عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الأول الثانوي في محافظة مأدبا الأردنية وعلاقة ذلك بجنس الطالب ومعدله العام

*جودت أحمد سعادة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أكثر عادات التعامل مع الامتحان شدةً لدى طلبة الأول الثانوي بمحافظة مأدبا الأردنية، وعلاقة ذلك بجنس الطالب ومعدله العام. ومن أجل ذلك، تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية العنقودية بلغ عدد أفرادها (420) من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة مأدبا الأردنية، وتطوير استبانة مؤلفة من (32) فقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي تدور حول عادات التعامل مع الامتحان والاستعداد له من جانب الطلبة، حيث تم تحكيمها من جانب (17) محكماً للتأكد من صدقها، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا والذي بلغ (0.747).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، استخدم الباحث كلاً من: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتصميم العاملي الثنائي، وأسلوب تحليل التباين الثنائي (3×2) (2 Way ANOVA) للخلايا غير المتساوية Equal Variance not Assumed وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المتغيرات المستقلة وكذلك التفاعل بينها، كما تم استخدام الحاسوب والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى الطلبة تعزى لمستويات معدلاتهم العامة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطات عادات التعامل مع الامتحان، ووجود تفاعل بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان تعزى لجنس الطالب ومعدله العام، وأن أكثر عادات التعامل شدة مع الامتحان من جانب الطلبة كانت (20) عادة يأتي على رأسها التقيد بتعليمات الامتحان، وزيادة ساعات الدراسة، ومراجعة المادة ليلة الامتحان، والقلق خلال الامتحان، والإجابة عن جميع الأسئلة، ومساعدة الآخرين عند الطلب.

الكلمات الدالة: عادات التعامل مع الامتحان، الجنس، المعدل العام.

المقدمـــة

يمثل تقويم ما تعلمه الطلبة من المنهج المدرسي عنصراً مهماً من عناصر ذلك المنهج، ولاسيما من حيث اكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها. وتعتبر الامتحانات المدرسية اليومية والفصلية والسنوية من أكثر أساليب التقويم استخداماً في المدارس من ناحية، وأكثرها سرعة في إعطاء تغذية راجعة عما تعلمه الطالب من ناحية ثانية. لذا، فقد شاع تطبيقها منذ فترة طويلة، وأصبحت تمثل أمراً لابد منه للحكم ليس على مدى التقدم الذي أحرزه الطالب فحسب، بل وعلى مدى فعالية العملية التعليمية التعلمية أيضاً، وذلك عن طريق بيان مستوى الأداء الذي وصل إليه الطالب، في ضوء منهج تم التخطيط له جيداً، وطرائق تدريس متنوعة تم التحضير لها بدقة عالية. ورغم وجود أساليب تقويم عديدة مثل الملاحظة والمقابلة وقوائم التدقيق وسجلات الحوادث القصصية والمناقشة الجماعية ومقاييس التقدير وعينات العمل، والاستبانات وغيرها، إلا أن الامتحانات سواء الشفوية منها أو الكتابية، تبقى الأكثر رواجاً ودقة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وللامتحانات المدرسية فوائد عديدة تتمثل أهمها في مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم بشكل أفضل نتيجة التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة وعن جوانب الضعف لديهم ومدى ما أحرزوه من تقدم، والمساعدة في تحديد ما إذا كان الطالب قد أتقن مهارة معينة أم لا، والتنبؤ بتحصيل الطلبة، والمساعدة في الحكم على درجة فعالية كل من التدريس والمنهج المدرسي المقرر، والمساعدة في الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول، والمساعدة أيضاً في تحديد مستويات الطلبة المختلفة (سعادة، 2008).

ويقدم الكثير من المعلمين والمربين وأولياء الأمور والمهتمين بعملية القياس والتقويم نصائح عديدة للطلبة خلال

* كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن. تاريخ استلام البحث 2010/12/24، وتاريخ قبوله 2010/7/19.

فترة الاستعداد للامتحانات أو أثناء تقديمها. ومن أشهر هذه الاقتراحات ما طرحه كل من (Antonow, 2005), (Tomlinson, 2000), (Daye, 2009), (Jacobs and Hyman, 2009), (Nordquest, 2009), (Pirillo, 2009) من خطوات مهمة في هذا الصدد، يتمثل أولها في الإلمام بالمادة الدراسية التي تتعلق بالامتحان، وذلك عن طريق قراءة محتوى هذه المادة، وقراءة الملاحظات التي تم تدوينها خلال المناقشات مع الزملاء أو مع المعلم، مع ضرورة مراجعة ذلك ليلة الامتحان، والاسترخاء والابتعاد عن شد الأعصاب عند استلام ورقة الأسئلة، ثم قراءة الأسئلة واحداً تلو الأخر، وقراءة التعليمات الخاصة بالمادة الدراسية الداخلة في الامتحان بشكل دقيق، وتحديد عدد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها، وكم من الوقت يمكن أن يصرف عليها، ودراسة محتوى المادة عدة مرات من أجل تحديد المفاهيم الرئيسة وعرضها بترتيب منطقي، ثم عمل نسخة جديدة من ملخصات المادة ومحاولة نقد ما يقرأ أو تقييمه ثانية، ووضع جدول زمني لقراءة الأسئلة بعمق، واكتشاف الأفكار ذات العلاقة بالإجابة الصحيحة للأسئلة، ثم الكتابة الدقيقة للإجابة عن الأسئلة، ثم عمل مراجعة للإجابات قبيل نهاية الوقت المحدد للامتحان. ويأتي بعد ذلك الربط بين الأفكار المختلفة ووضع خطوط عامة عريضة للإجابات الصحيحة، ثم أن تكون بداية الإجابة بفقرة أو عبارة قوية جداً، بحيث تتم من خلالها توضيح الأفكار الرئيسة، التي سيتم الدفاع عنها في بقية الإجابة عن السؤال.

ومن الأمور الأخرى أيضاً ضرورة مراجعة ما تتم كتابته من إجابة من وقتٍ لآخر حتى يتم التأكد من أن الأمور تسير في المسار الصحيح للإجابة الدقيقة عن ذلك السؤال وعدم طرح معلومات خارج نطاق مطالب السؤال أو تكرار المعلومة بكلمات أخرى، ثم تجنب القيام بعملية التذمر من قصر الوقت المطلوب للإجابة عن السؤال أو الأسئلة، وذلك لأن هذا سيثير القلق والتوتر للطالب. وبدلاً من ذلك، فإن عليه كتابة النقاط الرئيسة للإجابة أو خلاصة الرأي، إذ يتأكد المعلم من أن الطالب يعرف الإجابة الدقيقة ولكن ضيق الوقت قد حال دون كتابة التوضيحات، وأخيراً أخذ الطالب قسطاً قصيراً من الراحة لمدة دقيقة أو اثنتين بعد الانتهاء من كتابة آخر إجابة عن الأسئلة، ويتنفس بعمق، ثم يأخذ بمراجعة ورقة الإجابة عن الأسئلة كلها كلمة كلمة، فربما يكتشف الطالب أنه قد نسي بعض المعلومات المفيدة أو أن عبارة من العبارات غير ملائمة ولا بد من حذفها. وهنا تبدأ عملية إجراء التعديلات بعناية فائقة، إذ تتم كتابة الإضافة في الهوامش الجانبية أو العليا أو السفلية ووضع السهم، بحيث تكون الكلمات واضحة ومقروءة.

ورغم هذه الفوائد الجمة للامتحانات ورغم أهمية الاقتراحات والنصائح المفيدة المقدمة للطلبة من جانب المربين والباحثين والعلماء، إلا أنه قد لوحظ وجود شكوى عامة من المعلمين والمدربين في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا / الأردن، التي يتم فيها تطبيق برامج التربية العملية من العادات السلبية من جانب الطلبة خلال الاستعداد للامتحان وأثناء تقديمه، فقد ذكروا خلال اللقاء بهم طيلة الفصول الدراسية السابقة لهذه الدراسة، أنه رغم توجيه الطلبة بالنصائح والإرشادات اللازمة من أجل التأهب السليم للامتحان والتقديم المناسب له، إلا أن الكثير من الممارسات من طرفهم تحول دون الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، مما جعل الباحث يفكر في دراسة هذه الظاهرة المتمثلة في عادات التعامل مع الامتحان وكيفية الاستعداد له، بعد أن تم اختيار طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين لهذا الغرض.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لوحظ من خلال الزيارات الميدانية للمدارس الثانوية من جانب أساتذة الجامعات سواء عند إلقاء محاضرات عامة على الطلبة حول قلق الامتحان والعادات الدراسية، أو عند الإشراف على برامج التربية العملية في تلك المدارس، أن هناك شكوى من المعلمين والمعلمات من أن طلبة هذه المرحلة يعانون الكثير من العادات التي تؤثر سلباً في الغالب في تعاملهم مع الامتحان، منذ معرفتهم بموعد الامتحان مروراً بالاستعداد له، وانتهاءاً بتقديمه.

