# استراتيجيات أداء الاختبارات اللغوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية

# Strategies for Performing Linguistic Tests among Learners of Arabic as a Second Language

**أ.د/ خالد الدامغ**

أستاذ الاختبارات والقياس والتقييم بجامعة الملك سعود

**Dr. Khaled Al-Damgh**
Professor of Tests, Measurement, and Evaluation at King Saud University

**أ. سارة القحطاني**

باحثة دكتوراة بجامعة الملك سعود

**Sara Al-Qahtani**
Ph.D. Researcher at King Saud University

## ملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات اللغوية الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت عددًا من الأدوات البحثية المتنوعة للوصول إلى البيانات اللازمة من المجتمع الاختباري للدراسة، المتمثل في متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً في المملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق عينة بلغت (٦٤) فردًا. وخلصت الدراسة إلى عدد من الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا في مجتمع الدراسة عند أداء الاختبارات المحوسبة، كما خلُصت إلى أن عينة الدراسة من (المستوى الرابع) حصلت على النسبة الأعلى في استخدام هذه الاستراتيجيات.


**كلمات مفتاحية:** استراتيجيات، الاختبارات المحوسبة، لغة ثانية، اللغة.

## Abstract

The current study aimed to identify the most utilized language test performance strategies by the female learners of Arabic as a second language. The study applied the analytical descriptive approach where a number of various research tools were used to attain the required data from the target population of the study. The study sample (64 individuals) represented the female learners of Arabic as a second language in the Kingdom of Saudi Arabia. The study concluded that there were a number of strategies recurrently used by the study population when performing computerized tests. It also concluded that the study sample from (level four) achieved the highest percentage using these strategies.


**Keywords:** Strategies, computerized tests, digital tests, second language, language.

**مقدمة**

ثَم العديد من العوامل التي تؤثر في أداء المتقدمين للاختبارات، منها ما هو نفسي ومنها ما هو معرفي، ومن أمثلة ذلك: القلق من الاختبارات، والاتجاهات نحو الاختبارات، واستراتيجيات أداء الاختبار (Dodeen & Abdelmabood, 2005). وتعرف استراتيجيات أداء الاختبار بأنها: "مهارات ومعارف الفرد المتعلقة بكيفية الأداء في الاختبار، والتي تمكنه من عرض وتنظيم إجاباته بما يتفق مع مستوى قدراته، ويمكن تطبيقها في جميع أنواع الاختبارات" (Nguyen, 2003, P. 37). فقد يؤدي بعض المتقدمين الاختبار أداءً ضعيفًا بسبب عدم معرفتهم -على سبيل المثال- بإستراتيجية إدارة الوقت، فيمضي وقت الاختبار كاملًا في الإجابة عن جزء واحد من أجزاء الاختبار. ومن هنا تبرز أهمية تدريس استراتيجيات أداء الاختبار، وتعريض المتقدمين للاختبار لهذه الاستراتيجيات بوقت كافٍ.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات أهمية تدريس استراتيجيات أداء الاختبار، ومن هذه الدراسات -على سبيل المثال لا الحصر- دراسة سويتنم (Sweetnam, 2002) التي بحثت العلاقة بين تدريس استراتيجيات أداء الاختبار وتحسن درجات المتعلمين، وطبقت الدراسة على عينة من المتعلمين (ذكورًا وإناثًا) في الصف الرابع، إذ درس المتعلمون استراتيجيات معينة لأداء الاختبار، وذلك بعقد ورشة أسبوعيًّا طيلة الفصل الدراسي. وخلصت الدراسة في نتائجها إلى تقدم المتعلمين وزيادة درجاتهم في اختبارات نهاية الفصل.

وربطت دراسات أخرى بين استخدام استراتيجيات أداء الاختبار ونتائج الاختبارات، وأكدت العلاقة الإيجابية بينهما، مثل: دراسة هاريس (Harris, 2014)، وحمودة (Hamouda, 2015)، ودراسة دوديـن (Dodeen, 2009) التي أكدت أن هذه الاستراتيجيات تساعد الفرد على أداء الاختبار بصورة جيدة، وتحسن من درجات المتقدمين للاختبارات، ما يسهم في تحسين اتجاهاتهم نحوها، كما تساعد استراتيجيات أداء الاختبار على التغلب على القلق الذي قد يصيب الفرد في أثناء أداء الاختبار (Hong et al., 2006). كما أن النتيجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار قد لا تعكس مستواه الحقيقي

إن كان لا يجيد استراتيجيات أداء الاختبار ولا يستخدمها (Banks & Eaton, 2014).

ويشير ميسيك (Messick, 1989) إلى أن العديد من التجارب البحثية والتطبيقية لقياس مصداقية الاختبارات أظهرت أن الأفراد الذين يؤدون اختبارًا ما قد يؤدون اختبارًا آخر مماثلًا، لكن باختلاف في وقت الإنجاز ومحتوى الإجابات، ويكون هذا الاختلاف، غالبًا، راجعًا إلى اختلاف الأساليب والاستراتيجيات المتبعة من قبل المتقدمين للاختبار. وقد لفت كوهين أنظار الباحثين إلى أن الأساليب والاستراتيجيات المتبعة لأداء الاختبار لها دور محوري في قياس صدق الاختبارات (Cohen,1998). ومن هنا برزت أهمية دراسة استراتيجيات أداء الاختبار.

