد، وسحر حمدي فؤاد (٢٠١٧)
تنظيم وقت الاختبار، والتخمين الذكي، والاستنتاج المنطقي، وتجنب الأخطاء والمراجعة.	طارق عبد العالي السلمي (٢٠١٨)
إدارة الوقت، والتعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة.	نرمين عوني محمد (٢٠١٩)
التهيئة الذاتية وإدارة الوقت، وخطة الحل، والتخمين، وصيغ الأسئلة، والمراجعة.	وائل السيد قنديل وحنان إبراهيم موسى (٢٠٢٢)

العوامل المؤثرة في مهارات الحكمة الاختبارية:

أكد هشام الخولي (٢٠١٨)، وعفاف زياد (٢٠١٣) إن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى الأفراد، بما في ذلك:

١. الخبرة السابقة في التعامل مع وضع الاختبار، مما يساعدهم على تحقيق درجات عالية.
٢. مدة التعرض لوضع الاختبار، حيث إن زيادة مدة التعرض تؤدي إلى انخفاض مستوى مهارات الحكمة الاختبارية.
٣. نوع الاختبار المطبق يؤثر في اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية.
٤. غموض الأسئلة يحد من قدرة الفرد على استخدام مهارات الحكمة الاختبارية.

النظريات المرتبطة بمهارات الحكمة الاختبارية:

تتضمن النظريات المرتبطة بمسألة مهارات الحكمة الاختبارية:

١. نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior) توضح كيف أن النوايا تتأثر بالمواقف والمعايير الاجتماعية والتحكم الذاتي، مما يؤثر على الأداء في الاختبارات (Ajzen, 1991, p. 179).
٢. نظرية التعلم الذاتي (Self-Regulated Learning Theory) تركز على كيفية قدرة الطلاب على إدارة عمليات التعلم الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تطوير مهارات الحكمة الاختبارية (Zimmerman, 2002, p. 64).

أهم الدراسات التي تناولت مهارات الحكمة الاختبارية على عينات مختلفة:

تستعرض الباحثة عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الحكمة الاختبارية. تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، على أن يلي هذه الدراسات تعقيباً يعكس تلخيصاً لأهم نتائج هذه الدراسات: دراسة عفاف زياد (٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة كلية التربية، وإجراء مقارنة للتعرف على الفروق في مهارات الحكمة الاختبارية باختلاف الجنس لدى الطلبة، وكذلك المقارنة بين الأقسام العلمية المختلفة في استخدام هذه المهارات. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي. لتحقيق أهداف البحث، تم بناء مقياس لمهارات الحكمة الاختبارية مكون من سبعة أبعاد و ٦٠ فقرة اختبارية بعد التحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات)، وتم تطبيقه على عينة من ٤٠٠ طالب وطالبة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في استخدام مهارات الحكمة الاختبارية، وامتلاك طلبة كلية التربية / ابن الهيثم لهذه المهارات بشكل متساوٍ، ووجود فروق دالة إحصائية بين الأقسام العلمية المختلفة. كما أظهرت النتائج إسهاماً دالاً إحصائياً لمهارات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي. توصي الدراسة بتوجيه الجهود نحو تعزيز مهارات الحكمة الاختبارية لدى الطلبة وتضمينها في المناهج الدراسية.

دراسة خديجة ضيف الله (٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية وأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الطائف. تكونت عينة الدراسة من ٧٣ طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، حيث تم تطبيق مقياس أنماط التفكير ومقياس قلق الاختبار ومقياس الحكمة الاختبارية. وقد أظهرت النتائج أن الحكمة الاختبارية تنتشر بشكل أكبر لدى الطالبات ذوات النمط الهرمي، ثم الأحادي، ثم القضائي، بينما ينتشر قلق الاختبار لدى الطالبات ذوات الأنماط الفوضوي، ثم العالمي، ثم الخارجي. كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، وانخفاض مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطالبات، وكان النمط السائد في التفكير هو "المحافظ" يليه "الهرمي" و"القضائي".

دراسة محمد عبد الرؤوف (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام مهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات طلاب الثانوية العامة في اختبارات البوكليت. تكونت عينة الدراسة من ٤٦٨ طالبًا وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام بمدينة شبين الكوم للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، حيث تم استخدام مقياس مكون من خمسة أبعاد و ٥٠ مفردة، إلى جانب بيانات درجات الطلاب في اختبارات البوكليت. توصلت النتائج إلى أن ٥٨.٣% من العينة تمتلك مستوى مرتفعًا من مهارات الحكمة الاختبارية، و ٢٣.٦% مستوى متوسط، و ١٨.١% مستوى منخفض. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة في الحكمة الاختبارية، وإسهام مهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات البوكليت.

دراسة هشام الخولي (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على الأداء والتخمين والمخاطرة والحذر لدى طلاب الجامعة في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع. شملت الدراسة ٢٠٨ طلاب تم تقسيمهم عشوائيًا إلى أربعة مجموعات وفقًا لنوع الموقف الاختباري والتعليمات المرتبطة به. بعد تطبيق البرنامج التدريبي على الطلاب، بينت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعات التي تلقت التعليمات بعدم عقوبة التخمين في المواقف محكية المرجع. كما توصلت الدراسة إلى أهمية اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية للتأثير الإيجابي في الأداء بالمواقف الاختبارية.

دراسة مروة علي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة الأنبار، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات بناءً على الجنس والتخصص. شملت عينة الدراسة ٣٠ طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياسين للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية. أظهرت النتائج أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة كان مرتفعًا، وتوجد فروق دالة إحصائية لصالح الذكور في بعض الأبعاد، دون وجود فروق تبعًا للتخصص. كما أظهرت النتائج ارتباط المعتقدات المعرفية بشكل إيجابي بالحكمة الاختبارية، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهارات الحكمة الاختبارية في المناهج الدراسية.

دراسة علي إبراهيم (٢٠٢١) استهدفت الدراسة التعرف على مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، والتعرف على تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص في درجات الحكمة الاختبارية. اشتملت عينة الدراسة على ١٠٠٠ طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي. كشفت النتائج عن وجود فروق لصالح الطلاب في أبعاد التخمين الذكي، ضبط قلق الاختبار، وضوابط الاختبار، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بناءً على تفاعل الجنس والتخصص في مستوى الحكمة الاختبارية.

تستعرض دراسة Aborisade & Adeniji (2022) تأثير استراتيجية الحكمة الاختبارية على الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الاقتصاد، واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي،

يتضمن اختبارًا قبليًا وبعديًا، مع مجموعة ضابطة. تكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الثانية الثانوية العامة الذين يدرسون مادة الاقتصاد، حيث تم اختيار ٢٤٠ طالبًا باستخدام طريقة أخذ عينات متعددة المراحل. تم استخدام اختبار تحصيلي في مقرر الاقتصاد واستبيان الحكمة الاختبارية أظهرت النتائج فروقًا دالة في أداء الطلاب الذين تعرضوا لاستراتيجية الحكمة الاختبارية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة، كما بينت عدم وجود تأثير دال لاستراتيجية الحكمة الاختبارية بناءً على الجنس أو موقع المدرسة. خلصت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام استراتيجية الحكمة الاختبارية تفوقوا أكاديميًا، بينما لم يؤثر الجنس أو موقع المدرسة على نتائجهم.

دراسة معن شاهر (٢٠٢٣) هدفت إلى استكشاف مستوى ممارسة طلبة المرحلة الأساسية لاستراتيجيات حكمة الاختبار، ودراسة تأثير الجنس (طلاب وطالبات)، الصف (الثامن، التاسع، العاشر)، ومستوى التحصيل الدراسي (جيد جدًا فأكثر، جيد فأقل) على مستوى ممارسة استراتيجيات حكمة الاختبار. لتحقيق هذا الهدف، طور الباحث أداة تضمنت ٣٤ عبارة موزعة على خمس استراتيجيات: استخدام الاختبار، تجنب الخطأ، التخمين، الاستنتاج المنطقي، واستخدام المنبهات، وطُبقت على عينة عشوائية من ٥٧٩ طالبًا وطالبة من المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء بني كنانة بمحافظة إربد، الأردن. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الطلبة لاستراتيجيات حكمة الاختبار كان عاليًا في استراتيجيات تجنب الخطأ، التخمين، والاستنتاج المنطقي، بينما كان متوسطًا في استراتيجيات استخدام الاختبار واستخدام المنبهات. كما لم تُظهر الدراسة فروقًا دالة إحصائية في تأثير الجنس، الصف، أو مستوى التحصيل الدراسي على ممارسة استراتيجيات حكمة الاختبار.

دراسة Baban (2024) هدفت إلى فحص القدرة على استخدام استراتيجيات الحكمة الاختبارية وفقًا لنظرية القياس المعاصر، الذي يعد من النماذج المتعددة الفئات في إطار نظرية القياس المعاصر، لتحليل الأداء المتفاوت في القدرة على استخدام استراتيجيات الحكمة الاختبارية. طُبّق مقياس الحكمة الاختبارية وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من ٤٤٧ طالبًا وطالبة من الصفوف العاشر، الحادي عشر، والثاني عشر. تم التحقق من افتراضات نظرية استجابة العناصر (IRT)، بما في ذلك افتراض البعد الواحد، باستخدام تحليل العوامل لعناصر الاختبار بواسطة تحليل المكونات الرئيسية (PCA) بناءً على استجابات الأفراد. وأظهرت النتائج وجود عامل واحد يمثل تفسيرًا ذا معنى للمقياس، مما يؤكد افتراض الاستقلالية المحلية. استخدم الباحث نموذج أندريش وتطبيقات الحاسوب (ConstructMap-4.6) لتحليل بيانات عناصر المقياس. وقد أشارت القيم المقدرة لمواقع العناصر على السمة الكامنة إلى أنها تتراوح بين (٢.٥٥ : ٢.٧١) لوغاريتم، بمتوسط (٠.٠٢٧) لوغاريتم، مما يشير إلى أن المقياس يغطي مدى واسعًا من السمة المقاسة، من مستويات القدرة المنخفضة إلى المرتفعة. كما بلغ الخطأ القياسي لمتوسط تقديرات صعوبة العناصر (٠.٠٣٢)، وهي قيمة منخفضة

جدًا وقريبة من الصفر، مما يدل على دقة تقديرات مواقع العناصر على السمة الكامنة للحكمة الاختبارية.