وتتمثل مشكلة الدراسة في تحديد أكثر عادات التعامل مع الامتحان شدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي، وعلاقة تلك العادات بجنس الطالب ومعدله العام، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009/2008م. ولهذا الغرض، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(1) ما أكثر عادات التعامل مع الامتحان شدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة مأدبا / الأردن؟
(2) هل للمعدل العام لطالب الصف الأول الثانوي في محافظة مأدبا / الأردن أثر في عادات تعامله مع الامتحان؟
(3) هل لجنس الطالب في الصف الأول الثانوي في محافظة مأدبا / الأردن أثر في عادات تعامله مع الامتحان؟

(4) هل يوجد تفاعل في عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة مأدبا/ الأردن مع الامتحان، يعزى لجنسهم ومعدلاتهم العامة؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني والسؤال الثالث والسؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم اختبار فرضيات الدراسة الآتية:

(1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة مأدبا / الأردن مع الامتحان تعزى لمعدلاتهم العامة (أقل من 70%، 70-79%، 80-89% ، 90% فأكثر).

(2) لا يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط عادات تعامل طلاب الصف الأول الثانوي الذكور في محافظة مأدبا / الأردن مع الامتحان ومتوسط عادات تعامل طالبات الصف نفسه مع الامتحان.

(3) لا يوجد تفاعل دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة مأدبا / الأردن مع الامتحان، تعزى لجنسهم ومعدلاتهم العامة.

أهمية الدراسة

من المتوقع أن تستفيد فئات عدة من نتائج هذه الدراسة، ويأتي على رأسها طلبة المرحلة الثانوية بعامة وطلبة الصف الأول الثانوي على وجه الخصوص، من حيث التعرف إلى التعامل السليم مع الامتحان، بعيداً عن العادات السلبية المثيرة للتوتر والقلق النفسيين. كما قد تعود الدراسة بالنفع على المعلمين الذين إذا ما تفهموا جيداً عادات طلبتهم في التعامل مع الامتحان، فإنهم يراعون ذلك عند توجيه طلبتهم وإرشادهم من ناحية، وعند وضع أسئلة الامتحانات لهم من ناحية ثانية. ويبقى المديرون والمشرفون التربويون والمرشدون النفسيون من الجماعات التي يمكن لها أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة، وذلك للأدوار التي تتعامل فيها مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات أكاديمية رئيسية ناجمة عن عادات التعامل مع الامتحان. ولا يمكن إغفال أهمية هذه الدراسة بالنسبة لأولياء الأمور، الذين يتعايشون مع أبنائهم طيلة فترة الامتحانات سواء الفصلية أو النهائية أو العامة.

حدود الدراسة وافتراضاتها

تتمثل أهم محددات الدراسة وافتراضاتها في الآتي:

1. اقتصار هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي.
2. استبانه عادات الامتحان هي من تطوير الباحث وليست من الأدوات المقننة، لذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على مدى صدقها وثباتها.
3. تطبيق الدراسة في محافظة مأدبا / الأردن وخلال الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008.
4. إن عينة الدراسة التي تّم اختيارها ممثلة لمجتمعها.
5. تفترض الدراسة صدق وجدية المستجيبين على استبانه عادات الامتحان.

التعريفات الإجرائية

وردت بعض المفاهيم التي استخدمت في هذه الدراسة حسب تعريفاتها الآتية:

1. **عادات التعامل مع الامتحان**: هي عبارة عن أنماط السلوك اليومية والمتكررة التي
2. يمارسها طالب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في تعامله مع الامتحان، وهي في هذه الدراسة تمثل الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانه عادات الامتحان والتي تم إعدادها وتطويرها من جانب الباحث لأغراض هذه الدراسة.
3. **المعدل التراكمي**: هو المتوسط الحسابي لعلامات طالب الصف الأول الثانوي في جميع المواد الدراسية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009/2008م.

الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات السابقة العادات الدراسية بصورة عامة، وبعضها تناول عادات التعامل مع الامتحان بصورة خاصة في مختلف المراحل التعليمية، وبعضها درس الفروق في تلك العادات في ضوء متغيرات مختارة، وبعضها الآخر تناول العلاقة بين تلك العادات وبين التحصيل الدراسي والمعدل التراكمي، ومنها ما تناول التدريب العلاجي على تلك العادات وعلى التحصيل الدراسي.

وقد قام الباحث باختيار أكثر الدراسات ارتباطاً بالدراسة الحالية وأكثرها علاقة بها، ومن هذه الدراسات ما قامت به **عفاف اللبابيدي (1976)** من دراسة في الأردن هدفت تحديد عادات الدراسة واتجاهات الطلبة نحوها، وأثرها في التحصيل الأكاديمي، وذلك عند طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه (0.48)

بين درجات الطلبة في الكليات المختلفة وبين العادات الدراسية بما فيها عادات الامتحان، إلا أنها لم تجد فروقاً دالة إحصائياً بالنسبة للعادات الدراسية بما فيها عادات الامتحان تعزى للجنس.

وأجرى **(Halpin et al., 1979)** دراسة في الولايات المتحدة هدفت تقصي أثر عملية أخذ الامتحان على احتفاظ الطلبة من الجنسين، والتأكد فيما إذا كانت تمثل العملية الحقيقية لأخذ الامتحان ذاته، أم عادة الاستعداد لذلك الامتحان، أم كليهما معاً. وقد اشتملت العينة على (90) من طلبة السنة الأولى الجامعية، الذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين مختلفتين من حيث ظروف الدراسة: الأولى سميت مجموعة الامتحان، والثانية سميت مجموعة دون امتحان. وقد أعطيت مجموعة الامتحان نوعين من الأسئلة هما: الاختيار من متعدد، والأسئلة ذات الإجابة القصيرة، وكلاهما اشتمل على مستويين من الصعوبة، الأول معرفي والثاني يتعلق بالمفاهيم. وقد أشارت النتائج إلى حصول مجموعة الامتحان على علامات مرتفعة أكثر من طلبة المجموعة التي لم تأخذ الامتحان، وأنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التي أخذت الامتحان سواء الأسئلة ذات الإجابة القصيرة أو الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، كما أن المجموعة التي أخذت أسئلة ذات الإجابات القصيرة، لم تختلف عن المجموعة التي لم يأخذ أفرادها الامتحان، وبصرف النظر عن الجنس.

وأجرى **يوسف (1979)** دراسة في الأردن كان الهدف منها تقصي العلاقة بين العادات الدراسية بما فيها عادات الامتحان والتحصيل بما فيها المعدل العام. وقد تألفت العينة من (1200) من طلبة الصف الثالث الثانوي الأكاديمي في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العادات الدراسية بما فيها عادات الامتحان تعزى لمستويات التحصيل والمعدل العام، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في العادات الدراسية تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وحاول (Whitney, 1980) الوصول إلى استنتاجات دقيقة ذات علاقة بالطرق والعادات التي يتبعها الهنود الأمريكيون في شبه جزيرة ألاسكا الأمريكية عند تقديمهم للامتحانات التربوية التطويرية، وهل هم يختلفون في هذه الطرق والعادات عن غير الهنود الأمريكيين. وقد تألفت العينة من (319) شخصاً من هنود شبه جزيرة ألاسكا الأمريكية، مقارنة بعينة أخرى مؤلفة من (11583) فرداً من أصول عرقية مختلفة، حيث تم توزيع استبانه مطوّرة لهذا الغرض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين الهنود الأمريكيين وبقية الأعراق الأخرى في عادة الاستعداد للامتحانات، حيث أمضوا ساعات أطول لعملية الاستعداد من أقرانهم الآخرين. ومع ذلك فإن النتائج لم توضح فيما إذا كانت هذه الساعات الطويلة من الاستعداد للامتحانات قد أدت إلى نتائج أفضل في هذه الامتحانات.

وفحص **(McGee, 1980)** في الولايات المتحدة فعالية اثنين من المقررات الدراسية في تحسين معدل العلامات النوعي للطالب. وقد ركز المقرر الأول على تدريس مهارات التوجيه الدراسي للطالب، في حين اهتم المقرر الثاني بتدريب الطلبة على التفكير بالتحصيل، وأن تكون لديهم دافعية عالية من أجل التحصيل الدراسي. وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى شملت ما بين (4-8) أشخاص ممن تم تدريبهم على استخدام الخيال لسرد القصص، في حين أضيف آخرون للتدريب على عادات أخذ الامتحان، والعادات الدراسية، وقيم الامتحان، وصياغة الهدف، أما المجموعة الثانية التي اهتمت بمهارات التوجيه الدراسي فقد شملت ما بين (6-15) طالباً وطالبة، وركزت على مهارات أكاديمية متخصصة مثل أخذ الامتحان، وإدارة الوقت، وتدوين الملاحظات، والإصغاء، والقراءة، وتحسين الدراسة، وكتابة الأبحاث. كما تم تدريب المجموعة الثانية على المهارات الأكاديمية المساندة مثل صياغة الأهداف، وفحص الدافعية الشخصية. وتألفت عينة الطلبة من (78) طالباً وطالبة، منهم (18) سجلوا في مجموعة التفكير بالتحصيل، و(14) آخرون سجلوا بمجموعة التوجيه الدراسي، و(24) أخذوا المسارين معاً، في حين نجد أن (22) ممن التحقوا بمجموعة التوجيه الدراسي في الفصل السابق قد اختاروا مسار التفكير بالتحصيل. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من الجنسين من مختلف المجموعات، في الوقت الذي حصلت فيه مجموعة الطلبة التي اهتمت بالتحصيل على أعلى الرتب في المعدلات التحصيلية في ضوء عادات الامتحان.