**مشكلة الدراسة:**

تكمن مشكلة الدراسة في الحاجة الملحة للكشف عن استراتيجيات أداء الاختبار لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، للانطلاق منها إلى دراسات أخرى تخدم ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية نحو: تدريس استراتيجيات أداء الاختبار وعلاقتها بنتائج الاختبار، والاتجاهات نحوه، وفاعليتها في التقليل من قلق الاختبار. ودراسات تخدم ميدان اختبارات اللغة العربية لغة ثانية من خلال البحث في العلاقة بين استخدام استراتيجيات أداء الاختبار وصدق الاختبارات اللغوية.

**أهداف الدراسة:**

١- التعرُّف على استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة لدى المتقدمات للاختبار من متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً.

٢- التعرُّف على الفروق بين استخدام المتقدمات للاختبار من متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً لاستراتيجيات أداء الاختبارات وفقًا لمستوياتهن الدراسية.

**أسئلة الدراسة:**

١- ما استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة التي تستخدمها متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً تعزى إلى مستواهن الدراسي؟

**أهمية الدراسة:**

١- استخدمت الدراسة أداة التفكير بصوت مسموع (التقارير الشفهية) لجمع البيانات المتعلقة باستراتيجيات أداء الاختبار، لذلك فإن أهمية الدراسة تنبع من تسليطها الضوء على هذه الأداة بكونها أداة بحثية في ميدان اللغويات التطبيقية عامةً واختبارات اللغة خاصةً، ما قد يساعد على دراسة العديد من القضايا اللغوية التي يصعب دراستها مباشرة.

٢- محاولة سد ثغرة في البحث العلمي؛ وهي ندرة الدراسات العربية التي بحثت استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة.

٣- ستوجه هذه الدراسة أنظار الباحثين والمهتمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو موضوع لم يعطَ حقَّه من البحث، وعليه فإنها ستفتح المجال لدراسات جديدة، وعلى مستويات تعليمية مختلفة.

**حدود الدراسة:**

أُجرِيت الدراسة الحالية في إطار الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على البحث في استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة.

٢- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، في مدينة الرياض.

٣- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة على أفراد العينة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

١- متعلمات اللغة العربية (Arabic Language Female Learners): متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، اللاتي يدرسن في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

٢- استراتيجيات أداء الاختبار (Test Taking Strategies): هي العمليات المقصودة (الواعية) وغير المقصودة (اللاواعية) التي يستعين بها المتقدم للاختبار في أثناء أدائه، مثل: إدارة الوقت، والتخمين، وغيرها من الاستراتيجيات التي قد تساعد على إتمام الاختبار والحصول على أعلى الدرجات.

٣- أداة التفكير بصوت مسموع (Thinking Aloud Protocol): أداة بحثية تسمح للمتقدم للاختبار بأن يتحدث بصوت مسموع عن كل ما يدور في ذهنه من أفكار في أثناء الإجابة عن أسئلته، ما يساعد المعلم أو الباحث على اكتشاف استراتيجيات أداء الاختبارات لدى المتقدمين للاختبار، وكيفية تعاملهم مع الأسئلة الصعبة أو التي لم يتمكنوا من الإجابة عنها.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم استراتيجيات أداء الاختبار:**

يشير مصطلح استراتيجيات أداء الاختبار إلى "مهارات ومعارف الفرد المتعلقة بكيفية الأداء في الاختبار، التي تمكّنه من عرض وتنظيم إجاباته بما يتفق مع مستوى قدراته، ويمكن تطبيقها في جميع أنواع الاختبارات" (Nguyen, 2003, P. 37). ويعرفها دودين بأنها: "القدرات المعرفية التي تمكِّن الفرد من التعامل مع أيِّ موقف اختباري بطريقة جيدة، ومعرفة ما الذي يجب فعله في أثناء الاختبار" (Dodeen, 2015, P. 108). ويعرفها الباحثان بأنها: المهارات التي يستخدمها الفرد في أثناء أداء الاختبار، مثل: إدارة الوقت، والتخمين، وغيرها من الاستراتيجيات التي تساعد على إتمام الاختبار والحصول على أعلى الدرجات.