دراسة أماني علي (٢٠٢٣) تناولت الفروق بين الجنسين في عدة مجالات تتعلق بالحكمة الاختبارية، مثل الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، والتخمين الذكي، بالإضافة إلى التفكير الحدسي، وقلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع/التروي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية في الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنصورة. وتم استخدام مجموعة من الأدوات لجمع البيانات، منها مقياس الحكمة الاختبارية، واختبار التفكير الحدسي، وقائمة قلق الاختبار، ومقياس وجهة الضبط، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية وبعض أبعادها، مثل الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتخمين الذكي، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الحدسي، وتوجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في بعد التعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة، حيث كانت النتائج لصالح الإناث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار، حيث كانت الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وتوجد فروق دالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجية لصالح الإناث، وأظهرت الدراسة أيضًا وجود فروق دالة إحصائية في سمة التروي لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في سمة الاندفاع. كما تظهر هذه الدراسة أهمية فهم الفروق بين الجنسين في السياقات الأكاديمية المختلفة وتأثير هذه الفروق على الأداء الأكاديمي والأنماط النفسية ذات الصلة.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي:

تتنوع الدراسات التي تم استعراضها في منهجياتها وأهدافها، مما يعكس تنوع الأبعاد التي يمكن من خلالها تناول قلق الاختبار. ففي دراسة محمد العتيبي (٢٠١٨)، تم التركيز على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي مع دراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والمعدل الدراسي. أظهرت الدراسة أن الذكور يعانون من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالإناث، وهو ما يتماشى مع بعض الدراسات السابقة. توصي الدراسة بتعزيز الثقة بالنفس وتطوير مهارات التعبير عن الذات لتحسين الأداء الأكاديمي وتقليل القلق. في المقابل، قدمت دراسة هبة أبو المجد (٢٠٢٠) استبيانًا لقياس قلق الاختبار مع تحليل سيكومتري دقيق له، وأظهرت نتائج غير متوقعة تشير إلى ضعف قلق الاختبار، لكن قلق الاختبار الانفعالي كان الأكثر انتشارًا، مما يعكس الحاجة إلى التركيز على الأبعاد النفسية والعاطفية في التدخلات المستقبلية.

كما ركزت بعض الدراسات على فحص العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وأداء الطلاب الأكاديمي، بالإضافة إلى تأثيرات مثل قلق الاختبار. بينما تركز بعض الدراسات على جوانب محددة مثل

تأثير التدريب على هذه المهارات (خديجة ضيف الله، ٢٠١٧) أو تأثير المعتقدات المعرفية (مروة علي، ٢٠٢٠)، تركز دراسات أخرى على تطبيق هذه المهارات في سياقات تعليمية محددة، مثل التعليم العالي أو المرحلة الأساسية (عفاف زياد، ٢٠١٣؛ معن شاهر، ٢٠٢٣). وبالنسبة للعينة، تمثل الدراسات تنوعاً في المراحل التعليمية، حيث شملت عينات من طلاب الكليات (دراسة عفاف زياد، ٢٠١٣) والطلاب في المراحل الجامعية (دراسة هشام الخولي، ٢٠١٨)، بالإضافة إلى استخدام عينات من طلاب المدارس (دراسة مروة علي، ٢٠٢٠)، مما يسمح بإجراء مقارنات بين نتائج التعليم الأساسي والعالي.

أما دراسة محمد ملحم وآخرون (٢٠٢٢) فقد تناولت العلاقة بين الصلابة الأكاديمية وقلق الاختبار المعرفي، موضحة أهمية بناء استراتيجيات لتقوية الصلابة النفسية لدى الطلاب. من جهة أخرى، بحثت دراسة Zheng et al. (2023) في دور الكفاءة الذاتية في تنظيم العواطف، وناقشت تأثير توقعات الوالدين على الطلاب وعلاقته بالقلق الأكاديمي. كما بينت دراسة Malespina (2023) الاختلافات بين الجنسين في قلق الاختبار، خاصة في التخصصات الأكاديمية مثل العلوم والهندسة، مما يستدعي تدخلات موجهة لدعم النساء في هذه المجالات. بالإضافة إلى ذلك، قدمت دراسة Robson et al. (2023) مراجعة شاملة لقلق الاختبار في الأطفال، مشيرة إلى أهمية التعامل مع قلق الاختبار في مراحل مبكرة من التعليم، بينما كشفت دراسة نافذ بقيعي (٢٠٢٣) عن علاقة ضعيفة بين الانهماك المعرفي في التعلم وقلق الاختبار، مما يعكس الحاجة لفحص أعمق للمتغيرات المؤثرة. أما دراسة إكرام محمد وعبد الهادي السيد (٢٠٢٣) فقد أكدت على وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الاختبار، ما يعزز أهمية تصميم مداخل تربوية تأخذ في اعتبارها هذه الفروق. أخيراً، تناولت دراسة Opatye (2024) تأثير المتغيرات مثل التخصص الأكاديمي والمنطقة الجغرافية على قلق الامتحان، مما يعزز أهمية تخصيص البرامج التدريبية لمراعاة هذه العوامل. بشكل عام، تتفق العديد من الدراسات على وجود علاقة سلبية بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي، مما يستدعي تطوير أدوات واستراتيجيات جديدة لدعم الطلاب في الأبعاد النفسية والعاطفية، مثل تعزيز الثقة بالنفس وتنمية مهارات إدارة القلق. كما أكدت الدراسات على أهمية مهارات الحكمة الاختبارية في تحسين الأداء الأكاديمي، لكن تختلف النتائج في تأثير هذه مهارات الحكمة الاختبارية. ففي حين أظهرت بعض الدراسات ارتباطاً قوياً بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الأكاديمي (دراسة محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٨)، أشارت دراسات أخرى مثل دراسة أماني علي (٢٠٢٣) إلى وجود فروقات بين الجنسين في استخدام هذه المهارات وتأثيرها على نتائج الاختبارات. كما تناولت بعض الدراسات فعالية البرامج التدريبية في تطوير مهارات الحكمة الاختبارية (دراسة هشام الخولي، ٢٠١٨). ومن حيث المراحل، تختلف الدراسات في فترات تطبيق البحث، حيث تناولت دراسة خديجة ضيف الله (٢٠١٧) مراحل اختبارية معينة، بينما استخدمت دراسة Baban (2024) نماذج قياس متقدمة لدراسة تأثير الحكمة الاختبارية على مدى أطول. وفيما يتعلق

بالتدريب والتدخلات، تم التركيز على فعالية التدخلات التدريبية لتحسين مهارات الحكمة الاختبارية في بعض الدراسات، بينما ركزت أخرى على تأثير العوامل المعرفية مثل المعتقدات الشخصية (دراسة مروة علي، ٢٠٢٠).

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية؟
٢. توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)؟
٣. توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للجنس (ذكور/ إناث)؟
٤. يوجد أثر للتفاعل بين متغيري التخصص والجنس في قلق الاختبار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا.

المنهج والطريقة والإجراءات:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث. وتحديد أثر للتفاعل بين متغيري التخصص والجنس في قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا.

عينة البحث:

تم التأكد من الشروط السيكومترية بتطبيق أداتي البحث على عينة تقنين قوامها (٧٥) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا كلية التربية جامعة دمياط دبلوم عام مسار (١) تم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥ م)؛ حيث تم تطبيق مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس مهارات الحكمة الاختبارية من إعداد الباحثة خلال الفصل الدراسي الأول، وذلك لحساب الصدق والثبات قبل تطبيق العينة الأساسية. وتكونت العينة الأساسية من (٢٢٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا كلية التربية جامعة دمياط دبلوم عام مسار (٢)، ومسار (٣)، بمتوسط عمري قدره (٢٥.٣٨) سنة وانحراف معياري قدره (١.٩٢ ±) سنة، مختلفين في التخصصات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢): يوضح عدد العينة الأساسية وتخصصاتها المختلفة والمجموع الكلي ن (٢٢٠)

التخصص	الشعب	مسار ٢	مسار ٣	مجموع الشعبة	المجموع الكلي
علمي	رياضيات	١١	١٠	٢١	٦٧
	علوم	٢٤	٢٢	٤٦	
أدبي	اللغة العربية	١٥	٨	٢٣	١٥٣
	اللغة الإنجليزية	١٥	١٩	٣٤	
	اللغة الفرنسية	-	٧	٧	
	علم النفس	-	٢	٢	
	الاجتماع	-	٥	٥	
	دراسات اجتماعية	٢٤	-	٢٤	

التخصص	الشعب	مسار ٢	مسار ٣	مجموع الشعبة	المجموع الكلي
	جغرافيا	-	٢٧	٢٧	
	تاريخ	-	٣١	٣١	
	المجموع	٨٩	١٣١	٢٢٠	

أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة تم إعداد مقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وذلك لتحقيق أهداف البحث، وفيما يلي عرضاً لهذه الأدوات بالتفصيل.

أولاً: مقياس قلق الاختبار المعرفي (إعداد/ الباحثة):

قامت الباحثة بتصميم وإعداد مقياس قلق الاختبار المعرفي بهدف قياس مستوى القلق الذي يعاني منه الطلاب أثناء الاختبارات، وذلك من خلال أبعاده المختلفة، وقد اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس السابقة في هذا المجال، منها:

مقياس قلق الاختبار إعداد (Sarason (1984، ومقياس قلق الاختبار المعرفي إعداد Putwain (2008)، ومقياس قلق الاختبار المعرفي النسخة الثانية (Thomas, Cassady, Finch (2016، واستبيان قلق الاختبار Spielberg (1980)، وقد تم تطوير المقياس بحيث يكون ملائماً لطلاب الجامعة، مع مراعاة ملائمة المفردات وسهولة التطبيق، كما تم التأكد من صدقه وثباته وفق الأساليب الإحصائية المناسبة.