وقامت **رفقة سالم (1988)** بدراسة في الأردن تحت عنوان: العادات الدراسية لدى طالبات كليات المجتمع وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. وقد تألفت عينة الدراسة من (200) طالبة من كلية مجتمع عجلون، منهن (120) طالبة من الفرع الأدبي و(80) طالبة من الفرع العلمي، حيث طبق على الطالبات مقياس **(Aren)** للعادات الدراسية. وباستخدام الإحصائي (ت) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات العادات الدراسية بما فيها

بعض عادات الامتحان لدى طالبات كلية المجتمع تعزى لمستوى التحصيل ولصالح الطالبات ذات التحصيل المرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العادات الدراسية بما فيها بعض عادات الامتحان تعزى للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) ولصالح طالبات الفرع الأدبي.

وركز كل من **(Onwuegbuzie and Daley, 1996)** على استراتيجيات أخذ الامتحان واستراتيجيات الدراسة ومدى تأثيرها في مستوى قلق الامتحان وفي أداء الطلبة في الامتحان، وتحت ظرفين مختلفين من ظروف الامتحان. وتألفت عينة الدراسة من (26) من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية المسجلين في مساق الإحصاء والذين اختيروا عشوائياً ليقدموا امتحانات تحت ظرفين مختلفين: الأول يتم تحديد موعد الامتحان مسبقاً، والثاني لا يتم مثل هذا التحديد. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى القلق والخوف من الامتحان في ظل هذين الظرفين المتفاوتين، فالطلبة الذين ليست لديهم خطة واضحة للاستعداد للامتحان لم يحصلوا على علامات جيدة في الامتحانات التي لم يتم تحديدها للطلبة من قبل، بعكس الطلبة الذين يدرسون المطلوب منهم أولاً بأول والذين حصلوا على علامات أعلى في الامتحانات الفجائية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن ارتفاع مستوى قلق الامتحان قد أثر سلباً على عادات تقديم الطلبة لذلك الامتحان.

وفحصت دراسة **(Udziela, 1996)** فيما إذا كان تلاميذ الصف السادس الأساسي الذين تم تعليمهم المهارات الدراسية الرسمية سوف يتميزون وبفروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي على أقرانهم من التلاميذ الذين لم يتم تعليمهم هذه المهارات. وقد قسم الباحث المهارات الدراسية إلى عشر مهارات تتضمن: عادات الدراسة، وعادات الامتحان وإدارة الوقت، وأخذ الملاحظات، وفهم المقروء، وقلق الامتحان، وسرعة القراءة، والتذكر، والقراءة، والمفردات. وتألفت عينة الدراسة من (181) من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدرسة من مدارس ضواحي مدينة شيكاغو الأمريكية، بينهم (79) اشتركوا في دورة تدريبية للمهارات الدراسية الرسمية بما فيها عادات تقديم الامتحانات، فيما لم يشترك الباقي فيها. وقد اختير (30) تلميذاً وتلميذة بشكل عشوائي من المجوعتين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريس التلاميذ للمهارات والعادات الدراسية الرسمية بما فيها بعض عادات الامتحان ليس له آثار ملموسة على تحصيلهم الدراسي.

وصممت **(Beidel et al., 1999)** برنامجاً للتحقق من حدة القلق أثناء عملية تقديم الامتحان، بالإضافة إلى بعض الأمور ذات العلاقة بعادات الامتحان، وذلك لطلبة الصفوف الأساسية من الرابع وحتى السابع الأساسي في إحدى المدارس الأمريكية. وقد تم التركيز في هذا البرنامج على عادات الدراسة ومهارات الدراسة، واستراتيجيات أخذ الامتحان، وأنماط السلوك المرافقة لها جميعاً. وقد شملت إجراءات التقييم المتعبة في هذه الدراسة تقارير ذاتية، وأدوات تقييم السلوك، والمعدلات التراكمية للتلاميذ. وبعد ستة شهور من الانتظار والملاحظة، تم تقديم ثمانية من التلاميذ ممن يعانون من مشكلات تتراوح بين المعتدلة والشديدة من القلق والعادات المضطربة خلال تقديمهم للامتحانات، حيث اشتركوا في برنامج علاجي لمدة (11) أسبوعاً. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى حدة قلق الامتحان قد انخفض بشكل ملحوظ خلال تقديم هؤلاء التلاميذ للامتحان بعد التجربة، كذلك تحسين المعدل التراكمي وارتفاع علاماتهم في مختلف الموضوعات المدرسية بعد أن تحسنت عاداتهم لأخذ الامتحان.

واهتمت دراسة **(Ogilvie et al., 1999)** بالتحقق من نوعية الاتجاهات التي يمتلكها الطلبة نحو عملية الاختبارات المستخدمة من خلال الحاسوب. وتألفت عينة الدراسة من (202) من طلبة السنة الأولى في إحدى الجامعات الأمريكية، المسجلين في اثنتين من المواد الدراسية بكلية الطب، وهما: علم الأحياء، وعلم الأنسجة، للتأكد من نوعية اتجاهاتهم نحو الاختبارات التي يتم تقديمها عن طريق الحاسوب ومدى تأثيرها على عادات الدراسة وعادات أخذ الامتحان والاستعداد له.

وقد تم استخدام أسئلة موضوعية ذات الاختيار من متعدد، وأشارت النتائج إلى قبول الطلبة للامتحانات عن طريق الكمبيوتر وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وأن عاداتهم الدراسية وعادات الاستعداد للامتحان قد تأثرت إيجاباً، وزادت من معدلاتهم التراكمية، وأن طلبة كلية الطب قد أحبوا نوعية تقديم الامتحان عن طريق الكمبيوتر، وزادت من خبرتهم التعليمية للحاسوب.

وأجرى **(Woesmann, 2002)** دراسة في الولايات المتحدة و(38) دولة أخرى للتأكد من أن الامتحانات المركزية لا تحتاج بالضرورة إلى التطبيق من جانب الحكومة أو من جانب المؤسسات الحكومية. صحيح أنها ضمن مستوى معين ينبغي أن تكون مركزية من الناحية الإدارية، إلا أنها في الوقت نفسه يجب أن يتم الإشراف عليها من جانب محكمين من خارج المدرسة التي ستطبق فيها هذه الاختبارات. كما

فحصت الدراسة أثر الامتحانات المركزية في وظائف النظام التربوي من جهة وعادات الطلبة في الامتحان والتحصيل الأكاديمي لهم من جهة ثانية، وذلك عن طريق استخدام بيانات من الدراسة الدولية للاتجاهات في كل من الرياضيات والعلوم التي تم تطبيقها في العام الدراسي (1994-1995) والدراسة المكررة لها في العام الدراسي (1998- 1999).

وقد تم جمع بيانات عن طلبة المدارس المتوسطة من (39) دولة في الدراسة الأولى ومن (38) دولة للدراسة المكررة، مع وجود (32) دولة ممثلة في الدراستين معا. وقد اشترك في الدراستين (450) ألف من الطلاب والطالبات. وقد أشارت النتائج إلى أن الامتحانات المركزية يترتب عليها مهمات كبيرة وعادات دراسية وامتحانية معينة تزيد من توتر الطلبة وقلقهم، وأن الطلبة الذين يتم تطبيق الامتحانات المركزية عليهم قد تفوقوا في الرياضيات والعلوم على أقرانهم في المدارس التي لا يوجد فيها امتحانات مركزية، وذلك لأنها تثير قلقاً وتوتراً أقل من المواد الإنسانية.

وركزت دراسة **(Robinson et al., 2004)** على استخلاص العوامل من الأدب التربوي المتعلق بعادات أخذ الامتحان من جانب الطالب، وذلك عن طريق استخدام (14) متغيراً مستقلاً من أجل تفسير عادة الغش في الامتحان من جانب الطلبة في جامعة وسط الأبلاش بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد اشتمل النموذج المستخدم العوامل الديمغرافية، جنباً إلى جنب مع تفسير المتغيرات ذات العلاقة برفاق الطلبة وأساتذتهم في المناطق الريفية الجامعية. وقد تألفت عينة الدراسة من (118) من طلبة الجامعة، حيث أظهرت النتائج بأن أساليب الغش في الامتحان والتي تقع ضمن ما يسمى بعادات الامتحان، ربما تكون عالمية الطابع، علماً بأن الطلبة في المناطق الجامعية الريفية ربما يطرحون أساليب غش قد تختلف عن أقرانهم في المناطق الحضرية وبدرجة أقل في العدد. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الغش من جانب فريق من الطلبة في وقت واحد، والخوف من العقاب الذي يحول دون القيام بعادة الغش في الامتحان، والالتزام بالتعليمات الفنية والأخلاقية والعلمية الخاصة بالامتحان.