**أهمية استراتيجيات أداء الاختبار:**

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استراتيجيات أداء الاختبار، وأكدت العلاقة الإيجابية بينها وبين نتائج الاختبارات، مثل: دراسة هاريس (Harris, 2014)، ودراسة حمودة (Hamouda, 2015)، وأكد دودين (Dodeen, 2009) أن هذه الاستراتيجيات تساعد الفرد على أداء الاختبار بصورة جيدة، وتحسن من درجات المتقدمين للاختبارات، ما يسهم في تحسين اتجاهاتهم نحوها، كما تساعد استراتيجيات أداء الاختبار على التغلب على القلق الذي قد يصيب الفرد في أثناء أداء الاختبار (Hong et al., 2006). ويشير بانكس وإيتون إلى أن النتيجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار قد لا تعكس مستواه الحقيقي إن كان لا يجيد استراتيجيات أداء الاختبار ولا يستخدمها (Banks & Eaton, 2014). ويذكر ميسك (Messick, 1989) أن الأفراد قد يؤدون المهمة نفسها بطرق وأساليب مختلفة. وهذا يعزز من أهمية البحث في استراتيجيات أداء الاختبار، وعلاقتها بنتائج الاختبار.

وللتحقق من صدق أي اختبار لا بد أن يجري الباحثون عدة دراسات تجريبية تؤدي لذلك الهدف، بالكشف عن مدى مواءمة نتائج الاختبارات العامة لعناصر الاختبار المحددة، وبدراسات مستفيضة للمجموعات التي تؤدي الاختبار مع اختلافها وتنوعها، وبتقصّي أثر التجارب البحثية التي تسعى لإيجاد الحلول لأي خلل في هذه الاختبارات (Messick, 1989). ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الجانب أن أغلب الدراسات التي تناولت جودة ومصداقية الأبحاث قد ركزت في مجملها على نتائج المتقدمين للاختبار والدرجات التي حصلوا عليها. وثَم عدد يسير من الدراسات التي اعتنت بآلية أداء الاختبار وفق ما ذكره باكمان (Bachman, 1990). وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية دراسة هذه الآليات (استراتيجيات أداء الاختبار)، إذ يشير ميسيك (Messick, 1989) إلى أن العديد من التجارب البحثية والتطبيقية لقياس مصداقية الاختبارات أظهرت أن الأفراد الذين يؤدون اختبارًا ما قد يؤدون اختبارًا آخر مماثلًا، لكن باختلاف في وقت الإنجاز ومحتوى الإجابات، ويكون هذا الاختلاف غالبًا راجعًا إلى اختلاف الأساليب والاستراتيجيات المتبعة من قبل

المتقدمين للاختبار. ومن هنا برزت أهمية دراسة استراتيجيات أداء الاختبار، وقد لفت كوهين أنظار الباحثين (Cohen,1998) إلى أن الأساليب والاستراتيجيات المتبعة لأداء الاختبار لها دور محوري في قياس صدق الاختبارات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأبحاث التي تدرس استراتيجيات أداء الاختبارات وعلاقتها بصدق الاختبار زادت في العقدين الأخيرين زيادة ملحوظة (Cohen, 2012a). كما جاء في باكمن (Bachman, 1990) أن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتقدمون للاختبار تسهم في زيادة صدق الاختبار، كما يؤكد باكمن أن الصدق مفهوم شمولي، وأن استخدام هذه الاستراتيجيات يعزز من مصداقية الاختبار. على سبيل المثال: لو اعتمد المتقدم للاختبار على التخمين إستراتيجيةً للوصول إلى الحل، فإن مثل هذا الأسلوب قد يؤثر سلبًا في مصداقية الاختبار، وذلك لأن نتائج الاختبار لم تظهر قدرات ومهارات المتقدم للاختبار بدقة، فالمتقدم للاختبار لم يُجِب عن الأسئلة؛ لأنه يعرف الإجابة الصحيحة، بل أجاب لأنه خمن الإجابة (Cohen, 1984).

وتتميز استراتيجيات أداء الاختبار بإمكانية تطبيقها على مدى واسع من الموضوعات والاختبارات، كما يمكن تطبيقها في الحياة اليومية، مثل: القدرة على إدارة الوقت بفاعلية، ووضع الأهداف والتخطيط الجيد لتنفيذها، والعمل بجد ودقة وسرعة ( Dodeen et al., 2014).

وقد أكدت دراسة (Blerkom, 2009) أهمية تدريس استراتيجيات أداء الاختبار للمتعلمين وتدريبهم عليها حتى إتقانها وتطبيقها بدقة في أثناء الاختبار. ويؤكد الباحثون أن استراتيجيات أداء الاختبار تقلل من الإخفاق في الاختبار، وتعزز الاستفادة من فرص التعلم لدى المتعلمين (Feryal, 2007).

خلاصة ذلك أن استراتيجيات أداء الاختبار قد تؤثر في مستوى المتقدمين للاختبار، وهذا يؤكد أهميتها.