وفيما يلي وصفاً لمقياس مقياس قلق الاختبار المعرفي:

الصورة الأولية للمقياس:

١- يتكون مقياس قلق الاختبار المعرفي من (٣٦) مفردة، ويتضمن (٤) أبعاد هي: (البعد المعرفي، والبعد الجسمي، والبعد الانفعالي، والبعد السلوكي). ويشمل كل بعد (٩) عبارات تقيس البعد التي تنتمي إليها. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) توزيع العبارات على أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي

م	البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	البعد المعرفي	٩	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣
٢	البعد الجسدي	٩	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤
٣	البعد الانفعالي	٩	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥
٤	البعد السلوكي	٩	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦

وقد روعي في صياغة مفردات المقياس: أن تكون كل عبارة مرتبطة بالحياة والمواقف الأكاديمية التي يمر بها طلاب الكلية، ومدى وضوح المفردات من حيث اللغة والصياغة، ومدى مناسبة عدد المفردات في كل بعد، ومدى مناسبة المفردات للبيئة. وبالنسبة لطريقة تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير الدرجات يجيب الطلاب على مفردات المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل هي على الترتيب (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، قليلًا، نادرًا) وهي تقابل التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس قلق الاختبار المعرفي:

تم تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس قلق الاختبار المعرفي، وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعات المصرية المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ما بين (٨٠%-١٠٠%)، وقد تم اجراء بعض التعديلات في صياغة بعض عبارات المقياس وفق آراء المحكمين. كما تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٧٥) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة دمياط مسار (١) دراسات عليا، تم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥ م)؛ وحساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الارتباط) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس قلق الاختبار المعرفي (ن=٧٥)

البيان	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البيان	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	١	٠,٦٠٢	٠,٠٠١	البعد الانفعالي	٣	٠,٧٩١	٠,٠٠١
	٥	٠,٦٤٥	٠,٠٠١		٧	٠,٦٦٧	٠,٠٠١
	٩	٠,٦٢٢	٠,٠٠١		١١	٠,٤٢٠	٠,٠٠١
	١٣	٠,٧٩١	٠,٠٠١		١٥	٠,٥٧٥	٠,٠٠١
	١٧	٠,٨٥٧	٠,٠٠١		١٩	٠,٦٩٦	٠,٠٠١
	٢١	٠,٦٩٣	٠,٠٠١		٢٣	٠,٧٠٣	٠,٠٠١
	٢٥	٠,٦٥٠	٠,٠٠١		٢٧	٠,٦٧٦	٠,٠٠١
	٢٩	٠,٦٩٣	٠,٠٠١		٣١	٠,٧١٦	٠,٠٠١
	٣٣	٠,٨٠٤	٠,٠٠١		٣٥	٠,٧٧٢	٠,٠٠١
	٣٧	٠,٨٠٤	٠,٠٠١		٣٩	٠,٧٧٢	٠,٠٠١
البعد الجسدي	٢	٠,٥٥٥	٠,٠٠١	البعد السلوكي	٤	٠,٥٠٣	٠,٠٠١
	٦	٠,٨٤٤	٠,٠٠١		٨	٠,٦٩٦	٠,٠٠١
	١٠	٠,٧٨٦	٠,٠٠١		١٢	٠,٧٧٣	٠,٠٠١
	١٤	٠,٧٢٢	٠,٠٠١		١٦	٠,٤٥٩	٠,٠٠١
	١٨	٠,٧٢٩	٠,٠٠١		٢٠	٠,٧٩٣	٠,٠٠١
	٢٢	٠,٥٦٢	٠,٠٠١		٢٤	٠,٧٧٤	٠,٠٠١
	٢٦	٠,٥٩٠	٠,٠٠١		٢٨	٠,٧١٧	٠,٠٠١
	٣٠	٠,٧٤٠	٠,٠٠١		٣٢	٠,٧٩١	٠,٠٠١
	٣٤	٠,٤٦٧	٠,٠٠١		٣٦	٠,٥٦٥	٠,٠٠١
	٣٨	٠,٤٦٧	٠,٠٠١		٣٨	٠,٥٦٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٤) ارتباط كل مفردات المقياس بالأبعاد عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على الاتساق الجيد لجميع أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي.

الشروط السيكمترية للمقياس في صورته النهائية:

تم التحقق من الشروط السيكمترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباك Cronbach - α لأبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) قيم ألفا كرونباك لمقياس قلق الاختبار المعرفي

م	البعد	عدد المفردات	قيم ألفا
١	البعد المعرفي	٩ مفردات	٠,٨٧٢
٢	البعد الجسدي	٩ مفردات	٠,٨٤٧
٣	البعد الانفعالي	٩ مفردات	٠,٨٤٩
٤	البعد السلوكي	٩ مفردات	٠,٨٥٣
المقياس كله		٣٦ مفردة	٠,٩٦٠

يتضح من جدول (٥) أن قيم ألفا كرونباك لمقياس قلق الاختبار المعرفي مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل ٠,٩٦٠ وتراوح قيمة ألفا للمقياس ما بين ٠,٨٤٧، ٠,٨٧٢.

ثانياً: الصدق:

اعتمدت الباحثة عند حساب صدق مقياس قلق الاختبار المعرفي في صورته النهائية على صدق الاتساق الداخلي، كما تم حساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	البعد المعرفي	٠,٩٦٨	٠,٠٠١
٢	البعد الجسدي	٠,٩٣٨	٠,٠٠١
٣	البعد الانفعالي	٠,٩٤٩	٠,٠٠١
٤	البعد السلوكي	٠,٩٤٨	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٦) ارتباط كل أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

٢- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة مع المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧): دلالات الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس قلق الاختبار المعرفي

م	البعد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
١	البعد المعرفي	منخفضي	١٨,٠٠٠	٤,٩٩٣	١٠,٣٣٧	٠,٠٠١
		مرتفعي	٣١,١١٩	٥,٩٩٢		
٢	البعد الجسدي	منخفضي	١٩,١٥١	٤,٦٥١	١١,٤٨٤	٠,٠٠١
		مرتفعي	٣٢,٣٥٧	٥,١٥٩		
٣	البعد الانفعالي	منخفضي	١٨,٧٢٧	٥,١٩١	١٠,٣٩١	٠,٠٠١
		مرتفعي	٣١,٦١٩	٥,٤٤١		
٤	البعد السلوكي	منخفضي	١٨,٠٣٠	٥,٤١١	٩,٦٣٠	٠,٠٠١
		مرتفعي	٣٠,٥٧١	٥,٨٢٧		
٥	المقياس ككل	منخفضي	٧٣,٩٠٩	١٨,٠١٧	١١,٩٣٠	٠,٠٠١
		مرتفعي	١٢٥,٦٦	١٩,٤٢٦		

يتضح من قيم اختبار "ت" في جدول (٧) الصديق التمييزي لأبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي في قياس ما وضع من أجله.

ثانياً: مقياس مهارات الحكمة الاختبارية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بتصميم مقياس مهارات الحكمة الاختبارية بهدف قياس مدى استخدام الطلاب لاستراتيجيات فعالة في التعامل مع الاختبارات، وقد اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس السابقة في هذا المجال، منها:

مقياس الحكمة الاختبارية لـ (Millman et al. (1965)، مقياس استراتيجيات التعامل مع الاختبار لـ (Nist & Holschuh (2000)، ومقياس (Jeste et al.(2021)، ومقياس (Thomas, Palmerm, Lee, Lui & Daly (2022)، وقد تم تطوير المقياس بحيث يكون ملائماً لطلاب الجامعة، مع مراعاة ملائمة المفردات وسهولة التطبيق، كما تم التأكد من صدقه وثباته وفق الأساليب الإحصائية المناسبة.

وفيما يلي وصفاً لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية:

الصورة الأولى للمقياس:

يتكون مقياس مهارات الحكمة الاختبارية من (٤٥) مفردة، ويتضمن (٩) أبعاد، ويشمل كل بعد (٥) مفردات تقيس البعد التي تنتمي إليها وهي: (مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة تحديد الأسئلة الرئيسية، مهارة استخدام الرموز أو الإشارات، مهارة التخطيط للإجابات، مهارة تجنب الأخطاء الشائعة، مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة، مهارة التأكد من الإجابات، مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار، ومهارة الاختصار والوضوح). وذلك لقياس مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا. ويوضح جدول (٨) توزيع العبارات على بعدي المقياس.

جدول (٨) توزيع العبارات على بعدي مقياس مهارات الحكمة الاختبارية

م	البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	مهارة إدارة وقت الاختبار	٥	١ - ٥
٢	مهارة تحديد الأسئلة الرئيسية	٥	٦ - ١٠
٣	مهارة استخدام الرموز أو الإشارات	٥	١١ - ١٥
٤	مهارة التخطيط للإجابات	٥	١٦ - ٢٠
٥	مهارة تجنب الأخطاء الشائعة	٥	٢١ - ٢٥
٦	مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة	٥	٢٦ - ٣٠
٧	مهارة التأكد من الإجابات	٥	٣١ - ٣٥
٨	مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار	٥	٣٦ - ٤٠
٩	مهارة الاختصار والوضوح	٥	٤١ - ٤٥

وقد روعي في صياغة مفردات المقياس: أن تكون كل عبارة مرتبطة بالحياة والمواقف الأكاديمية التي يمر بها طلاب الكلية، ومدى وضوح المفردات من حيث اللغة والصياغة، ومدى مناسبة عدد المفردات في كل بعد، ومدى مناسبة المفردات للعينة. وبالنسبة لطريقة تطبيق مقياس مهارات الحكمة الاختبارية وتقدير الدرجات يجيب الطلاب على مفردات المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل هي على الترتيب (يحدث دائماً، يحدث غالباً، يحدث أحياناً، يحدث قليلاً، يحدث نادراً) وهي تقابل التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية:

تم تحليل مفردات الصورة الأولية لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية ، وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعات المصرية المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس ما بين (٨٠% - ١٠٠%)، وقد تم اجراء بعض التعديلات في صياغة بعض عبارات المقياس وفق آراء المحكمين.