وحاول **(Hong et al., 2006)** اكتشاف استراتيجيات الاستعداد للامتحان، واستراتيجيات أخذ الامتحان الذي يستخدمها في العادة طلبة المدارس الثانوية الأمريكية في اختبارات مادة الجبر، حيث تم اختيار (156) من طلبة المدارس الثانوية المختلفة، شارك (61) منهم في مقابلات خاصة، من بينهم (26) طالباً وطالبة حصلوا على علامات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، و(15) طالباً وطالبة حصلوا على علامات مرتفعة في مدى الاهتمام بمادة الرياضيات، مقابل (11) ممن كان تحصيلهم متدنياً في الرياضيات، واهتماماتهم بها كانت أقل. وقابل الباحثون (56) مشتركاً حول ثلاثة أمور مهمة هي: إستراتيجية التحضير للامتحان، وإستراتيجية الوعي بالامتحان، وإستراتيجية أخذ الامتحان. وقد أظهرت النتائج وجود اهتمامات واضحة لدى هؤلاء الطلبة ومعرفة جيدة باستراتيجيات التحضير للامتحان والإلمام بمطالبه وإجراءات تقديمه سواء كانوا من الحاصلين على علامات مرتفعة أو متدنية في مادة الرياضيات.

ووزع **(Passow et al., 2006)** استبانه على (443) من طلبة السنة الأولى المتخصصين في الهندسة والملتحقين بإحدى عشرة جامعة أمريكية للتحقق من عادات الامتحان ولا سيما قضية الغش في تلك الامتحانات. واستخدم الباحثون تحليل الانحدار الإحصائي المتعدد للتنبؤ بعملية تكرار ظاهرة الغش في الامتحانات والواجبات المنزلية كعادة من عادات الدراسة والامتحان للطلبة، وذلك بالاعتماد على (8) متغيرات ديموغرافية تدور حول سلوك الغش لدى الطالب أيام المدرسة وقبل الالتحاق بالجامعة، والمشاركة في الأنشطة المنهجية الجماعية، بالإضافة إلى خمسة مجالات ركزت عليها نظرية **أجزين** **(Ajzen)** للسلوك الفردي المخطط له، وتتمثل في الالتزام الأخلاقي بعدم الغش في الامتحان، والاتجاهات نحو عملية الغش، وتقييم السلبيات والإيجابيات من وراء عملية الغش، وإدراك الضغوط الاجتماعية ذات العلاقة بالغش في الامتحانات، وإدراك فعالية السياسات المتعلقة بعدم الأمانة العلمية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (36%) من الطلبة قد كرروا عملية الغش كعادة من عادات الامتحان وأن (14%) كرروا ذلك الغش في الواجبات المنزلية، كل ذلك خشية الرسوب في الامتحان من ناحية أو رغبة في الحصول على معدلات عالية من ناحية أخرى.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة ولاسيما عند مقارنتها بالدراسة الحالية ما يأتي:

1. تناولت بعض الدراسات السابقة العادات الدراسية بصورة عامة مع بعض الإشارة البسيطة لبعض عادات الامتحان **(اللبابيدي، 1976)** (**يوسف، 1979**)، (**سالم، 1988**)، في حين تناولت بعض الدراسات السابقة الأخرى عادات الدراسة بشكل خاص مع التعرض لعادات التعامل مع الامتحان **(Udziela, 1996)**، **(Robinson et at., 2004)**. أما

الدراسة الحالية فقد اهتمت بعادات التعامل مع الامتحان بالدرجة الأساس.

2. اهتمت بعض الدراسات السابقة ببعض عادات الامتحان في المرحلة الابتدائية **(Beidel et (Udziela, 1996) al., 1999),** وهو ما لم تفعله الدراسة الحالية، في حين اهتم بعضها الآخر ببعض عادات التعامل مع الامتحان في المرحلة الثانوية **(يوسف، 1979)**، **(Hong et al., 2006)**، وهو ما فعلته الدراسة الحالية ولكن بشكل أوسع. وفي الوقت نفسه اهتمت دراسات أخرى ببعض عادات الامتحان في المرحلة الجامعية مثل دراسة **(اللبابيدي، 1976)** ودراسة **(Halpin et al., 1979)** **ودراسة (Passow et al., 2006)**

3. ركزت بعض الدراسات السابقة على إستراتيجية أخذ الامتحان واستراتيجيات الدراسة ومدى تأثيرها في مستوى قلق الامتحان وفي أداء الطلبة **(Onwnegbuzie and Daley, 1996)**، **(Hong et al., 2006)**، وهو أمر لم تفعله الدراسة الحالية.

4. بحثت بعض الدراسات السابقة في العلاقة بين الجنس والتحصيل وبين عادات الدراسة **(McGee, 1980)**، **(يوسف، 1979)**، **(سالم، 1988)**. في حين بحثت الدراسة الحالية في أثر الجنس والمعدل العام على عادات الامتحان.

5. سعت بعض الدراسات نحو المقارنة بين المجموعات في عادة الاستعداد للامتحان مثل الباحث **(Whitney, 1980)** الذي قارن بين الهنود الأمريكيين وبين المجموعات العرقية الأخرى، وهو ما بحثته الدراسة الحالية في جزئية من جزئياتها، والباحث **(Halpin et al., 1979)** الذي قارن بين مجموعة أخذ الامتحان ومجموعة الاستعداد للامتحان، وهو ما لم تقم به الدراسة الحالية.

6. عملت بعض الدراسات إلى تقصي أثر التدريب على عادات الامتحان **(McGee, 1980) (Udziela, 1996)**. في حين ركزت الدراسة الحالية على عادات الامتحان وأثر بعض المتغيرات في تلك العادات، دون الاهتمام بعملية التدريب عليها.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008م، والتي تشتمل على الصف الأول الثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي. وقد بلغ عدد تلك المدارس (22) مدرسة، تضم (49) شعبة دراسية، منها (11) مدرسة ثانوية للبنات، منها (4) علمي و(7) أدبي، فيها (24) شعبة دراسية، منها (8) شعب للفرع العلمي، و(16) شعبة للفرع الأدبي، و(11) مدرسة ثانوية للبنين، منها (5) علمي و(6) أدبي، فيها (25) شعبة دراسية، منها (12) شعبة للفرع العلمي، و(13) شعبة للفرع الأدبي. وبلغ عدد الطلبة في تلك المدارس (1368) طالباً وطالبة، منهم (571) طالباً و(797) طالبة، يتوزعون على الفرعين العلمي والأدبي، حيث بلغ عدد الطلبة الملتحقين بالفرع الأدبي (840) طالباً وطالبة، منهم (315) طالباً، و(525) طالبة، وبلغ عدد الطلبة الملتحقين بالفرع العلمي (528) طالباً وطالبة، منهم (256) طالباً و(272) طالبة.

والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة.

الجدول (1)
مجتمع الدراسة من مدارس الذكور والإناث حسب التخصص

عدد المدارس للإناث ككل		عدد المدارس للذكور ككل		عدد شعب الإناث		عدد شعب الذكور		عدد الطالبات		عدد الطلاب		المجموع
11		11		24		25		797		571		1368
علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي وأدبي
4	7	5	6	8	16	12	13	272	525	256	315	1386

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من ست مدارس ثانوية تضم الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، منها ثلاث مدارس ثانوية للبنين، وثلاث مدارس ثانوية للبنات، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية **Cluster Sampling** من مدارس محافظة مأدبا الأردنية. وقد بلغ عدد الطلبة في تلك المدارس (751) طالباً وطالبة، منهم (315) طالباً، و(436) طالبة، وبلغ عدد الطلبة الملتحقين بالفرع العلمي (362) طالباً

وطالبة، وعدد الطلبة الملتحقين بالفرع الأدبي (389) طالباً وطالبة. كما بلغ عدد الشُعَب العلمية في تلك المدارس (14) شُعبة دراسية، وعدد الشُعَب الأدبية (12) شُعبة دراسية. وقد تم اختيار ست شُعَب للذكور بالطريقة العشوائية العنقودية، وذلك لأن منها ثلاث شُعَب ذكور للفرع العلمي، وثلاث شعب ذكور للفرع الأدبي، وبلغ عدد الطلاب في تلك الشُعَب (157) طالباً، كما تم اختيار ست شُعَب للإناث وبالطريقة العشوائية العنقودية منها ثلاث شُعَب إناث للفرع العلمي، وثلاث شُعَب إناث للفرع الأدبي، وبلغ عدد الطالبات في تلك الشُعَب (263) طالبة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (420) طالباً وطالبة، طُلِبَ منهم تسجيل معدلهم العام الذي حصلوا عليه في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2008-2009م عند استجابتهم على أداة الدراسة. وقد تم تصنيف هذا المعدل العام إلى أربعة مستويات، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (طلاب وطالبات) وحسب معدلاتهم العامة.