**أنواع استراتيجيات أداء الاختبار:**

يقصد باستراتيجيات أداء الاختبار: تلك الخطوات التنفيذية والواعية التي يتبعها المتقدم للاختبار في أثناء الإجابة عن أسئلته. وقد عرف وصنَّف في استراتيجيات أداء الاختبار كثيرٌ من المتخصصين في هذا المجال، ومن أوائل من تناولها بالدراسة والبحث باكمن (Bachman, 1990) وباكمن وبالمر (Bachman & Palmer, 1996) وأكسفورد (Oxford, 1990) وكوهن (Cohen, 1998) وكوهن واوبتن (Cohen & Upton, 2006). ولعل أبرزَ هذه الدراسات الدراسةُ التي أشار إليها كوهن وابتن (Cohen & Upton, 2006) التي هدفت إلى دراسة نتائج تقارير الممارسات والاستراتيجيات التي قام بها عدة مشاركين في اختبار اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (TOEFL) الذي هدف إلى قياس القراءة، ومدى جودته في قياس ما هدف إلى قياسه. وقد قسم الباحثون هذه الدراسة إلى عناوين لها ارتباط وثيق باستراتيجيات أداء الاختبار، منها: إدارة الاختبار، والخبرة بالاختبار، واستخدمت معيارين لتحديد عناصر تقرير استراتيجيات أداء الاختبار. وقد أظهرت النتائج عامةً أن الجزء المخصص للقراءة في النسخة الحديثة من اختبار اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (TOEFL) قد فرض على المتقدمين للاختبار تطبيق بعض مهارات القراءة الأكاديمية كي يتسنى لهم الفهم العام والدقيق للنص المقروء. إضافة إلى ذلك فقد وجد الباحثون أن عينة الدراسة قد طبقوا سلسلة من الاستراتيجيات في أثناء قراءتهم النص، ومن هذه الاستراتيجيات: إستراتيجية أساليب إدارة الاختبار، وكانت لها النسبة الأعلى في الاختبار مقارنة بإستراتيجية خبرة أداء الاختبار (الحكمة الاختبارية).

وقسم كوهن (Cohen, 2012a, p.97) استراتيجيات أداء الاختبار التي تطبق في اختبارات اللغة إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

١- استراتيجيات متعلم اللغة:

يقصد بها: الأساليب التي يتبعها متعلم اللغة كاستراتيجيات مهارية، مثل: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إضافة إلى الاستراتيجيات الأخرى التي تصب في هذا الجانب،

مثل: مهارات تعلم المفردات وبنية اللغة (القواعد) والترجمة. على سبيل المثال: مهارة القراءة يمكن ربطها بمهارة (التلخيص)، والقدرة على تلخيص أهم الأفكار الأساسية التي وردت في النص، وسيكون لدى متعلم اللغة القدرة على التمييز بين الأفكار الأساسية في النص المقروء والأفكار التي تعدُّ إضافية، إضافة إلى ذلك قدرته على إعادة صياغة النص وفق فهمه للفكرة المطروحة. وكل تلك المهارات إنما هي استراتيجيات لها دور كبير في التعامل مع الاختبار.

٢- استراتيجيات إدارة الاختبار:

يشير هذا النمط من الاستراتيجيات إلى أساليب التعامل الفعلية مع أساليب الاختبار ومهامه المتعددة. لذلك فإن الاستراتيجيات المتّبعة لأداء اختبار القراءة -على سبيل المثال- تهدف إلى النظر إلى كيفية تعامل المتقدم للاختبار (المتعلم) مع النص المقروء، والأساليب التي يتبعها في الرجوع إلى السؤال للتحقق من المعلومة التي يتطلب ذكرها، وكيفية المقارنة بين الاختيارات في سؤال الاختيار من متعدد بدقة للوصول إلى الإجابة الصحيحة، والرجوع إلى النص المقروء للتحقق من صحة اختياره للإجابة. وكل هذه الاستراتيجيات يقوم بها المتقدم للاختبار (المتعلم) بوعي ووفق ما يتطلبه منه الاختبار.

٣- إستراتيجية خبرة أداء الاختبار (الحكمة الاختبارية):

تعد الاستراتيجيات المستندة إلى الخبرة في أداء الاختبار من الأساليب المهمة التي تعتني بنوع الاختبار، والمعلومات السابقة عن طريقة الاختبار، التي تسهم بدورها في خلق تصور مسبق عن عناصر الاختبار قبل التقدم له. على سبيل المثال: في اختبار القراءة قد يعتمد المتقدم للاختبار على استراتيجيات مختلفة للإجابة عن الأسئلة، ومنها إستراتيجية استبعاد الخيارات التي لا ترتبط بموضوع النص بدلًا من الاختيار عشوائيًّا، فالمتقدم للاختبار هنا يستبعد الإجابات الغامضة ويبقي الإجابات الأقرب للصحة ثم يفاضل بينها وفق ما ورد في النص، وقد يعتمد في ذلك على أجزاء أخرى من الاختبار لتكون دليله على معرفة ما له صلة بالإجابة عن السؤال، مثل وجود مفردة معينة أو جملة معينة في النص.

خلاصة ذلك أن ما ذكره كوهن وابتن (Cohen & Upton, 2006)، وما أشار إليه كوهن (Cohen, 2012b)، أن التفاعل مع النص المقروء يعتمد على هذه الاستراتيجيات: استراتيجيات القراءة، واستراتيجيات إدارة الاختبار، واستراتيجيات خبرة أداء الاختبار، التي يستخدمها المتقدم للاختبار لإنجاز ما يطلب منه.