كما تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٧٥) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة دمياط مسار (١) دراسات عليا، تم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥ م)؛ وحساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الارتباط) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس مهارات الحكمة الاختبارية

المفردة	معاملات الارتباط				المفردة	معاملات الارتباط				المفردة
	مع الدرجة الكلية		مع البعد			مع الدرجة الكلية		مع البعد		
	مستوى الدلالة	ر	مستوى الدلالة	ر		مستوى الدلالة	ر	مستوى الدلالة	ر	
	٠,٠١	٠,٣٨٤	٠,٠١	٠,٦٠٠	٢٤	٠,٠١	٠,٥٩٣	٠,٠١	٠,٦٨٠	١
	٠,٠١	٠,٣٢٥	٠,٠١	٠,٤٤١	٢٥	٠,٠١	٠,٤٦٦	٠,٠١	٠,٦٣٢	٢
	٠,٠١	٠,٥٠٠	٠,٠١	٠,٥٩٤	٢٦	٠,٠١	٠,٥٣٣	٠,٠١	٠,٦٨٧	٣
	٠,٠١	٠,٤٧٧	٠,٠١	٠,٥٣٨	٢٧	٠,٠١	٠,٥٢٤	٠,٠١	٠,٤٤٨	٤
	٠,٠١	٠,٣٦٣	٠,٠١	٠,٥٧٢	٢٨	٠,٠١	٠,٤٧٨	٠,٠١	٠,٦٥٠	٥
	٠,٠١	٠,٣٥٧	٠,٠١	٠,٥٨٨	٢٩	٠,٠١	٠,٣٩٨	٠,٠١	٠,٦١٥	٦

معاملات الارتباط				المفردة	معاملات الارتباط				المفردة
مع الدرجة الكلية		مع البعد			مع الدرجة الكلية		مع البعد		
مستوى الدلالة	ر	مستوى الدلالة	ر		مستوى الدلالة	ر	مستوى الدلالة	ر	
٠,٠١	٠,٣٠٥	٠,٠١	٠,٣٩٦	٣٠	٠,٠١	٠,٥٧٢	٠,٠١	٠,٦٧٦	٧
٠,٠١	٠,٤٧٤	٠,٠١	٠,٥٧٤	٣١	٠,٠١	٠,٢٧٣	٠,٠١	٠,٢٩١	٨
٠,٠١	٠,٦٥٤	٠,٠١	٠,٤٠٨	٣٢	٠,٠١	٠,٣٠٦	٠,٠١	٠,٤٩٧	٩
٠,٠١	٠,٣٣١	٠,٠١	٠,٥٨٤	٣٣	٠,٠١	٠,٥٢٥	٠,٠١	٠,٧٣٦	١٠
٠,٠١	٠,٤٨٢	٠,٠١	٠,٧٥٠	٣٤	٠,٠١	٠,٥٨٥	٠,٠١	٠,٧٠٦	١١
٠,٠١	٠,٣٨٦	٠,٠١	٠,٦٣٩	٣٥	٠,٠١	٠,٢٩٧	٠,٠١	٠,٣٨٠	١٢
٠,٠١	٠,٥٩٩	٠,٠١	٠,٣٨٦	٣٦	٠,٠١	٠,٥٦١	٠,٠١	٠,٦٥٦	١٣
٠,٠١	٠,٥٦٧	٠,٠١	٠,٦١١	٣٧	٠,٠١	٠,٥٣٤	٠,٠١	٠,٦٤٠	١٤
٠,٠١	٠,٧٣٨	٠,٠١	٠,٤٤٥	٣٨	٠,٠١	٠,٦٢٤	٠,٠١	٠,٦٩٣	١٥
٠,٠١	٠,٣٦٣	٠,٠١	٠,٦٤٦	٣٩	٠,٠١	٠,٥٤٥	٠,٠١	٠,٥٦١	١٦
٠,٠١	٠,٥٧١	٠,٠١	٠,٥٠٣	٤٠	٠,٠١	٠,٥٨٥	٠,٠١	٠,٥٥٧	١٧
٠,٠١	٠,٥٨١	٠,٠١	٠,٥٣٣	٤١	٠,٠١	٠,٣٤٠	٠,٠١	٠,٤٤٩	١٨
٠,٠١	٠,٤٩٤	٠,٠١	٠,٤٩٠	٤٢	٠,٠١	٠,٤٨٠	٠,٠١	٠,٥٦٥	١٩
٠,٠١	٠,٤٠٢	٠,٠١	٠,٤٢٧	٤٣	٠,٠١	٠,٥٠٤	٠,٠١	٠,٦١٧	٢٠
٠,٠١	٠,٤٥٣	٠,٠١	٠,٧١٦	٤٤	٠,٠١	٠,٤٤٨	٠,٠١	٠,٥٦٣	٢١
٠,٠١	٠,٥٨٥	٠,٠١	٠,٦٣٤	٤٥	٠,٠١	٠,٦٧٤	٠,٠١	٠,٤٩٩	٢٢
					٠,٠١	٠,٤٠٨	٠,٠١	٠,٧٥١	٢٣

يتضح من جدول (٩) ارتباط كل مفردات مقياس مهارات الحكمة الاختبارية بالأبعاد عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

الشروط السيكمترية لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية:

تم التحقق من الشروط السيكمترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباك Cronbach - α لأبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) قيم ألفا كرونباك لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية

م	البعد الرئيسي	عدد المفردات	قيم معامل ألفا
١	مهارة إدارة وقت الاختبار	٥	٠,٧٧٢
٢	مهارة تحديد الأسئلة الرئيسية	٥	٠,٧٤٤
٣	مهارة استخدام الرموز أو الإشارات	٥	٠,٧٤٠
٤	مهارة التخطيط للإجابات	٥	٠,٧٠٠
٥	مهارة تجنب الأخطاء الشائعة	٥	٠,٧٦٠
٦	مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة	٥	٠,٧١٢
٧	مهارة التأكد من الإجابات	٥	٠,٧٧٥
٨	مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار	٥	٠,٧٨٤
٩	مهارة الاختصار والوضوح	٥	٠,٧٦٣
	معامل ألفا كرونباك للمقياس كله	٤٥ مفردة	٠,٨٤٥

يتضح من جدول (١٠) أن قيم ألفا كرونباك لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانياً: الصدق:

اعتمدت الباحثة عند حساب صدق مقياس مهارات الحكمة الاختبارية على صدق الاتساق الداخلي، كما تم حساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل.

١- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق مقياس مهارات الحكمة الاختبارية من خلال حساب معامل ارتباط كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مهارة إدارة وقت الاختبار	٠.٨٤٦	٠,٠٠١
٢	مهارة تحديد الأسئلة الرئيسة	٠,٧٢٧	٠,٠٠١
٣	مهارة استخدام الرموز أو الإشارات	٠.٨٤٥	٠,٠٠١
٤	مهارة التخطيط للإجابات	٠.٦٩٧	٠,٠٠١
٥	مهارة تجنب الأخطاء الشائعة	٠.٧٦٨	٠,٠٠١
٦	مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة	٠.٦٤٥	٠,٠٠١
٧	مهارة التأكد من الإجابات	٠.٧٨٢	٠,٠٠١
٨	مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار	٠.٦٧٥	٠,٠٠١
٩	مهارة الاختصار والوضوح	٠,٨٤٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١١) ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية المقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

٢- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية الذي يقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة مع المقياس ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) دلالات الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية

م	البعد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	مهارة إدارة وقت الاختبار	منخفضي الدرجات	١٧,٩٤	٣,١٧٩	٨,٢٨١	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢٢,٧٨	١,٦٧٩		
٢	مهارة تحديد الأسئلة الرئيسة	منخفضي الدرجات	١٨,٧٥	٢,٥٨٦	٦,٨٧٣	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢٢,٤٧	٢,٠٧٦		
٣	مهارة استخدام الرموز أو الإشارات	منخفضي الدرجات	١٦,٨١	٣,٠٣٥	٨,٠٤٩	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢١,٦٥	٢,١٠٨		
٤	مهارة التخطيط للإجابات	منخفضي الدرجات	١٦,٧٢	٢,٥٧٨	٦,٠٧٩	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢٠,٤٢	٢,٦٧٧		
٥	مهارة تجنب الأخطاء الشائعة	منخفضي الدرجات	١٨,١٣	٢,٥٩٤	٦,٣٦٢	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢١,٨١	٢,٤١٤		
٦	مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة	منخفضي الدرجات	١٩,٢١	٣,٠٦٥	٣,٨٧٨	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢١,٧٨	٢,٦٧٢		
٧	مهارة التأكد من الإجابات	منخفضي الدرجات	١٧,٧٢	٢,٩٦٨	٦,٤٠٨	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢١,٩٧	٢,٧٦٥		
٨	مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار	منخفضي الدرجات	١٧,١٠	٢,٦٩٥	٤,٧٥٤	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢٠,٠٧	٢,٧١٥		

م	البعد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
٩	مهارة الاختصار والوضوح	منخفضي الدرجات	١٩,٤٠	٢,٨٨١	٥,٠١٧	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	٢٢,٤٤	٢,٣٣٠		
	الدرجة الكلية للمقياس	منخفضي الدرجات	١٦١,٨٤	١٣,٩٧	١١,٤٠٨	٠,٠٠١
		مرتفعي الدرجات	١٩٥,٤٥	١١,٤٤		

يتضح من قيم اختبار "ت" في جدول (١٢) الصدق التمييزي لأبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية في قياس ما وضع من أجله.

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري ودراسات سابقة ومعالجتها بما يتناسب مع أهداف البحث.
٢. إعداد أدوات البحث مقياس قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية والتحقق من خصائصها السيكمترية.
٣. تحديد مجتمع البحث وهم طلاب الدراسات العليا دبلوم عام بكلية التربية جامعة دمياط.
٤. تطبيق أدوات البحث على عينة التقنين ممثلة للمجتمع الأصلي (٧٥) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الدراسات العليا دبلوم عام مسار (١) للتأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث.
٥. اختيار عينة البحث من المجتمع عددهم (٢٢٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا دبلوم عام مسار (٢)، ومسار (٣) بكلية التربية جامعة دمياط.
٦. تحليل البيانات والقيام بالمعالجة الإحصائية المناسبة واختبار صحة الفروض.
٧. التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
٨. التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول وهو: توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية. وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي والدرجة الكلية ودرجاتهم على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية (ن=٢٢٠)

مهارات الحكمة الاختبارية	قلق الاختبار المعرفي							
	البعد المعرفي		البعد الجسدي		البعد الانفعالي		البعد السلوكي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة إدارة وقت الاختبار	٠,٠٤٠	غير دالة	٠,٠٢٥	غير دالة	٠,٠٨٠	غير دالة	٠,٠٥٣	غير دالة
مهارة تحديد الأسئلة الرئيسية	٠,٠٣٧	غير دالة	٠,٠٤١	غير دالة	٠,٠٤٨	غير دالة	٠,٠٥٢	غير دالة
مهارة استخدام الرموز أو الإشارات	٠,٠١٤	غير دالة	٠,٠٤٦	غير دالة	٠,٠٥٩	غير دالة	٠,٠٧٤	غير دالة
مهارة التخطيط للإجابات	٠,٠٠٩	غير دالة	٠,٠٣٧	غير دالة	٠,٠١٨	غير دالة	٠,٠٤٧	غير دالة
مهارة تجنب الأخطاء الشائعة	٠,٠٢٤	غير دالة	٠,٠٣٦	غير دالة	٠,٠١٠	غير دالة	٠,٠٨٧	غير دالة
مهارة التعامل مع أنواع الأسئلة المختلفة	٠,١١٨	غير دالة	٠,١٢٢	غير دالة	٠,١٢٣	غير دالة	٠,٠٥٨	غير دالة
مهارة التأكد من الإجابات	٠,٠٠٩	غير دالة	٠,٠١٦	غير دالة	٠,٠٣١	غير دالة	٠,٠٦٦	غير دالة
مهارة الاستخدام الأمثل لمساحة ورقة الاختبار	٠,٠٧٠	غير دالة	٠,٠٥٥	غير دالة	٠,٠٤٦	غير دالة	٠,٠٧٣	غير دالة
مهارة الاختصار والوضوح	٠,٠٩٢	غير دالة	٠,٠١٧	غير دالة	٠,٠٢٠	غير دالة	٠,٠٠٩	غير دالة
الدرجة الكلية	٠,٠١٨	غير دالة	٠,٠٠٣	غير دالة	٠,٠١٧	غير دالة	٠,٠٤١	غير دالة

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات طلاب الدراسات العليا على جميع أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وبهذا يُمكن رفض الفرض الأول.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول على ضوء أن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية بأن السلوكيات التي يظهرها الطلبة أثناء قلقهم من الاختبار لا ترتبط مباشرة بمهارات الحكمة الاختبارية لديهم. هذا يشير إلى أن زيادة قلق الاختبار المعرفي لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين مهارات الحكمة الاختبارية أو العكس. قد يعود ذلك إلى قدرة الطلبة على التحكم في مخاوفهم ومشاعرهم أثناء مساقات التعلم المختلفة، بالإضافة إلى توجيه الإرشاد الذي يتلقونه من أساتذتهم، مما يقلل الغموض ويعزز ثقتهم أثناء الامتحانات.