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس ومعدلاتهم العامة في مدارس عينة الدراسة

المعدل العام / الجنس	أقل من 70%	من 70-79%	من 80-89%	90 % فأكثر	المجموع
طلاب	36	48	54	19	157
طالبات	33	59	112	59	263
المجموع	69	107	166	78	420

أداة الدراسة

لقد تم بناء استبانه عادات الامتحان بالرجوع إلى الأدب التربوي المتصل بها، واللجوء إلى استبانه مفتوحة تم توزيعها من جانب الباحث على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس مجتمع الدراسة، بلغ عدد أفرادها (172) طالباً وطالبة. وبعد تحليل استجابات الطلبة على الاستبانة المفتوحة، وما تم اختياره من الأدب المتصل بعادات الدراسة، تمت صياغة (35) عادة من عادات الامتحان.

صدق الأداة

وللتأكد من صدق محتوى الأداة، وضعت فقرات عادات الامتحان المختارة في استبانه مغلقة بصورتها الأولية، وعرضت على لجنة من المحكمين بلغ عدد أعضائها (17) عضواً من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والمناهج وطرق والتدريس، والقياس والتقويم بثلاث من الجامعات الأردنية القريبة من محافظة مأدبا/ الأردن، وهي جامعة الإسراء وجامعة الزيتونة الأردنية وجامعة الشرق الأوسط، حيث طلب الباحث منهم الحكم على مدى تمثيل فقرات الاستبانة لعادات الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ومدى دقة الصياغة اللغوية، وطلب منهم أيضاً حذف وإضافة ما يرونه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين تم حذف ثلاث عادات امتحانيه إما لعدم وضوحها، أو لعدم اتفاقها مع بقية الفقرات مع إجراء تعديلات مختلفة على تسع عادات أخرى.

واستقرت الاستبانة بصورتها النهائية، بمجموع من الفقرات بلغ عددها (32) فقرة لعادات الامتحان بعد أن كانت تشمل في صورتها الأولية (40) فقرة، حيث اقترح المحكمون حذف (8) فقرات منها وتعديل (5) فقرات أخرى، وتم تدريجها بالمقياس الخماسي الآتي: دائماً، غالبا، أحياناً، نادراً، مطلقاً، حيث تراوحت الدرجات المعطاة على المقياس الخماسي السابق بين (5-1) للفقرة الواحدة، وذلك على الترتيب، وبذلك تكون النهاية العظمى لدرجة المستجيب على المقياس (160) درجة، والنهاية الصغرى له (32) درجة.

ثبات الأداة

تم توزيع الاستبانة كذلك على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (38) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي. وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا، تم حساب معامل ثبات الاستبانة الذي بلغ (0.747) واعتبر كافياً لأغراض الدراسة، لأنه كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي مرتبة تنازلياً

الرقم	عادة الامتحان "الفقرة"	عدد الأفراد	النهاية الصغرى للدرجة	النهاية العظمى للدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة العادة
.1	أضاعف ساعات الدراسة عند الإعلان عن الامتحان.	420	1.00	5.00	4.491	0.995	2	شديدة
.2	أكثر من تناول المنبهات كالشاي والقهوة حتى استطيع السهر خلال فترة الامتحانات.	420	1.00	5.00	2.974	1.538	25	غير شديدة
.3	أتقيد بتعليمات الامتحان وأجيب عن العدد المطلوب من الأسئلة.	420	1.00	5.00	4.591	0.790	1	شديدة
.4	أبدأ الإجابة عن الامتحان من أبسط سؤال دون النظر إلى ترتيبه في ورقة الأسئلة.	420	1.00	5.00	3.388	1.552	16	شديدة
.5	أراجع المادة الدراسية كاملة ليلة الامتحان	420	1.00	5.00	4.386	1.043	3	شديدة
.6	أنال قسطاً من النوم كل ليلة حتى في فترة الامتحانات.	420	1.00	5.00	3.569	1.410	12	شديدة
.7	أخصص دفتراً للملاحظات المتعلقة بكل مادة دراسية تدخل في الامتحان.	420	1.00	5.00	2.860	1.497	27	شديدة
.8	أتجنب السهر المتواصل ليالي الامتحانات	420	1.00	5.00	3.210	1.446	19	شديدة
.9	أحاول طرح أسئلة حول المادة التي أقوم بدراستها استعداداً للامتحان.	420	1.00	5.00	3.967	1.174	7	شديدة
.10	أحاول تجنب القلق من الامتحان عند الدراسة.	420	1.00	5.00	3.600	1.351	11	شديدة
.11	أطرح أسئلة على معلم المادة لكل ما هو غامض قبل الامتحان.	420	1.00	5.00	3.683	1.286	9	غير شديدة
.12	أتجنب مراجعة ورقة الأسئلة بعد الخروج من الامتحان.	420	1.00	5.00	2.552	1.1551	32	غير شديدة
.13	عندما أحصل على درجة متدنية في الامتحان ألجأ إلى المعلم لتعديلها إلى الأعلى.	420	1.00	5.00	2.757	1.465	28	شديدة
.14	عندما أحصل على ورقة الإجابة عن الامتحان بعد تصحيحها أحاول فهم أخطائي.	420	1.00	5.00	4.190	1.150	5	شديدة
.15	عند المراجعة استعداداً للامتحان أتجنب القلق ما استطعت إلى ذلك سبيلاً.	420	1.00	5.00	3.991	1.061	6	شديدة
.16	أذهب إلى معلمي مستفسراً عن بعض النقاط عندما يعلن عن الامتحان.	420	1.00	5.00	3.457	1.213	14	شديدة
.17	أجد صعوبة في تحديد الأمور المهمة المطلوبة للامتحان.	420	1.00	5.00	2.986	1.329	24	غير شديدة
.18	أجد صعوبة في متابعة المعلمين أيام الامتحانات.	420	1.00	5.00	3.076	1.343	21	شديدة
.19	أجد الوقت الكافي عند الإجابة عن جميع أسئلة الامتحان.	420	1.00	5.00	3.452	1.413	15	شديدة
.20	أقرأ الأسئلة جميعها قبل البدء بالإجابة عن أسئلة الامتحان.	420	1.00	5.00	3.374	1.547	17	شديدة
.21	أشعر بالقلق الشديد خشية عدم النجاح في الامتحان.	420	1.00	5.00	3.362	1.388	18	شديدة

الرقم	عادة الامتحان "الفقرة"	عدد الأفراد	النهاية الصغرى للدرجة	النهاية العظمى للدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	شدة العادة
.22	أخفق في الامتحان بسب خـوفي وانزعـاجي خلال فترة تقديم الامتحان.	420	1.00	5.00	2.564	1.422	31	غير شديدة
.23	أبدأ بالتركيز على الأشياء السهلة مـن المـادة الدراسية عند الاستعداد للامتحان.	420	1.00	5.00	2.970	1.461	26	غير شديدة
.24	أسهر في الليلة السابقة للامتحان بعد منتـصف الليل.	420	1.00	5.00	2.664	1.441	29	غير شديدة
..25	أشعر خلال الامتحانات بقلق بسيط.	420	1.00	5.00	3.867	1.175	8	شديدة
.26	أبدأ بالإجابة عن السؤال الـصعب أولاً عنـد الإجابة عن أسئلة الامتحان.	420	1.00	5.00	2.607	1.349	30	غير شديدة
.27	أتجنب أثناء أخذ الامتحان النظر إلى ساعتي إلا قبيل انتهاء الوقت.	420	1.00	5.00	3.112	1.409	20	شديدة
.28	أتجنب أي محاولة للغش في الامتحان.	420	1.00	5.00	2.995	1.479	23	غيرشديدة
.29	أحاول مساعدة الآخرين إذا طلبوا مني ذلك في الامتحان.	420	1.00	5.00	3.471	1.422	13	شديدة
30	لدى أسلوب لتذكر المادة الدراسية المطلوبة في الامتحانات اليومية والنهائية.	420	1.00	5.00	3.624	1.331	10	شديدة
31	أدرس في مكان هادئ خلال أيام الامتحان.	420	1.00	5.00	4.252	1.155	4	شديدة
32	أدرس جيداً للامتحان ولكنني أنسى كل شـيء أثناء تقديمه.	420	1.00	5.00	3.036	1.512	22	شديدة

إجراءات الدراسة

طبقت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. حصر مجتمع الدراسة، واختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، بواقع ست مدارس ثانوية للبنين والبنات واختيار شعبتين دراسيتين من كل مدرسة.
2. بناء أداة بحث عبارة عن استبانة عادات الامتحان وتطويرها من جانب الباحث والتأكد من صدقها وثباتها.
3. الحصول على إذن رسمي من مديرية التربية والتعليم لمحافظة مأدبا لتطبيق الاستبانة.
4. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة بواقع (550) استبانة، إلا أنه لم يتم الاستجابة بصورة كاملة إلا على (420) استبانة منها.
5. رصد النتائج وتحليلها باستخدام الحاسوب والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

كانت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة كما يأتي:

1. المعدل العام وله أربعة مستويات كالآتي:
   - أقل من 70%
   - من 70% - 79%
   - من 80% -89%
   - 90% فأكثر
2. الجنس وله مستويان: الطلاب والطالبات.

أما المتغير التابع في هذه الدراسة فهو عادات الامتحان، وتم قياسه بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الصف الأول الثانوي، سواء على الفقرة الواحدة، والتي تراوحت بين 1- 5 درجات، أو على الدرجة التي حصل عليها الطالب نفسه على جميع الفقرات، والتي تراوحت بين 32-160 درجة.