واختلف الباحثون في تصنيفهم استراتيجيات أداء الاختبارات، فقد أشار بيكاك في دراسته إلى أن استراتيجيات أداء الاختبار تتمثل في إستراتيجية تحليل البنود، وإستراتيجية تخطيط الوقت، وإستراتيجية التخمين (Bicak, 2013). وتشير إستراتيجية التخمين إلى الطريقة التي يتبعها الفرد للإجابة عن فقرات الاختبار حينما لا تكون لديه المعرفة التامة، وهناك نوعان للتخمين، هما: التخمين العشوائي (Blind guessing)، والتخمين المبني على معرفة سابقة (Informed guessing) (الزبون، ٢٠١١).

أما بيترسون وتيركل (٢٠١١) فقد صنفاها إلى نوعين: النوع الأول هو استراتيجيات تسبق الاختبار، مثل: التعرف إلى نوع الاختبار، والاستعداد للاختبار بالاستذكار الجيد. أما النوع الثاني فهو استراتيجيات في أثناء أداء الاختبار، مثل: تنظيم الوقت، وإرجاء الأسئلة الصعبة للنهاية، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذا النوع من الاستراتيجيات هو الذي ستعتني به الدراسة الحالية.

وتتمثل استراتيجيات أداء الاختبار التي تظهر في أثناء أداء الاختبار فيما يأتي: قراءة المتقدم للاختبار كلَّ الخيارات قبل الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، وتقرير الإجابة الصحيحة قبل قراءة الخيارات المعروضة، واستبعاد الإجابات الخطأ في أثناء الاختيار، وقراءة جميع الأسئلة قبل البدء في الإجابة (Holzer et al., 2009; Ghafournia & Afghari, 2014). كما تظهر استراتيجيات أداء الاختبار في قراءة التعليمات والتخطيط للإجابة، وفهم السؤال جيدًا، والإجابة عن الأسئلة الصعبة أو غير المفهومة (Arsal, 2014).

أما الدامغ Aldamigh (2010) فقد أشار إلى عدد من استراتيجيات أداء الاختبار التي استخدمها المتقدمون للاختبار للإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، منها: تخطي

الخيار غير المعروف، واختيار أحد الخيارات بناء على التشابه في النطق أو الكتابة بينه وبين أحد مفردات السؤال، واستبعاد الخيارات التي لا تلائم الفراغ من ناحية قواعد اللغة، والاختيار عشوائيًّا.

وبحثت الدراسة الحالية في استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، وتوصلت إلى عدد من الاستراتيجيات جاء تفصيلها في نتائج الدراسة.

**أدوات البحث في استراتيجيات أداء الاختبار:**

تعددت أدوات البحث في استراتيجيات أداء الاختبار، ومن أشهر هذه الأدوات: الملاحظة، والتقارير الشفهية، والمقابلات الفردية، والمقابلات الجماعية، وملفات المتعلمين (Learner portfolios) التي تحتوي على تقييم للاستراتيجيات المستخدمة في المهام، والاستبانة، ويوميات المتعلم وتاريخه (Oxford, 2010)، وأداة التفكير بصوت مسموع (Green, 1998).

واعتمد الباحثون هذه الأدوات في دراسة استراتيجيات أداء الاختبار، إذ استخدم يوسفي وزملاؤه (Yousofi, Pursiah, & Ahmadnejad, 2015) الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة. على حين اعتمد الدامغ Aldamigh (2003) في دراسته على أداتي المقابلة والتفكير بصوت مسموع للبحث في استراتيجيات أداء الاختبار. أما دراسة لي (Lee, 2011) فقد بحثت في استراتيجيات أداء الاختبار بأداة التفكير بصوت مسموع. واستخدمت الدراسة الحالية أداة التفكير بصوت مسموع بنوعها (المتزامن) للبحث في استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً.

وتجدر الإشارة هنا إلى ما ذكره الدامغ (Aldamigh, 2003) حول أداة الملاحظة وعدم مناسبة استعمالها أداةً بحثيةً للبحث في استراتيجيات أداء الاختبار، لسببين، هما: أن معظم استراتيجيات أداء الاختبار ذهنية لا يمكن ملاحظتها، كما أن عدد المتقدمين للاختبار كبير جدًّا ولا يمكن ملاحظتهم جميعًا في وقت واحد.

**دراسات اعتنت باستراتيجيات أداء الاختبار:**

أجريت العديد من الدراسات لتقصّي استراتيجيات أداء الاختبار، وتنوعت أهدافها البحثية، واعتمدت أوائل الدراسات التي بحثت في مجال استراتيجيات أداء الاختبار على التقارير الشفهية (التفكير بصوت مسموع) للبحث عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتقدمون للاختبارات. واختلفت نتائج هذه الدراسات في الاستراتيجيات التي كشفت عنها، كما اختلفت في أهدافها البحثية، وفي تصنيفها لاستراتيجيات أداء الاختبار وفقًا للهدف البحثي لكل دراسة، ووفقًا لنوعية الاستراتيجيات، وكيفية استخدام المتعلم (المتقدم للاختبار) لها. وتؤثر استراتيجيات أداء الاختبار في تحديد مدى مصداقية الاختبارات وجودتها من حيث الشكل والمضمون. كما يؤثر مستوى الكفاية اللغوية والسمات الشخصية للمتعلم في أدائه في الاختبارات.