كما أن التغيرات الأكاديمية واختلاف بيئات التعلم يمكنها أن تؤثر على استجابات الطلاب، حيث باتت تصرفاتهم مختلفة عما كانت عليه سابقاً. اتفقت نتائج البحث مع بعض الدراسات مثل Mehdiipour (2016) و Stan et al. (2022) ودراسة نافز أحمد (٢٠٢٣)، في عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية.

كما وتتفق نتائج البحث أيضاً مع دراسة (Alemu & Feyssa, 2020) إلى أن معظم الطلاب يعانون من قلق اختبار خفيف إلى متوسط، والذي يعمل كعامل تحفيزي ولا يشكل عائقاً مباشراً أمام التحصيل الأكاديمي، بينما يعاني عدد قليل منهم من قلق اختبار شديد. كما يُمكن تفسير نتيجة الفرض في أن هناك عوامل نفسية وفسولوجية تُسهم في قلق الاختبار مثل: قلة التحضير، وانخفاض الثقة بالنفس، والخوف من الفشل، والتجارب السابقة السلبية، بالإضافة إلى تصميم الاختبارات التي تتطلب تغطية محتوى كبير أو تتضمن أسئلة معقدة، خاصة في التخصصات العلمية. كما تسهم محدودية الوقت أثناء الامتحانات في زيادة هذا القلق. ويُعد العمل الجماعي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أمراً حيوياً لتقليل قلق الاختبار، مع التأكيد على وذلك لتوفير بيئة تعليمية داعمة. لذا يجب تشجيع الطلاب على التحضير الجيد، وتقديم استشارات نفسية للطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من القلق، بالإضافة إلى تعليم استراتيجيات فعالة لإدارة الوقت والتوتر. كما تختلف النتائج عن دراسة أخرى تدل على وجود علاقة سلبية بين مهارات الحكمة في اجتياز الاختبارات والقلق المعرفي من الاختبارات بين طلاب الجامعات الأردنية، حيث أوضحت أن مهارات الحكمة تفسر ٥٩% من القلق المعرفي للاختبار (فؤاد طه ورقية صالح، ٢٠٢٤).

وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة (Yang, Zhang, Kong, Wang & Hong, 2021)، ودراسة (Zhao, 2019) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة دالة بين قلق الاختبار المعرفي ومتغير الكفاءة الذاتية كأحد عناصر الاندماج المعرفي. كما تختلف عن دراسة (Cassady & Finch, 2020) التي وجدت أن انخفاض قلق الاختبار المعرفي يؤدي إلى زيادة في استراتيجيات التعلم النشط، ودراسة (Adesola & Li, 2018) التي أكدت وجود علاقة بين قلق الاختبار المعرفي والتنظيم الذاتي واستخدام الاستراتيجيات المعرفية.

كما استكشفت دراسة سيد الطواب (١٩٩٢) العلاقات بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي والعوامل المعرفية ذات الصلة وتوصلت إلى أن قلق الاختبار يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي ومع ذلك، توصلت دراسة نزمين عوني (٢٠١٩) إلى أن المرونة النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تخفف من آثار قلق الاختبار. كما تلعب الذاكرة العاملة دوراً حاسماً في المرونة المعرفية والأداء الأكاديمي، خاصة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (وائل عبد السميع، ٢٠٢١). إن العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي معقدة وقد تتأثر بعوامل مثل الذكاء والمستوى التعليمي (سيد الطواب، ١٩٩٢). كما أن هناك العديد من العوامل الديموغرافية يُمكن أن تؤثر على قلق الاختبار المعرفي مثل الموقع الجغرافي وتعليم الوالدين ووظيفة الوالدين (Obioma & Obioma, 2019) يتضح مما سبق أن هناك العديد من المتغيرات والتي يمكن أن تؤثر على كل من متغير قلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة الاختبارية لذا لابد من فهم هذه العلاقات والتي يُمكن أن يفيد التدخلات لتقليل قلق الاختبار وتحسين مهارات الحكمة الاختبارية للطلاب عبر المراحل التعليمية المختلفة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني وهو: توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي). وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بين درجات طلاب عينة البحث في أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤) الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للتخصص (ن=٢٢٠).

قلق الاختبار المعرفي	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	أدبي	١٥٣	٣٥,٨٨٢	٥,٢٢٧	٠,٧٤٣	غير دالة
	علمي	٦٧	٣٥,٣٤٣	٤,٨٢٢		
البعد الجسدي	أدبي	١٥٣	٣٣,٨٦٢	٤,٧٨٠	٠,١٨١	غير دالة
	علمي	٦٧	٣٣,٧٣١	٥,٣٤٤		
البعد الانفعالي	أدبي	١٥٣	٣٤,٨٢٣	٤,٨١١	٠,٨٦٨	غير دالة
	علمي	٦٧	٣٤,٢٢٣	٤,٦٧٠		
البعد السلوكي	أدبي	١٥٣	٣٥,٦٧٩	٤,٦٥٤	٠,٣٠١	غير دالة
	علمي	٦٧	٣٥,٤٦٢	٥,٤٧٣		
الدرجة الكلية	أدبي	١٥٣	١٤٠,٢٤٨	١٦,٩٤٩	٠,٥٩٢	غير دالة
	علمي	٦٧	١٣٨,٧٦١	١٧,٦٠٩		

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي متمثلة في البعد المعرفي، والبعد الجسدي، والبعد الانفعالي، والبعد السلوكي، والدرجة الكلية للمقياس تُعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) لدى طلاب الدراسات العليا. وبذلك يُمكن رفض الفرض الثاني.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثاني على ضوء هناك العديد من العوامل المشتركة التي تؤثر على قلق الاختبار المعرفي لدى طلاب التخصصين العلمي والأدبي، منها التحديات المتعلقة بالتحضير لامتحانات، وضغط التقييم الأكاديمي، والخوف من الفشل، بغض النظر عن طبيعة التخصص. وعلى الرغم من الاختلاف في المحتوى الدراسي، إلا أن كلا النوعين من الطلاب يخضعون لاختبارات تتطلب جهداً ذهنياً وتركيزاً كبيراً، مما يؤدي إلى تشابه مستويات القلق بينهم. علاوة على ذلك، يعتمد قلق الاختبار بشكل أكبر على السمات الشخصية ومستوى الدعم الأكاديمي والاجتماعي المقدم للطلاب، بدلاً من تأثير التخصص ذاته. وهذا يُبرز تأثير العوامل البيئية والنفسية المشتركة بين الطلاب، مما يفسر عدم وجود فروق واضحة في قلق الاختبار المعرفي بين طلاب الأدبي والعلمي.

وتتفق نتائج البحث مع دراسة نافذ أحمد (٢٠٢٣) في عدم وجود فروق تعزى إلى متغيري الكلية أو السنة الدراسية واتفقت أيضاً مع دراسة أخرى بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق المعرفي لدى طلاب الكليات التعليمية المفتوحة بناءً على التخصص الأكاديمي (طالب خضير وصدي صالح، ٢٠٢٣). كما اتفقت نتائج البحث مع دراسة إكرام محمد وعبد الهادي السيد، محمد عبد الرؤوف

(٢٠٢٣) حيث أظهرت النتائج اتفاقاً جزئياً حيث وجدت فروق بين التخصصين العلمي والأدبي لصالح التخصص العلمي في البُعدين الجسمي والمعرفي فقط، بينما لم تكن الفروق دالة في البُعدين الاجتماعي والانفعالي. وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسات Burhan, Karadere, Safak & Kuru (2020) ودراسة Cassady, Finch, Nicholson, & Oedy (2023)، ودراسة Cassady & Johnson (2002) في عدم وجود فروق تعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث وهو: توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للجنس (ذكور/ إناث). وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بين درجات طلاب عينة البحث في أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي والدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥) الفروق في أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للجنس (ن = ٢٢٠).

قلق الاختبار المعرفي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	ذكور	٣١	٣١,٦٧٧	٥,٧٣٥	٥,٠١٢	٠,٠١
	إناث	١٨٩	٣٦,٣٨١	٤,٦٨٥		
البعد الجسدي	ذكور	٣١	٢٩,٤٥١	٥,٦١٤	٥,٦٧٣	٠,٠١
	إناث	١٨٩	٣٤,٥٣٩	٤,٤٥١		
البعد الانفعالي	ذكور	٣١	٣٠,٦٧٧	٥,٤٤٢	٥,٢٩٥	٠,٠١
	إناث	١٨٩	٣٥,٢٩١	٤,٣٢٦		
البعد السلوكي	ذكور	٣١	٣١,٢٢٥	٥,٧٣٤	٥,٧٥١	٠,٠١
	إناث	١٨٩	٣٦,٣٣٣	٤,٣٥٨		
الدرجة الكلية	ذكور	٣١	١٢٣,٠٣٢	٢٠,٣٨٧	٦,٣٩٢	٠,٠١
	إناث	١٨٩	١٤٢,٥٤٥٠	١٤,٨٨٠		

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس قلق الاختبار المعرفي تبعاً للجنس (ذكور/ إناث). حيث أن جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يتحقق الفرض الثالث.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

يُمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي تؤكد أن الإناث أكثر عرضة لقلق الاختبارات مقارنة بالذكور. وقد يرجع ذلك جزئياً إلى ميل الذكور إلى إنكار قلقهم أو التقليل من الإقرار به، حيث يُنظر إلى الاعتراف بالقلق أحياناً كتهديد لصورتهم الذكورية. بالإضافة إلى ذلك، تُظهر الإناث استجابة أعلى للمثيرات التقييمية نتيجة لحساسيتهم تجاه الأداء الأكاديمي وحرصهن على تحقيق النجاح والحصول على درجات مرتفعة. ويُفسر هذا بأنه دافع لتعزيز الجهد والتركيز المطلوبين للإعداد الجيد للاختبارات، حيث يُعتبر مستوى معتدل من قلق الاختبار المعرفي

عاملاً محفزاً لتحسين الأداء. على الجانب الآخر، قد يميل الذكور إلى تقليل اهتمامهم بالمادة الدراسية واختباراتها، مما يساهم في انخفاض مستويات قلق الاختبار لديهم مقارنة بالإناث.