واستخدم الباحث في الدراسة التصميم العاملي الثنائي، واتبع أسلوب تحليل التباين الثنائي (2×3) **2-Way ANOVA** للخلايا غير المتساوية **Equal Variance not Assumed** وذلك لاختبار دلالة الفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة، الجنس والمعدل العام، وكذلك التفاعل بينهما، وباستخدام الحاسوب والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). كما تم استخدام رتب المتوسطات الحسابية، واعتمد تحليل

عادات الامتحان الآتي في الدراسة للإجابة عن السؤال الأول على الآتي:

أ. المتوسطات الحسابية من 1.00-3.00 وتشير إلى عادة الامتحان غير المستخدمة بشدة.

ب. المتوسطات الحسابية من 3.1-5.00 وتشير إلى عادة الامتحان المستخدمة بشدة.

ويعود المبرر في استخدام هذا التدريج إلى اعتبار أن درجة (3.00) تعتبر الوسط المفضل ما بين (1.00-5.00)، فما دونها تعتبر عادة غير شديدة وما فوقها تمثل عادة شديدة من عادات التعامل مع الامتحان.

نتائج الدراسة

يمكن عرض نتائج الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على الآتي:

ما أكثر عادات التعامل مع الامتحان شدةً لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عادة من عادات الامتحان (فقرة)، كما تم ترتيب هذه المتوسطات تنازلياً.

واعتمدت المتوسطات الحسابية التي تراوحت بين (1-3) للحكم على عادات الامتحان غير المتبعة بشدة من جانب طلبة الصف الأول الثانوي، واعتمدت المتوسطات الحسابية التي تراوحت بين 3.1-5 للحكم على عادات الامتحان المتبعة بشدة من جانب طلبة الصف الأول الثانوي. ويظهر الجدول (3) هذه المتوسطات الحسابية ورتبها التنازلية:

يتبين من الجدول (3) أن أكثر عادات التعامل مع الامتحان شدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي هي: التقيد بتعليمات الامتحان والإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة، ومضاعفة عدد ساعات الدراسة عند الإعلان عن الامتحان، ومراجعة المادة الدراسية كاملة ليلة الامتحان، والدراسة في مكان هادئ خلال الامتحان، ومحاولة فهم الأخطاء عند الحصول على ورقة الإجابة عن الامتحان بعد تصحيحها، وتجنب القلق عند المراجعة استعداداً للامتحان، ومحاولة طرح أسئلة حول المادة التي يقوم بدراستها من أجل الامتحان، والشعور بقلق بسيط خلال الامتحانات، وطرح أسئلة على معلم المادة لكل ما هو غامض، وإتباع أسلوب خاص لتذكر المادة الدراسية، ومحاولة تجنب القلق من الامتحان عند الدراسة، والحصول على قسط وافر من النوم كل ليلة في فترة الامتحانات، ومساعدة الآخرين إذا طلبوا منه ذلك في الامتحان، والاستفسار عن بعض النقاط من المعلم عند الإعلان عن الامتحان، والبدء بالإجابة عن أبسط سؤال بصرف النظر عن ترتيبه في ورقة الأسئلة، وقراءة الأسئلة جميعها قبل البدء بالإجابة، والشعور بالقلق الشديد خشية عدم النجاح في الامتحان، وتجنب السهر المتواصل ليالي الامتحانات، وتجنب النظر إلى الساعة أثناء أخذ الامتحان إلا قبيل نهاية الوقت، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العادات ما بين (3.112-4.591)، وجميعها متوسطات حسابية وقعت ضمن الفئة 3.1-5 وهي الفئة المعتمدة للحكم على مستوى شدة العادة في التعامل مع الامتحان من قبل طلبة الصف الأول الثانوي، كما أن هذه العادات حظيت على الرتب من (1-20) على التتابع، في حين كان هناك (12) عادة غير متبعة بشدة من قبل طلبة الصف الأول الثانوي، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.552-3.076) وجميعها متوسطات حسابية وقعت ضمن الفئة 1-3 وهي الفئة المعتمدة للحكم على مستوى عادة غير متبعة بشدة من جانب طلبة الصف الأول الثانوي، كما أنها حظيت على الرتب من (21-32).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالأسئلة الآتية:

1. هل للمعدل العام لطالب الصف الأول الثانوي أثر في عادات تعامله مع الامتحان؟
2. هل لجنس الطالب في الصف الأول الثانوي أثر في عادات تعامله مع الامتحان؟
3. هل يوجد تفاعل في عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي مع الامتحان يعزى لجنسهم ومعدلاتهم العامة؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة تمت صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي تعزى لمعدلاتهم العامة (أقل من 70%، 70-79%، 80-89%، 90 % فأكثر).

2- لا يوجد فرق دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط عادات تعامل طلاب الصف الأول الثانوي مع الامتحان ومتوسط عادات تعامل طالبات الصف نفسه مع الامتحان.

3- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي مع الامتحان يعزى لجنسهم ومعدلاتهم العامة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعادات الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي حسب جنس الطالب ومعدله العام في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008-2009م، وكانت النتائج كما بينها الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي حسب جنسهم ومعدلاتهم العامة

المعدل العام / الجنس	أقل من 70%	70-79%	80-89%	90 % فأكثر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاب	المتوسط الحسابي= 106.44 الانحراف المعياري= 15.02	المتوسط الحسابي= 110.65 الانحراف المعياري= 12.12	المتوسط الحسابي= 111.74 الانحراف المعياري= 10.44	المتوسط الحسابي= 106.11 الانحراف المعياري= 10.95	109.51	12.30
طالبات	المتوسط الحسابي = 111.09 الانحراف المعياري = 15.83	المتوسط الحسابي= 113.27 الانحراف المعياري= 17.83	المتوسط الحسابي= 105.70 الانحراف المعياري= 15.26	المتوسط الحسابي= 109.00 الانحراف المعياري= 12.80	108.81	15.66
المتوسط الحسابي	108.67	112.09	107.66	108.29	109.07	14.49
الانحراف المعياري	15.47	15.52	14.14	12.37		

الجدول (5)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي حسب جنسهم ومعدلاتهم العامة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط التباين	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المعدل العام	983.153	3	327.718	1.597	0.189
الجنس	88.096	1	88.096	0.429	.513
المعدل العام× الجنس	1996.651	3	665.550	* 3.243	.022
الخطأ	84544.095	412	205.204	-	-
التباين الكلي	87611.995	419	-	-	-

* ح < 0.05

ويتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لعادات التعامل مع الامتحان عند الطلاب الذكور بلغ (109.15) وانحراف معياري (12.30)، في حين أن المتوسط الحسابي لعادات التعامل مع الامتحان عند الطالبات بلغ (108.81) وانحراف معياري (15.66).

كما يظهر من الجدول (4) ذاته أن المتوسط الحسابي لعادات التعامل مع الامتحان للطلاب الذكور والطالبات من ذوي المعدل التراكمي أقل من 70% بلغ (108.67) وانحراف معياري (15.47)، والمتوسط الحسابي لذوي المعدل التراكمي (70-79%) من الطلاب والطالبات بصرف النظر عن جنسهم بلغ (112.090) وبانحراف معياري (15.52)، والمتوسط الحسابي لذوي المعدل التراكمي (80-89%) من الطلاب والطالبات بصرف النظر عن جنسهم بلغ (107.66)، وانحراف معياري (14.14) والمتوسط الحسابي لعادات التعامل مع الامتحان لذوي المعدل التراكمي 90% فأكثر من الطلاب الطالبات بصرف النظر عن جنسهم بلغ (108.29) وانحراف معياري (12.37).

ولاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية المختلفة والمتعلقة أصلاً بالفرضيات الصفرية السابقة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3×2) للخلايا غير المتساوية **Equal Variance not Assumed** وباستخدام الحاسوب والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ظهرت النتائج التي يوضحها الجدول (5).

ويظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة

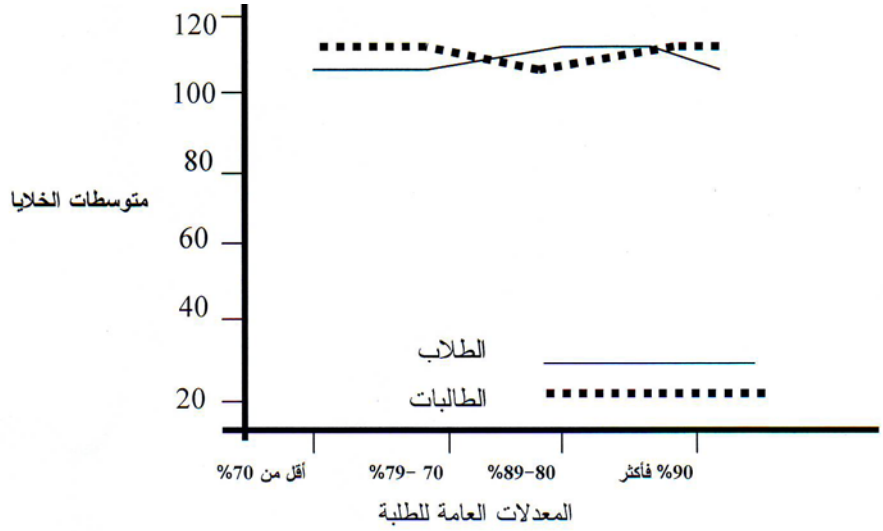
إحصائية بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي تعزى لأربعة مستويات من معدلاتهم العامة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008-2009، وهذه المستويات هي: أقل **من** 70%، 70-79%، 80-89%، 90% فأكثر. حيث كانت قيمة "ف" المحسوبة (1.597)، وهي قيمة ليست دالة إحصائياً عند مستوى(0.189). وهذا يعنى قبول الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي تعزى لمعدلاتهم العامة.