وينعكس تدريس استراتيجيات أداء الاختبار على أداء المتعلم في الاختبارات المعيارية (Cohen, 2007). فعلى سبيل المثال لا الحصر: أشار كوهن (Cohen, 1984) إلى استراتيجيات أداء الاختبار التي يستخدمها المتقدمون للاختبارات اللغوية، وكيفية تعاملهم مع الاختبار وأقسامه المختلفة، إذ وجد –وفقًا للتقارير الذاتية للمتقدمين للاختبار– أن استخدام المتقدمين للاختبار لاستراتيجيات أداء الاختبار يختلف باختلاف مستوى قدراتهم، ويؤكد الباحث أن استراتيجيات أداء الاختبار التي استخدمتها عينة الدراسة تعتمد اعتمادًا كليًّا على معرفة المتعلم ومستواه اللغوي وكفاءته التعليمية. كما أظهرت الدراسة اختلاف اتجاهات عينة الدراسة نحو الاختبارات. وتوصي الدراسة بأهمية المواءمة بين الطرفين (مقدم الاختبار، والمتقدم للاختبار) بما يضمن استخدام استراتيجيات الاختبار المناسبة التي تحقق الفائدة للطرفين.

وفي دراسة أخرى أجراها ستوري (Storey, 1997) –وتعد من أوائل الدراسات في هذا المجال– هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية التفكير بصوت مسموع في الكشف عن جودة ومصداقية اختبار إكمال النص (Cloze Test)، إذ كشفت نتائج الدراسة أن

المتقدمين للاختبار قد اعتمدوا على التفكير بصوت مسموع، معللين ذلك بحاجتهم إلى إكمال الفراغات غير المكتملة في النص، وأن هذه الإستراتيجية لها دور في التذكر. كما أكدت الدراسة أهمية استراتيجيات أداء الاختبار في قياس صدق الاختبار.

وهدفت دراسة أبانمي (Abanomey, 2002) إلى البحث في استراتيجيات أداء الاختبار لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً. وللكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون اعتمدت الدراسة الاختبار أداةً لجمع بياناتها، إذ طُبق على المبحوثين اختبار لفهم المقروء بنوعين من النصوص (نصوص أصيلة وغير أصيلة)، وبنوعين من الأسئلة (أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة مفتوحة). وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن نوع النصوص المستخدمة في الاختبار لم يؤثر في عدد استراتيجيات أداء الاختبار التي استخدمها المتعلمون، وأن الأسئلة المفتوحة تعزز من استخدام استراتيجيات الفهم.

وهدفت دراسة جميل وزملائه (Jamil, Aziz & Razak, 2010) إلى البحث في استراتيجيات أداء الاختبار، وشارك في الدراسة عينة من المتعلمات في المرحلة الجامعية. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات أداء الاختبار التي تستخدمها المتعلمات من مستويين مختلفين في الكفاية اللغوية: مستوى عالٍ، ومستوى منخفض. واستخدم الباحثون اختبار فهم المقروء بأسئلة مفتوحة، وأداة التفكير بصوت مسموع (بالطريقة الاسترجاعية) للكشف عن استراتيجيات أداء الاختبار. وخلصت النتائج إلى أن المستويين قد استخدما العدد نفسه تقريبًا من الاستراتيجيات: (٢٤) للمستوى العالي، و(٢٢) للمستوى المنخفض.

ومن الدراسات كذلك التي أجريت في هذا المجال، دراسة صالحي (Salehi, 2011)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث في استراتيجيات أداء الاختبار التي يتبعها المتقدمون للاختبار، وهدفت الدراسة أساسًا إلى النظر في مدى اتساق نوع الإستراتيجية المستخدمة من قبل المتقدمين للاختبار وعناصر الاختبار التي تقيس الفهم القرائي. وقد توصل الباحث إلى أن هناك ارتباطًا وصلةً وثيقة بين دقة الإستراتيجية المتبعة من قبل المتقدم للاختبار،

وعناصر الاختبار. إن استخدام استراتيجيات أداء الاختبار الملائمة للسؤال ينعكس إيجابيًّا على صدق الاختبار.

وفي دراسة أخرى (Lee, 2011) هدفت إلى مقارنة استراتيجيات أداء الاختبار لدى الطلاب الناطقين بالصينية في أثناء أداء اختبار فهم المقروء بصيغة الاختيار من متعدد، والذي يتضمن موضوعات مألوفة وغير مألوفة بالنسبة لهم. وبحثت الدراسة في استراتيجيات أداء الاختبار بأداة التفكير بصوت مسموع بالطريقة الاسترجاعية؛ أي التي تكون بعد انتهاء المهمة اللغوية مباشرة، وبأداة الاختبار إذ استخدمت الدراسة الجزء الخاص بفهم المقروء في اختبار التوفل على الإنترنت (TOEFL IBT) باختيار موضوعين أحدهما مألوف والآخر غير مألوف. وقارنت الدراسة بين الاستراتيجيات المستخدمة ومستوى الإلمام بموضوعات القراءة والدرجات التي حصلوا عليها عينة الدراسة. وخلُصت نتائجها إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب الناطقين باللغة الصينية كانت متشابهة في الموضوعات المألوفة وغير المألوفة لديهم. كما أظهرت النتائج أن عدد الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاختبار والطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة متساوٍ أيضًا.