تري الباحثة أن الإناث غالباً ما يُظهرن أعراض القلق بسرعة ويواجهن صعوبة في التعامل معها، خصوصاً في مرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات نفسية وجسدية كبيرة. تتسم هذه الفترة بالاضطرابات العاطفية التي تؤثر بشكل ملحوظ على استقرارهن النفسي. وعلى الرغم من أن الذكور يواجهون تحديات مشابهة خلال هذه المرحلة، إلا أنهم غالباً ما يمتلكون قدرة أكبر على التحكم في عواطفهم والحفاظ على التوازن النفسي، مما يقلل من تأثير القلق عليهم حتى وإن كان موجوداً. وتنسجم هذه الملاحظات مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تؤكد أن الإناث أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق مقارنة بالذكور خلال فترة المراهقة مثل دراسات (Cassady & Johnson, 2002)؛ (Hembree, 1998).

تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات، مثل دراسة سيد الطواب (١٩٩٢) ودراسة ياسمين جميل (٢٠٢١) ودراسة أحمد عبد الخالق (٢٠٠٠) في أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور، ودراسة نبيل عبد العزيز عبد الكريم البدر (٢٠٠٣) والتي أكدت أن القلق منتشر بين طلاب الجامعة، مع زيادة ملحوظة في مستوى القلق لدى الإناث مقارنة بالذكور ودراسة (Hembree, 1998) التي أكدت أن الإناث يعانون من مستويات أعلى من قلق الاختبار مقارنة بالذكور. كما تتوافق النتائج مع دراسات أخرى مثل (Ewell, Josefson, & Ballen (2022) ودراسة (Korhan, Engin & Guloglu (2021) التي أشارت إلى ارتفاع مستويات القلق لدى الإناث أثناء التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا، ودراسة (Ergene (٢٠١١) التي أجريت على طلاب المدارس العليا في تركيا أن الإناث يعانون من مستويات قلق أعلى من الذكور.

كما أشارت دراسة (Nunez-Pena, Suarez-Pellicioni, & Bono (2016) إلى أن الطالبات قد يعبرن عن القلق بصور أكثر وضوحاً في مواقف مثل تقديم العروض الشفهية أو الإجابة على أسئلة مفتوحة، بينما يميل الطلاب الذكور إلى التركيز على تفاصيل المادة الدراسية نفسها أكثر من التركيز على الجانب العاطفي عند التحضير لامتحانات. هذا الاختلاف في التعامل مع التوتر قد يكون عاملاً في الفجوة الملحوظة في الأداء.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسات كل من (Zaheri, Shahoei & Alam (2013) و (Zaheri (2012) التي أشارت إلى وجود فروق كبيرة في مستويات قلق الاختبار بين الذكور والإناث، حيث أظهرت الإناث مستويات أعلى من قلق الاختبار بالمقارنة مع الذكور. وقد لوحظ أن الطالبات من الصفين العاشر والثاني عشر يعانون من مستويات قلق أعلى قليلاً من نظرائهن الذكور. يمكن تفسير هذه الفروق بعدة عوامل، منها أن الإناث غالباً ما يكنّ أكثر تنافسية، ويسعين لإثبات قدراتهن وإظهار قيمتهن داخل المجتمع، مما يرفع من حدة الضغوط النفسية عليهن أثناء فترات الامتحانات.

من ناحية أخرى، يمكن للطلاب من كلا الجنسين التغلب على قلق الاختبار من خلال وضع خطط دراسية فعالة، والالتزام بعادات دراسية منتظمة، وتطبيق تقنيات إدارة الوقت بفعالية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الحصول على قسط كافٍ من النوم، واستخدام أساليب التنفس العميق والاسترخاء قد يساعد في تقليل مستويات القلق وتحسين الأداء الأكاديمي.

قد أظهرت الأبحاث المتعلقة بالفروقات بين الجنسين في قلق الاختبار نتائج متباينة. وتختلف نتائج البحث مع بعض الدراسات التي تُشير إلى عدم وجود فروق كبيرة بين الجنسين بشكل عام مثل دراسة (Marie, Fiore, Fiore, & Danzilli, 2020) ، ودراسة (Sucuoglu, Natalia, & Shimave (2017) كما أثبتت دراسة (Lowe (2015) ثبات القياس بين الجنسين لاختبارات قلق الاختبار وذلك بسبب أن نظام التقييم نفسه يمكن استخدامه لكل من الذكور والإناث ومع ذلك، عند التحكم في متوسط المعدل الدراسي، أظهرت الإناث مستويات قلق اختبار أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بالذكور (Best & Stanford (1983

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع وهو: يوجد أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في قلق الاختبار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا. وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي (الجنس * التخصص) بين درجات طلاب عينة البحث في أبعاد مقياس قلق الاختبار المعرفي والدرجة الكلية ويتم توضيح ذلك في الجدولين التاليين.

جدول (١٦) التحليل الوصفي للمتغيرات وفقاً للتفاعل بين الجنس والتخصص.

البعد	الجنس		التخصص	
	إناث (١٨٩)		ذكور (٣١)	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
البعد المعرفي	٣٦,١٢٨	٠,٣٨٣	٣٣,١٦٥	٠,٥٩٦
البعد الجسدي	٣٤,٤٥٦	٠,٣٧٠	٣١,٢٩٨	٠,٥٧٧
البعد الانفعالي	٣٥,٠٧٠	٠,٣٥٨	٣٢,٣٤٨	٠,٥٥٧
البعد السلوكي	٣٦,٢٥٦	٠,٣٦٨	٣٣,٢١٩	٠,٥٧٣
الدرجة الكلية	١٤١,٩٠٩	١,٢٤٩	١٣٠,٠٣٠	١,٠٩٤٧

جدول (١٧) قيمة (ف) ودلالاتها لتحليل التباين الثنائي (الجنس والتخصص).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	الجنس	٤١٤,٨٠٥	١	٤١٤,٨٠٥	١٨,٣٧٤	٠,٠١
	التخصص	٨٨,٥٨٠	١	٨٨,٥٨٠	٣,٠٢٤	غير دال
	الجنس * التخصص	٢٣٥,٥٨٦	١	٢٣٥,٥٨٦	١٠,٤٣٦	٠,٠١
	الخطأ	٤٨٧٦,٢٣	٢١٦	٢٢,٥٧٥		
البعد الجسدي	الجنس	٥٦١,١٦٤	١	٥٦١,١٦٤	٢٦,٥٤٠	٠,٠١
	التخصص	٦٤,٧٠٢	١	٦٤,٧٠٢	٣,٠٦٠	غير دال
	الجنس * التخصص	١٠٠,٣٣٢	١	١٠٠,٣٣٢	٤,٧٤٥	٠,٠١
	الخطأ	٤٥٦٧,١٨	٢١٦	٢١,١٤٤		
البعد الانفعالي	الجنس	٤٢٢,٧٧٤	١	٤٢٢,٧٧٤	٢١,٤٢٨	٠,٠١

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
	التخصص	٤٦,٢٠٦	١	٤٦,٢٠٦	٢,٣٤٢	غير دال
	الجنس* التخصص	١٤٣,٣١٧	١	١٤٣,٣١٧	٧,٢٦٤	٠,٠١
	الخطأ	٤٢٦١,٥٧	٢١٦	١٩,٧٣٠		
البعد السلوكي	الجنس	٥٨٠,٣٥٢	١	٥٨٠,٣٥٢	٢٧,٧٩٦	٠,٠١
	التخصص	٤١,٣٧٦	١	٤١,٣٧٦	١,٩٨٢	غير دال
	الجنس* التخصص	٦٨,١٦٨	١	٦٨,١٦٨	٣,٩٦٥	٠,٠١
	الخطأ	٤٥٠٩,٨٤	٢١٦	٢٠,٨٧٩		
الدرجة الكلية	الجنس	٧٨٦٩,٠٤	١	٧٨٦٩,٠٤	٣٢,٦٧٦	٠,٠١
	التخصص	٩٤١,٥٩٥	١	٩٤١,٥٩٥	٣,٠١٠	غير دال
	الجنس* التخصص	٢٠٧٨,٧٤	١	٢٠٧٨,٧٤	٨,٦٣٢	٠,٠١
	الخطأ	٥٢٠١٧,٠	٢١٦	٢٤٠,٨٢٠		

يتضح من جدول (١٧) أن جميع قيم F جاءت دالة إحصائياً، حيث أن قيمة F الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجات حرية (٢١٦، ١) = ٣,٨٤١ مما يدل على وجود أثر دال على تفاعل الجنس والتخصص على البعدين الجسدي والسلوكي حيث كانت قيمة F المحسوبة (٤,٧٤٥)، (٣,٩٦٥) كما أن قيمة F المحسوبة (٨,٦٣٢) للدرجة الكلية أكبر من قيمة F الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود أثر دال على تفاعل الجنس والتخصص لكل من البعد الانفعالي (٧,٢٦٤) والبعد المعرفي (١٠,٣٤٦) والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار المعرفي. وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ويمكن تفسير نتيجة الفرض على أنه لا تظهر أي فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار المعرفي بين التخصصات (العلمي والأدبي)، أي أن الطلاب في كلا التخصصين (بغض النظر عن جنسهم) لديهم مستويات قلق اختبار متشابهة، وهذا يعني أنه لا يوجد أثر رئيسي للتخصص، فالتخصص العلمي أو الأدبي لا يحدث فرقاً جوهرياً في مستوى القلق بشكل مستقل، وبالرغم من عدم وجود فرق بين التخصصات بشكل عام، إلا أن تأثير التخصص على قلق الاختبار يختلف بين الذكور والإناث، هذا يعني أن تأثير التخصص يعتمد على الجنس؛ أي أن العلاقة بين التخصص وقلق الاختبار تختلف باختلاف الجنس، مما يشير إلى وجود أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص. لذا فإن تأثير التخصص لا يظهر بوضوح إلا عند النظر إليه مع الجنس. وتتفق نتيجة البحث مع دراسة (Pelch 2018) في أن التفاعل بين الجنس وقلق الامتحان يؤثر على الأداء الأكاديمي، خصوصاً في مجالات الدراسة التي تتطلب مهارات رياضية وتحليلية. تُظهر الدراسات أن الطالبات غالباً ما يعانين من مستويات أعلى من قلق الامتحان مقارنة بزملائهن الذكور، مما قد يؤثر على أدائهن الأكاديمي، خاصة في المواد التي تتطلب التفكير التحليلي أو المهارات الحسابية، حيث تبين أن هذه الفجوة تكون أكثر وضوحاً في البيئات الأكاديمية ذات المتطلبات العالية، مثل مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وهذا ما أكدته دراسة فاروق السيد (١٩٧٥) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى القلق بين الطلاب مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل.

التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تُوصي الباحثة بالآتي:
١. تطوير برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الدراسات العليا كوسيلة لتقليل مستويات قلق الاختبار.
 ٢. دعم الطلاب في الفصول الدراسية من خلال تقديم إرشاد حول كيفية إدارة قلق الاختبار، مع التركيز على تطوير التفكير المرن، وتقديم ورش عمل دورية عن إدارة القلق والاستراتيجيات التكيفية.
 ٣. تشجيع البحوث المستقبلية لدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والمتغيرات النفسية الأخرى مثل الثقة بالنفس والتحفيز الأكاديمي.
 ٤. تطبيق برامج دعم نفسي وأكاديمي مخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار، وتنمية استراتيجيات خاصة بإدارة الضغوط.
 ٥. إجراء تقييمات منتظمة، مثل الامتحانات الأسبوعية أو كل أسبوعين، يعزز مهارات الطلاب في التقييم الذاتي والتخطيط للدراسة. كما يوفر ذلك فرصاً مستمرة لتلقي التغذية الراجعة، مما يُمكنهم من تحسين أدائهم بشكل تدريجي وتقليل قلقهم المعرفي المرتبط بالاختبارات.
 ٦. ضمان بيئة تعليمية داعمة تُحافظ على معايير عالية في التعليم، مع تقديم أدوات مساعدة مثل التغذية الراجعة المستمرة. يتيح ذلك للطلاب فرصة تطوير قدراتهم في التعلم الذاتي تدريجياً، خاصة عند مواجهة مهام جديدة أو مواد دراسية معقدة.

البحوث المقترحة:

- في ضوء نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، تقترح الباحثة الموضوعات البحثية التالية:
- إجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وأكثر تنوعاً تشمل طلاب من مراحل دراسية مختلفة أو تخصصات أخرى لزيادة التعميم.
- استخدام تقنيات حديثة مثل المقاييس البيومترية لدراسة الاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بقلق الاختبار المعرفي ومهارات الحكمة.
- دراسة تأثير عوامل مثل حجم الفصول الدراسية وأساليب التدريس على قلق الطلاب وتنمية مهارات الحكمة الاختبارية لديهم.
- برامج تدريبية قائمة على تعزيز الحكمة الاختبارية لتقديم الدعم النفسي اللازم للطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار بشكل متكرر.

المراجع

- أحمد محمد عبد الخالق. (٢٠٠٠). الدراسة التطورية للقلق. الكويت. دار المعرفة الجامعية.
- إكرام محمد وعبد الهادي السيد، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٢٣). قلق الاختبار لدى طلاب الثانوية العامة: البنية العاملية وفروق ديموغرافية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، (٤)، ٢٢١-٢٥٠.
- آلاء رزق. (٢٠٢٤). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الاساسي في محافظة رام الله والبيرة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. ٤٠ (٩.٢)، ٢٣٣-٢٥٤.
- أمني علي عبده. (٢٠٢٣). الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية ومكوناتها والتفكير الحدسي وقلق الاختبار ومهمة الضبط والاندفاع. مجلة كلية التربية، المنصورة، ٢ (١٢١)، ٢٧٨-٣١٣.
- جاسم محمد جاسم. (١٩٨٦). علاقة القلق ببعض المتغيرات المدرسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة بغداد.
- حورية محمد عدلي. (٢٠٢٤). الكشف عن المفردات ذات الأداء التفاضلي في قائمة قلق الاختبار لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٩ (٣)، ١١٠-١٣٤.
- خديجة ضيف الله القرشي. (٢٠١٧). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج. ٤٧، ٣١٧.
- زين بن حسن رداوي. (٢٠٠١). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١٦ (٣٩)، ١-٣٤.
- سيد محمود الطواب. (١٩٩٢). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٠ (٣).
- صبري محمود عبد الفتاح. (٢٠١٣). نمذجة العلاقات السببية بين قلق الاختبار و الذاكرة العاملة و التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان في ضوء نظرية كفاءة المعالجة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٩٣ (٩٩٩)، ١-٢٩.
- عفاف زياد وادي. (٢٠١٣). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، ابن الهيثم للعلوم الصرفة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٠ (٣٧)، ٢٥٩-٣٢٢.
- علي إبراهيم علي نصار. (٢٠٢١). الحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١٣ (٢)، ٦٦٩-٧٠٢.
- فاروق السيد عثمان. (١٩٧٥). دراسة العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية. كلية التربية. جامعة الأزهر.

فهد حوال العتيبي. (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. المجلة التربوية كلية التربية، جامعة سوهاج. ٥٣، ٦٥٣ - ٦٨٨.

محمد حامد زهران. (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية. القاهرة: عالم الكتب.

محمد حوال العتيبي. (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج. ٥٣ (٥٣)، ٦٥٤ - ٦٨٨.

محمد عبد الرؤوف عبد ربه. (٢٠١٨). الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٤ (٢)، ٦٩ - ١١٠.

محمد ملحم وعبد الناصر الجراح ومحمد الشريدة. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للصلابة الأكاديمية بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة كلية إربد الجامعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٨ (٢)، ٢٨٧ - ٣٠١.

مروة على نافع. (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة الانبار. رسالة دكتوراه، جامعة الانبار.

معن شاهر خالد سليمان. (٢٠٢٣). ممارسة استراتيجيات حكمة الاختبار لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٩ (٨)، ١٨٢ - ٢٢٠.

نافذ أحمد بقيعي. (٢٠٢٣). الانهماك المعرفي في التعلم وعلاقته بقلق الاختبار المعرفي في مساقات التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس. ١٧ (١)، ١٠٨ - ١٢٤.

نبيل عبد العزيز عبد الكريم البدري. (٢٠٠٣). القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

نرمين عوني محمد. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين المرونة النفسية و كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية-جامعة الاسكندرية. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة المنيا. ٥ (٧)، ٨١ - ١٣٠.

هبة أبو المجد الشوربجي. (٢٠٢٠). قياس قلق الاختبار وتحديد مستواه لدى طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية. ٣٥ (١٠٨)، ٣٤١ - ٣٧٩.

هشام الخولي. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على الأداء والتخمين والمخاطرة والحذر في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. بنها، ج ١، ٢٩ (١١٥)، ١-٦٣.

وائل عبد السميع متولي. (٢٠٢١). نمذجة العلاقة السببية بين الذكاء المتدفق والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. المجلة التربوية والنفسية، ٢٩ (٤).

ياسمين جميل حافظ. (٢٠٢١). الفروق النوعية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل على مقياس القلق لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٧ (١)، ١٨٦ - ١٥٩.

Aborisade, O., & Adeniji, P. (2022). Effects Of Testwiseness Strategy On The Academic Performance Of Senior Secondary School Students In Economics In Oyo State, Nigeria. Open Journal of Educational Development (ISSN: 2734-2050), 3(2), 1-12.

Adesola, S., & Li, Y. (2018). The relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety and motivation. International Journal of Information and Education Technology, 8(10), 759-763.

Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes.

Alam, M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. IUP Journal of Organizational Behavior, 12(4).

Alemu, B., & Feyssa, T. (2020). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement of Grade Ten Students of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. African Educational Research Journal, 8(3), 540-550.

Alghamdi, N. (2022). Saudi Undergraduate Students' Preferences toward Tests and Test Anxiety Differences in Blended Learning. International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 5(4), 107-115.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of

- educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc..
- Ashcraft, M., & Moore, A. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational assessment*, 27(3), 197-205.
- Baban, W. (2024). A Differential Performance in the Ability Difference to Employ Test Wiseness Strategies According to Contemporary Measurement Theory. *Journal of the College of Education for Women*, 35(2), 84-114.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Best, J., & Stanford, C. (1983). Gender, Grade Point Average, and Test Anxiety. *Psychological Reports*, 52, 892 - 894.
- Bogels, S., Alden, L., Beidel, D., Clark, L., Pine, D., Stein, M., & Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM-V. *Depression and anxiety*, 27(2), 168–189. <https://doi.org/10.1002/da.20670>
- Burhan, H., Karadere, M., Safak, Y., & Kuru, T. (2020). Investigation of the factors affecting cognitive test anxiety in university students. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 33(3).
- Cassady, J. (2002). "The influence of cognitive test anxiety on test performance." *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 503-513. DOI: 10.1037/0022-0663.96.3.503
- Cassady, J. (2023). Cognitive Test Anxiety Scale. In: Krägeloh, C.U., Alyami, M., Medvedev, O.N. (eds) *International Handbook of Behavioral Health Assessment*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89738-3_51-1
- Cassady, J., & Finch, W. (2020). Revealing nuanced relationships among cognitive test anxiety, motivation, and self-regulation through curvilinear analyses. *Frontiers in Psychology*, 11, 1141.
- Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Cassady, J., Finch, W., Nicholson, O., & Oedy, M. (2023). Using self-identified symptoms to reveal differential test anxiety profiles and supports: a mixed-methods study. *Educational Psychology in Practice*, 39(4), 419-438.
- Cassady, J., Helsper, A., & Quagliano, Q. (2024). The Collective Influence of Intolerance of Uncertainty, Cognitive Test Anxiety, and Academic Self-Handicapping on Learner Outcomes: Evidence for a Process Model. *Behavioral Sciences*, 14(2), 96.