الجدول (6)

متوسطات الخلايا حسب التصميم العاملي الثنائي (2×3) لعادات الامتحان

الجنس	أقل من 70%	70-79%	80-89%	90 % فأكثر
طلاب	سَ= 106.44	سَ = 110.65	سَ = 111.74	س* = 106.11
طالبات	سَ =108.67	سَ = 113.27	سَ = 105.70	سَ = 109.00

س = المتوسط الحسابي.



شكل (1)

مستويات المعدل العام

أثر التفاعل بين الجنس والمعدل العام حسب تحليل التباين الثنائي

كما يظهر الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي تعزى لجنسهم (طلاب وطالبات)، فقد كانت قيمة "ف" المحسوبة (0.429) وهي قيمة ليست دالة عند مستوى (0.513). وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق بين متوسط عادات التعامل مع الامتحان لدى طلاب الصف الأول الثانوي ومتوسط **عادات التعامل مع الامتحان لدى طالبات الصف** نفسه.

ويشير الجدول (5) نفسه كذلك إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي تعزى لجنسهم (طلاب وطالبات)، ومعدلاتهم العامة (أقل من 70%، 70- 79%، 80-89%، 90% فأكثر)، فقد كانت قيمة "ف" المحسوبة (3.243) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.022). وهذا يعنى رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود تفاعل بين متوسطات عادات تعامل طلبة الصف الأول الثانوي مع الامتحان تعزى لجنسهم ومعدلاتهم العامة، والإقرار بوجود هذا التفاعل.

وبما أنه ظهر تفاعل دال إحصائياً بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي يعزى لجنس الطالب ومعدله العام، فإن هذا يعني أن الفروق في

عادات التعامل مع الامتحان التي يمكن إرجاعها لمستويات المعدلات العامة لطلبة الصف الأول الثانوي ليست نفسها الفروق في تلك العادات الامتحانية والتي يمكن إرجاعها لجنس الطالب. والجدول (6) يبين متوسطات الخلايا (المجموعات الفرعية لعينة الدراسة) حسب الجنس والمعدل العام:

والرسم البياني الذي يمثل الشكل (1) ويظهر هذا التفاعل بين متوسطات الخلايا (المجموعات الفرعية لعينة الدراسة) حيث يظهر الخط المتصل لمتوسطات عادات الامتحان للطلاب حسب مستويات المعدلات التراكمية الأربعة، في حين يظهر الخط المتقطع متوسطات عادات الامتحان للطالبات حسب أربعة مستويات للمعدلات التراكمية.

يتبين من الرسم البياني السابق أن الفروق في عادات التعامل مع الامتحان تكون لصالح الطالبات عند المستوى الأول (أقل من 70%)، والمستوى الثاني (70-79%)، والمستوى الرابع (90 % فأكثر) من مستويات المعدلات التراكمية، في حين يكون لصالح الطلاب عند المستوى الثالث (80-89%). ويمكن القول أن عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي تكون أكثر قوة في إتباعها عند الطالبات كلما كان المعدل العام أكثر، باستثناء المعدل العام الواقع بين (80- 89%)، حيث نجد أن الطلاب يتعاملون أكثر مع عادات الامتحان عند هذا المستوى للمعدل العام.

مناقشة النتائج

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية ما يأتي:

1. أن أكثر عادات التعامل شدة مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي هي: التقيد بتعليمات الامتحان والإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة، ومضاعفة عدد ساعات الدراسة عند الإعلان عن الامتحان، ومراجعة المادة الدراسية كاملة ليلة الامتحان، والدراسة في مكان هادئ، ومحاولة فهم الأخطاء، وتجنب القلق عند المراجعة، ومحاولة طرح أسئلة حول المادة، والشعور بقلق بسيط خلال الامتحان، وطرح أسئلة حول الغامض من المادة الدراسية الداخلة في الامتحان، وإتباع أسلوب خاص في المذاكرة، والحصول على قسط وافر من النوم ليلة الامتحان، ومساعدة الآخرين عند الطلب، والاستفسار عن بعض النقاط من المعلم عند الإعلان عن الامتحان، والإجابة على جميع أسئلة الامتحان، والبدء بالإجابة عن أبسط سؤال، وقراءة الأسئلة جميعها قبل البدء بالإجابة، والشعور بالقلق الشديد خشية عدم النجاح، وتجنب السهر المتواصل ليالي الامتحان، وتجنب النظر في الساعة أثناء أخذ الامتحان إلا قبيل نهاية الوقت، وذلك على الترتيب.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن خشية الطلبة من عدم الالتزام بتعليمات الامتحان قد يؤدي إلى خسارتهم للعلامات أو الدرجات، وأنهم إذا لم يبذلوا ساعات أطول من الدراسة فإنهم لن يستطيعوا الإلمام العميق بالموضوعات الداخلة في الامتحان، وأنهم إذا لم يراجعوا المادة المطلوبة للامتحان ليلة الامتحان ذاتها فربما ينسونها عند الإجابة، وأنهم إذا لم يكن المكان الذي يدرسون فيه هادئاً فلن يحصل استيعاب جيد للمادة الدراسية ولاسيما في عصر الضوضاء هذه الأيام، حيث أجهزة التلفزيون والإذاعة والمسجلات وأبواق السيارات وغيرها، وأنه إذا لم يطرح الطالب الكثير من الأسئلة حول المادة الداخلة في الامتحان خلال عملية الاستعداد له، فإنه لن يتم استيعابها جيداً، وأنه لا بد من الإجابة عن جميع الأسئلة حتى يتم الحصول على درجات أفضل، وأن النظر إلى الساعة خلال الامتحان مرات عدة يجعل الطلبة على علم بعنصر الوقت الثمين في الامتحان.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة **(Whitney, 1980)** إذ أمضى أفراد الدراسة عنده ساعات أطول استعداداً للامتحان، ومع بعض نتائج دراسة **(Woesmann, 2002)** حيث زادت الامتحانات من قلق الطلبة، ومع بعض نتائج دراسة **(Robinson et al., 2004)** حيث استخدم الطلبة ظاهرة الغش في الامتحانات خوفاً من الرسوب فيها أو خوفاً من الحصول على درجاتٍ أقل من توقعاتهم، ومع بعض نتائج دراسة **(Hong et al., 2006)** حيث أظهر الطلبة اهتماماً باستراتيجيات الاستعداد للامتحانات والالتـزام بالتعليمات الفنية والأخلاقية والعلمية للامتحان، ومع بعض نتائج دراسة **(Passow et al., 2006)** التي أشارت أيضاً إلى استخدام ظاهرة الغش لتحسين وضع درجات الطالب في الامتحان.

وفي الوقت نفسه اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة **(Beidel et al., 1999)**

حيث انخفضت حدة قلق الامتحان لدى الطلبة بعض إجراء التجربة، ومع بعض نتائج دراسة **(Ogilvie et al., 1999)** حيث تكونت لدى الطلبة عادات ايجابية عن الامتحان بعد استخدام الحاسوب.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان لدى طلبة الصف الأول الثانوي تعزى لأربعة مستويات لمعدلاتهم العامة (أقل من 70%، 70-79%، 80-89%، 90 %فأكثر).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عادات التعامل مع الامتحان تمثل ظاهرة عامة بصرف النظر عن معدل الطالب في المواد الدراسية المختلفة. فالامتحان إجراء تقويمي يثير القلق والتوتر لدى الطلبة حتى المتفوقين منهم، وإذا كانت هناك بعض اختلافات في درجة الشدة فهي قليلة. فالطالب المتوسط أو الضعيف يخشى من الفشل في الامتحان، في حين يخشى الطالب المتفوق من عدم الحصول على العلامات أو الدرجات العالية التي يأمل في الوصول إليها للحفاظ على تميزه بين أقرانه.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسات كل من **يوسف (1979)** **(Udziela,1996)** **(Hong et. al.,2006)** حيث لم تظهر فروقٌ ذات دلالة احصائية بين متوسطات تعامل الطلبة مع الامتحان تعزى لمعدلاتهم التراكمية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة **(McGee., 1980)** حيث حصل الطلبة على أعلى المعدلات في ضوء إلمامهم بعادات الامتحان، ومع بعض نتائج دراسة **(Ogilvie et al., 1999)** التي زادت عادات الامتحان لدى الطلبة من معدلاتهم التراكمية.

3. عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط عادات التعامل مع الامتحان لدى طلاب الصف الأول الثانوي ومتوسط عادات التعامل مع الامتحان لدى طالبات الصف نفسه.