وبحثت دراسة ألافي وبوردبار (Alavi & Bordbar, 2012) في اختلاف المستويات اللغوية وعلاقتها باستعمال استراتيجيات أداء الاختبار، كما بحثت الدراسة في أثر هذه الاستراتيجيات في درجات الاختبار. وطبقت على عينة من طلاب الجامعة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً. واستخدم الباحثان قسم القراءة من اختبار التوفل ( TOEFL IBT) أداة لجمع بيانات الدراسة. كما استخدما نموذجًا لتحليل الاستراتيجيات (Check-list)، وطبّقاه بعد انتهاء الاختبار بسؤال المتقدمين للاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين المتقدمين للاختبار ذوي الكفاية اللغوية المنخفضة والمتوسطة والعالية في استعمال استراتيجيات أداء الاختبار. وقارن الباحثان مقدار الاستخدام للاستراتيجيات بين المستويات المختلفة، وتوصّلا إلى أن أصحاب المستوى اللغوي المنخفض والمتوسط قد

استخدموا استراتيجيات أكثر من المستوى العالي أو المتقدم. وأشارت النتائج أيضًا إلى أن استعمال الاستراتيجيات سواء أكانت مناسبة أم لا، قد أثر في درجات المتقدمين للاختبار.

أما دراسة هاريس (Harris, 2014) فقد هدفت إلى البحث في أثر التدريب على مهارات أداء الاختبار في التقليل من قلق الاختبار وتحسين الأداء لدى عينة الدراسة. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، إذ دربت المجموعة التجريبية على مهارات أداء الاختبار. واعتمدت الدراسة أداتين لجمع البيانات هما: مقياس لمستويات قلق الاختبار، واختبار اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية الذي تقدمه جامعة لويزيانا. وأظهرت النتائج أن التدريب على مهارات أداء الاختبار أدى إلى تقليل طفيف في مستوى قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية، كما أن النتائج التي حصلوا عليها في الاختبار البعدي قد تحسنت كثيرًا.

وتناولت دراسة بارهوده وزملائه (Parhoodeh, Rostamy,& Mehry, 2015) استراتيجيات أداء الاختبارات لدى عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً. واختار الباحثون نصين قصيرين من كتاب (ARCO TOEFL) للمؤلفتين ( Elizabeth Davy & Karen Davy)، أحدهما يتناول موضوعًا مألوفًا لدى المتعلمين، والآخر يتناول موضوعًا غير مألوف، ويتبع كل نص خمسة أسئلة من نوع اختيار من متعدد. واعتمدت الدراسة للكشف عن الاستراتيجيات أداتين، هما: التفكير بصوت مسموع (اسم النمط الرجعي) أي بعد انتهاء الاختبار، والمقابلة. وخلصت الدراسة إلى أن الدرجات المرتفعة التي حصل عليها المتقدمون للاختبار في الموضوع المألوف راجعة إلى معرفتهم اللغوية وخلفيتهم بالموضوع وليست بسبب استخدامهم استراتيجيات أداء الاختبارات. كما أن نوع وعدد الاستراتيجيات المستخدمة يعتمد كثيرًا على مدى معرفتهم بالموضوع، إذ استخدم المتقدمون للاختبار المزيد من الاستراتيجيات لتعويض نقص المعرفة اللغوية لديهم.

وفي دراسة أخرى قام يوسفي وزملاؤه ( Yousofi, Pursiah, & Ahmadnejad,2015) بالبحث عن مدى اختلاف استراتيجيات أداء الاختبار بين عينة من الإناث من ذوي الكفاءة اللغوية المرتفعة والمنخفضة في اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً، إذ

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الاستراتيجيات في أداء المتقدمات للاختبار، ومعرفة الفروق بين ذوات الكفاءة اللغوية المرتفعة والمنخفضة في استخدام استراتيجيات أداء الاختبارات، وذلك في اختبار المفردات واختبار التراكيب بتصميم الاختيار من متعدد. وجمعت بيانات الدراسة من (٦٠) متعلمة للغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً من الناطقات باللغة الفارسية اللاتي يدرسن في أحد المعاهد المرموقة. واعتمدت الدراسة أداتين لجمع البيانات، هما: اختبار المفردات والتراكيب والاستبانة. واستخدمت الاستبانة في هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات أداء الاختبار، إذ طلب الباحثون من المشاركات في الدراسة بعد نهاية الاختبار كاملًا تعبئة الاستبانة. وأظهرت النتائج أن المشاركات في الدراسة من ذوي الكفاءة اللغوية المنخفضة قد استخدموا في الاختبارين استراتيجيات التذكر بصورة متكررة أكثر من المشاركات من ذوي الكفاءة اللغوية العالية. وفي اختبار التراكيب استُخدمت استراتيجيات التذكر أكثر من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية من قبل المشاركات من ذوي الكفاءة اللغوية العالية. وفي اختبار المفردات استخدمت جميع المشاركات في الدراسة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات التذكر بصورة متساوية. وأشارت النتائج إلى أن أداء المشاركات من ذوي الكفاءة اللغوية المنخفضة كان أفضل في اختبار المفردات مقارنة بالمشاركات من ذوي الكفاءة العالية، وأن أداء المشاركات من ذوي الكفاءة العالية كان أفضل في اختبار التراكيب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متعلمات اللغة الأجنبية يعتمدن على استراتيجيات التذكر أكثر من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية نتيجة لنقص كفاءتهم في اللغة الأجنبية.