- Dewi, N., & Mangunsong, F. (2012). Contribution of student's perception toward teacher's goal orientation and student's goal orientation as a mediator in test anxiety on elementary's final exams. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 509-517.
- Dolly, J. & Williams, K. (1986). Using test-taking strategies to maximize multiple-choice test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 619-625.
- Dolly, J., & Williams, K. (1986). Using test-taking strategies to maximize multiple-choice test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 46(3), 619-625.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?. *Frontiers in psychology*, 7, 508.
- Dundas, I., Nygard, I. Mindfulness for test anxiety and negative self-evaluation in high school. *Curr Psychol* 43, 30027–30037 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06557-6>
- Elliot, J., & Chong, J. (2005). Presentation anxiety: A challenge for some students and a pit of despair for others. Available on: http://www.isana.org.au/files/20051017165939_PresentationAnxiety.pdf.
- Ergene, T. (2003). The role of school psychological services in reducing test anxiety. *School Psychology International*, 24(3), 313–328.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Egitim ve Bilim*, 36(160), 320.
- Ewell, S., Josefson, C., & Ballen, C. (2022). Why did students report lower test anxiety during the COVID-19 pandemic?. *Journal of microbiology & biology education*, 23(1), e00282-21.
- Eysenck, M. (1992). Anxiety: The key to your case history. *Psychologist*, 5(10), 461-464.
- Farooqi, Y., Ghani, R., & Spielberger, C. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International journal of psychology and behavioral sciences*, 2(2), 38-43. for publication in the *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Gallegos, J., Benavides, R., & Linan-Thompson, S. (2012). Psychosocial interventions to prevent anxiety disorders in school settings from 1985-2007: A meta-anaysis. *Educational Psychology*, 18(1), 41-51.
- Gerwing, C., Rash, J., Gerwing, A., Bramble, & Landine, J. (2015). Perceptions and Prevalence of Test Anxiety Among University Students: A Comparative Analysis. *The*

- Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6(3). Available from: ERIC.
- Hancock, D. (2001). "Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation." *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hartman, J., & LeMay, E. (2004). *Managing Presentation Anxiety*. *Delta Pi Epsilon Journal*, 46(3).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Gibb, B. G. (1964). Test-wiseness as secondary cue response. *Stanford University*.
- Hembree, R. (1998). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77.
- Horwitz, E. (2001). "Language Anxiety and Achievement." *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Howard, K. (2020). "Anxiety and academic performance: A meta-analysis." *Educational Psychology Review*, 32(4), 1073-1096. DOI: 10.1007/s10648-020-09564-7
- Howell, A., Watson, D., Powell, R., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and individual differences*, 40(8), 1519-1530.
- Jeste, D., Thomas, M., Liu, J., Daly, R., Tu, X., Treichler, E., ... & Lee, E. (2021). Is spirituality a component of wisdom? Study of 1,786 adults using expanded San Diego wisdom scale (Jeste-Thomas wisdom index). *Journal of psychiatric research*, 132, 174-181.
- Kannis, L. (2010). *The Anti-Anxiety Workbook: Proven Strategies to Overcome Worry, Phobias, Panic, and Obsessions* Martin Antony and Peter Norton New York: The Guilford Press, 2009. pp. 262.£ 13.50 (pb). ISBN: 978-1-59385-993-0.
- Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 38(2), 245-246.
- Kapikiran, S. (2020). Standardized tests and their influence on students' academic achievements. *Journal of Educational Measurement*, 57(3), 325-335.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (1989). *Learning and teaching: Research-based methods*. (No Title).
- Kessler, R., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., & Nelson, C. (2013). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. In *Fear and anxiety* (pp. 22-34). Routledge.
- Knoll, M., Prufer, K., & Becker, K. (2019). Academic performance and the effects of test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 227-243.

- Korhan, M., Engin, E., & Güloğlu, B. (2021). University entrance exam anxiety of adolescents during COVID-19 pandemic: Cognitive flexibility and self-regulation. *European Psychiatry*, 64(S1), S667-S667.
- LeBeau R., Glenn D., Liao B., Wittchen HU, Beesdo-Baum K., Ollendick T, Craske MG. Specific phobia: a review of DSM-IV specific phobia and preliminary recommendations for DSM-V. *Depress Anxiety*. 2010 Feb;27(2):148-67. doi: 10.1002/da.20655. PMID: 20099272.
- Linnenbrink, E. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50008-3>
- Lopata, C., Toomey, J., Fox, J., Volker, M., Chow, S., Thomeer, M., ... & Smerbeck, A. M. (2010). Anxiety and depression in children with HFASDs: Symptom levels and source differences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 765-776.
- Lowe, P.A. (2015). Should Test Anxiety be Measured Differently for Males and Females? Examination of Measurement Bias Across Gender on Measures of Test Anxiety for Middle and High School, and College Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 238 - 246.
- Ma, X., & Xu, J. (2004). "The Causal Ordering of Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement: A Longitudinal Panel Analysis." *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179.
- Malespina, A. (2023). Investigating Gender Differences in Test Anxiety, Self-efficacy, Mindset, Grade Penalty and Grades in Physics Courses: A Quest for Equity (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Marie, A., Fiore, J., Fiore, A.M., & Danzilli, J.A. (2020). Gender differences in test anxiety.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mcdonald, L. (2010). Test anxiety: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Mehdipour, F., Lavasani, M., & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 44- 52. DOI:10.5539/jel.v5n4p44

- Millman, J., Bishop, C., & Eble, R. (1965). An analysis of test wiseness. *Educational and Psychological Measurement*, 25(3), 707-726.
- Morse, D. (1998). The relative difficulty of selected test-wisness skills among college students. *Educational and Psychological Measurement*, 58(3), 399-408.
- Nguyen, H. (2003). Constructing a new theoretical framework for test wiseness and developing the Knowledge of Test-Taking Strategies (KOTTS) measure. Michigan State University.
- Nunez-Pena, M., Suarez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160.
- Obioma, E. & Obioma. C. (2019). "Relationship Between Students Test Anxiety Levels and Academic Achievement in Secondary Schools". *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 30 (1):1-10.
<https://doi.org/10.9734/jesbs/2019/v30i130120>.
- Odeh, A. (2010). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process*. Irbed: Dar AL Amal.
- Opatye, J. (2024). Learners' Characteristics and Cognitive Test Anxiety in Semester Examination among Students in National Open University of Nigeria. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(3), 1715-1722.
- Otoun, A., Khalaf, H., Bajbeer, A., & Hamad, H. (2015). The Level of Test-Wisness for the Students of Arts and Science Faculty at Sharourah and Its Relationship with Some Variables. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 102-113.
- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control, performance, and emotion in academic settings: Toward a theory of achievement emotions. *Emotion*, 14(2), 319-332.
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. *International Journal of STEM education*, 5, 1-15.
- Putwain, D. (2008). "Test anxiety and academic performance: A review of the literature." *Educational Psychology*, 28(2), 129-143. DOI: 10.1080/01443410701427456
- Putwain, D. J., & von der Embse, N. (2018). "Test anxiety and performance: An analysis of the effects of test anxiety on academic performance." *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 153-167. DOI: 10.1037/edu0000196
- Putwain, D., & Daly, A. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school

- students. Educational Studies, 40(5), 554–570.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Ray, J., & Negi, A. (2024). A study of gender differences in test anxiety among students appeared in board exams in India. *International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 216-227.
<https://doi.org/10.25215/1202.022​>
- Rdadi, Z. (2001). Wisdom test and its relationship with the student and the type of specialization and school performance. *Journal of the Faculty of Education - Alzqazik*, (39), 1-34.
- Respondek, L., Bender, M., & Ebert, M. (2017). Test anxiety and academic performance: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 29(2), 305-334.
- Richards, A., French, C., Keogh, E., & Carter, C. (2000). Test-anxiety, inferential reasoning and working memory load. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(1), 87-109.
- Robson, D., Johnstone, S., Putwain, D., & Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of school psychology*, 98, 39-60.
- Rogers, W., & Bateson, D. (1991). Verification of a model of test-taking behavior of high school seniors. *The Journal of Experimental Education*, 59(4), 331-350.
- Sarason, I. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Sizoo, S., Jozkowskia, R., Malhotra, N., & Shapero, M. (2008). The effects of anxiety and self-efficacy on finance students. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 347 .test anxiety scale: Cutscore determination using latent class and cluster analysis. Manuscript submitted
- Sommer, S., & Arendasy, M. (2014). "The influence of test anxiety on test performance: A meta-analysis." *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 53-61. DOI: 10.1027/1015-5759/a000227
- Spielberger, C. (1980). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*. In the study of test anxiety among nursing students in Egypt. Cairo: Cairo University.
- Spielberger, C., & Vagg, P. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Stan, M., Topală, I., Necșoi, D., & Cazan, A. (2022). Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 13, 867122.

- Sucuoglu, E., Natalia, M., & Shimave, S. (2017). GENDER DIFFERENCE AND TEST ANXIETY: A CASE STUDY OF FIRST YEAR PSYCHOLOGY AND NURSING STUDENTS. *Ponte*, 73.
- Sung, S., et al. (2016). "The curvilinear relationship between test anxiety and performance." *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 751-763. DOI: 10.1037/edu0000104
- Tang, L., Matt, J., Khoshlessan, R., Das, K., & Allard, C. (2022). A Quantitative Study of Undergraduate Students' Anxiety. *Journal of Education and Learning*, 11(5), 15-30.
- Thomas, C., Cassady, J., & Finch, W. (2016). Identifying severity standards on the cognitive
- Thomas, M., Palmer, B., Lee, E., Liu, J., Daly, R., Tu, X., & Jeste, D. (2022). Abbreviated San Diego wisdom scale (SD-WISE-7) and Jeste-Thomas wisdom index (JTWI). *International psychogeriatrics*, 34(7), 617-626.
- Tobias, S. (1990). "Test anxiety and academic performance: A review of the literature." *Educational Psychologist*, 25(4), 199-207. DOI: 10.1207/s15326985ep2504_3
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). "How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students?" *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). "The Impact of Anxiety Disorders on Educational Achievement." *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561-571.
- Vitasari, P., Wahab, M., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. (2010). "The Relationship between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Students." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493.
- Von Worde, R. (2003). "Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety." *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Watter, T., & Siebert, A. (1990). *Students' success: How to succeed in college and still have time for your friends*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Yang, X., Zhang, M., Kong, L., Wang, Q., & Hong, J. (2021). The effects of scientific self-efficacy and cognitive anxiety on science engagement with the "question-observation-doing-explanation" model during school disruption in COVID-19 pandemic. *Journal of Science Education and Technology*, 30(3), 380-393.

- Zaheri, F., Shahoei, R., & Zaheri, H. (2012). Gender differences in test anxiety among students of guidance schools in Sanandaj, Iran. *Wudpecker Journal of Medical Sciences*, 1(1), 001-005.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. *Perspectives on Psychological Science*, 3(4), 256-282.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety and academic performance: A review of the literature. *Educational Psychology*, 27(1), 1-13.
- Zhao, Y. (2019). Cognitive Test Anxiety, Self-Efficacy, and Performance on the Praxis Core Academic Skills for Educators Examination (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1008679.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.