وربما يعود السبب في ذلك إلى المشاعر المتقاربة بين الجنسين نحو المخاوف من الامتحانات من جهة، وإلى التنافس الشديد بينهما لإظهار الوجود والمنافسة بالنسبة لذوي المعدلات العالية وخشية الرسوب فيه من ذوي المعدلات المنخفضة من جهة ثانية، إضافة إلى الضغوط الأسرية والاجتماعية على الطلبة من الجنسين من أجل النجاح في الامتحان بل والتميز فيه.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسات **(اللبابيدي، 1976)** **(Halpin et al., 1979)** **(McGee, 1980)** **(Onwuegbuzie and Daley, 1996)** التي أكدت جميعها على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة بالنسبة لتعاملهم مع عادات الامتحان تعزى للجنس.

4. وجود تفاعل دال إحصائياً بين متوسطات عادات التعامل مع الامتحان تعزى لجنس الطالب في الصف الأول الثانوي ومعدله العام، حيث أظهرت المعالجة البيانية أن الطالبات يتعاملن مع الامتحان بشدة أكثر من الطلاب الذكور عند مستويات المعدل العام الآتية: (أقل من 70%، 70-79%، 80-89%، 90% فأكثر)، في حين أن الطلاب يتعاملون مع الامتحان بشدة أكثر إتباعا من الطالبات عند المعدل العام الذي يتراوح بين 80-89%.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بخشية الطالبات من ذوات المعدل (70-79%) أو (أقل من 70%) من الفشل في الامتحان وميلهن إلى الرغبة في النجاح للحصول على شهادة الثانوية العامة على الأقل حتى تتوفر لهن الفرص الأفضل للزواج أو الدراسة في الجامعات أو في كليات المجتمع على الأقل، بعكس الطلاب الذكور الذين يمكن لهم حتى لو كانت معدلاتهم منخفضة من الالتحاق بالقوات المسلحة والأمن العام أو مجالات الوظائف العديدة الأخرى المفتوحة للذكور أكثر من الإناث كالأعمال الشاقة في البناء والحراسة والأسواق العامة، حتى لو فشلوا في امتحان الثانوية العامة. كما قد يعود التعامل الشديد من جانب الذكور ممن لديهم معدل مرتفع يتراوح بين (80-89%) أكثر من الإناث إلى رغبة الذكور في التفوق في الامتحانات لتحقيق أهدافهم الأكاديمية في دخول الجامعة والتخصص في مجالات الطب والهندسة والصيدلة وغيرها من التخصصات المرغوبة.

واتفقت بعض هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة **(سالم، 1988)** التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة في عادات الدراسة والامتحان ولصالح ذوي المعدلات الأعلى.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن التوصية بالآتي:

1- إعطاء محاضرات عامة من المرشدين التربويين في وزارة التربية والتعليم أو من أساتذة الجامعات والمعاهد العليا الأردنية للطلبة في المرحلة الثانوية، بحيث تركز على العادات السليمة للتعامل مع الامتحانات والاستعدادات المناسبة لها.

2- وضع مجموعة من الإرشادات الضرورية والخاصة بالاستعداد للامتحانات من جانب مجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة والتي تدور حول الاستعداد للامتحانات والعادات السليمة للتعامل معها.

3- التعاون الوثيق بين أولياء أمور الطلبة في الصف الأول الثانوي وبين الطاقم التعليمي والإداري في تلك المدارس، بحيث يتم التركيز على العادات السليمة للتعامل مع الامتحان خلال اجتماعات المعلمين وأولياء الأمور، وخلال لقاءات المديرين من وقتٍ لأخر مع أولياء أمور الطلبة.

4- قيام المعلمين قبيل الامتحانات المهمة بتخصيص فترة

وجيزة من وقت الحصة لتذكير الطلبة بالعادات السليمة للتعامل مع الامتحان والاستعداد الجيد له والتخلص من العادات السلبية.

5- قيام المشرفين التربويين وحملة الماجستير والدكتوراه في علم النفس التربوي من العاملين في وزارة التربية والتعليم بعمل ندوات للمعلمين قبيل الامتحانات النهائية عن كيفية التعامل السليم للطلبة مع المواد الدراسية المختلفة قبل الامتحانات وخلالها.

6- إجراء دراسة ميدانية عن عادات الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، حيث الامتحانات يكون لها الرهبة الأكثر وتثير التوتر والقلق بدرجة أشد لدى الطلبة من جهة وأولياء الأمور من جهة ثانية، حيث مصير الطلبة مرهون بالنجاح أو الرسوب أولاً وبالحصول على معدلات عالية من عدمه لدخول التخصصات الجامعية المرغوبة ثانياً.

7- إجراء دراسة ميدانية أخرى حول رأي المعلمين والمديرين في عادات الامتحان التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية، مع الأخذ بالحسبان متغيرات الوظيفة والشهادة الأكاديمية وسنوات الخبرة، وذلك حتى تكتمل الصورة من الأطراف الثلاثة المهمة في المدرسة "الطالب والمعلم والمدير".

المراجع

سالم، رفقة خليف، 1998، العادات الدراسية لدى طالبات كليات المجتمع وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد / الأردن.

سعادة، جودت احمد، 2008، المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

اللبابيدي، عفاف، 1976، العادات الدراسية والاتجاهات نحوها عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

يوسف، رفيق، 1979، العادات الدراسية عند طلبة الثالث الثانوي في الأردن على مقياس (رن). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

Bernard, M.E., T. R. Kratochwill, and L.W. Keefauver. 1983. The Effects of Rational Emotive Therapy and self Instructional Training on Chronic Hair Pulling. *Cognitive Therapy and Research*, 7: 273-279.

Antonow, A. 2005. "Exam studying tips for the ready, the behind, and the hopelessly unprepared." www.goobits.com

Beidel, Geborah C. et al., 1999. " Teaching study skills and test-taking strategies to elementary school students". Journal of Behavior Modification, 23 (4), 630-646.

Daye, John 2009. "10 tips for your next exam". www.streetdirectory.com

Halpin, Gerald et al., 1979. "Effects of study and testing habits on student retention." ERIC ED 179859.

Hansen, Randall 2009. 10 Tips for getting good (or better) grades". www.guintcareers.com

Hong, Eunsook et al., 2006)". Test taking strategies of high and low mathematics achievers. "Journal of Educational Research, 99 (3), 144-155.

Jacobs, Lynn F and Hyman 2009. "10 Tips for preparing for final exams". www.unsews.com

McGee, Marguerite KJ. 1980. "The disadvantaged college students and study skills courses". ERIC ED 227738.

Nordquest, Richard 2009. "Top 10 tips for taking essay exams". www.about.com

Ogilvie, Robert W. et al., 1999."Students attitudes towards computer testing in a basic science course" Medical Education, 33 (11), 828 - 831.

Onwvegbuzie, Anthony and Daley, Christine E. 1996. The relative contributions of examination taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: A concurrent analysis". Cognitive Therapy and Research, 20 (3), 287-303.

Passow, Honor J. et al, 2006. "Factors influencing engineering students decisions to cheat by type of assessment". Research in Higher Education, 47 (6) 643-684.

Pirillo, Chris 2009. "Tips for taking timed essay exams". www.chris pirillo.com

Robinson, Erin et al., 2004. "Test cheating in rural college: studying the importance of individual and situational factors". College Student Journal, 38 (3), 380-396.

Tomlinson, Carol Ann 2000. " Standardized_test preparation and tips for success". www.ct4me.net /standardized_ test preparation httml.

Udziela, Theresa 1996. "Effect of formal study skills

ERIC ED 205347.

Woeswmann, Ludger 2002. "How central exams affect educational achievement: international evidence from TIMSS-Repeat". ERIC ED 468717.

training on sixth grade reading achievement". E.D.R.S Research Technical Report # 143.

Whitney, Douglas R. 1980. "Some contrasts between Indian and non-Indian general GED examinees".

First Secondary Class Students Examination Habits in Jordanian Madaba Governorate / Jordan and their Relations with Some Variables

Jawdat Ahmad Saadeh*

ABSTRACT

This study aimed at defining the most using examination habits by the first secondary class students in Jordanian Madaba Governorate and their relations with some variables. A cluster sampling of (420) students was chosen and the Likert Scale (32) items questionnaire was developed by the researcher, who insured its validity by a group of jury and calculated its reliability by using a Cronbakh Alpha which was (0.747). To answer the study questions and to test the study hypotheses, the researcher used means, standard deviations, two factorial design, 2-way ANOVA for equal variance not assumed and SPSS. The finding showed that there were no statistical differences between means of examination habits used by students, due to their G.P.A. and to their sex. There was also an interaction between means of exam. habits used by students, due to the student's sex and G.P.A. The results also showed that there were (20) examination habits used highly by students. The most important of these habits were: sticking to the examination rules, increasing the number of hours for preparing well to the examination, reviewing the subject matter the night before the examination, answering all examination questions, and helping others during the examination.

Keywords: Examination Habits, Sex, G.P.A.

* Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan. Received on 24/12/2010 and Accepted for Publication on 19/7/2010.