أما دراسة حمودة (Hamouda, 2015) فقد هدفت إلى البحث في أثر تدريس استراتيجيات أداء الاختبار في أداء متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية في اختبار فهم المقروء واختبار المفردات بصيغة الاختيار من متعدد. كما تهدف الدراسة إلى وصف استراتيجيات أداء الاختبار التي يستخدمها المتقدمون لاختبار فهم المقروء، والتعرف إلى اتجاهات المتعلمين نحو تدريس الاستراتيجيات. واعتمدت

الدراسة المنهج التجريبي، إذ قسم المشاركون إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، إذ تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا على استراتيجيات أداء الاختبار، على حين لم تتلقَّ المجموعة الضابطة هذا التدريب. واعتمدت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، هي: الاختبار، والاستبانة، وأداة التفكير بصوت مسموع. وأظهرت النتائج أن الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية في اختبار فهم المقروء كانت أعلى من الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج أن الاتجاهات كانت إيجابية نحو تدريس استراتيجيات أداء الاختبار.

وقد أجرى كاشكولي وباراتي وأنصاري (Kashkouli, Barati, & Ansari, 2015) دراسة بحثت في مدى تأثير الاستراتيجيات المستخدمة في الاختبارات في أداء الكبار من متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً في اختبار القراءة. وقد توصل الباحثون إلى أن استراتيجيات أداء الاختبار لها أثر بالغ في الأداء في اختبار مهارة القراءة. كما توصلت الدراسة إلى أن المتعلمين الأقل كفاءة لغوية من غيرهم كان يميلون بشدة إلى تطبيق إستراتيجية خبرة أداء الاختبار (الحكمة الاختبارية) أكثر من بقية المتعلمين الأعلى كفاءة لغوية. وهنا إشارة بالغة الأهمية بأن القدرة المعرفية التي تتمثل في (الكفاءة العلمية أو اللغوية) لها أثر في الاستراتيجيات المطبقة في الاختبار.

وبالمثل، بحثت دراسة تكالو وآخرون (Takallou et al., 2016) في أثر التدريب في استراتيجيات أداء الاختبارات في أداء المتقدمين لقسم اللغة الإنجليزية بإحدى الجامعات في إيران في اختبار القبول بالجامعة. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، إذ قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. ودُرِّبت المجموعة التجريبية على استراتيجيات أداء الاختبارات مع تدريبهم على نماذج من اختبار القبول بالجامعة. على حين المجموعة الضابطة دُرِّبت فقط على نماذج من اختبار القبول ولم يُدرَّبوا على الاستراتيجيات. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. وأوصت الدراسة بأهمية التدريب على استراتيجيات أداء الاختبارات وخاصة الاستراتيجيات التي تساعدهم على تجاوز الاختبارات الصعبة مثل اختبار القبول بالجامعة الوطنية.

كما بحثت دراسة نيماتي (Nemati, 2016) فيما إذا كان تدريس استراتيجيات أداء الاختبار لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بالسنة الثانية من الجامعة من ذوي الكفاءة اللغوية المرتفعة والمنخفضة يعزز من أدائهم في اختبار فهم المقروء. وطبّقت الدراسة جزءًا من اختبار التوفل TOEFL وهو الجزء الخاص بالقراءة كاختبار قبلي وبعدي. وأظهرت نتائج الاختبار البعدي أن المتقدمين للاختبار من ذوي المستويات اللغوية المرتفعة قد استفادوا من تجربة تدريس الاستراتيجيات أكثر من المتقدمين للاختبار من ذوي المستويات اللغوية المنخفضة.

أما دراسة نورمحمدي وتهامي (Nourmohammadi & Tahami, 2018) فقد بحثت مدى اختلاف استخدام استراتيجيات أداء الاختبار بين المتقدمين لاختبار فهم المقروء (الاختيار من متعدد) من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. واعتمدت الدراسة أداتين لجمع البيانات، هما: اختبار فهم المقروء (اختيار من متعدد)، واستبانة للكشف عن الاستراتيجيات. وطبقت أداة الاستبانة في وقت أداء الاختبار؛ إذ طلب من كل متقدم للاختبار أن يختار بدقة الإستراتيجية التي استخدمها بعد الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار. وخلصت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتقدمين للاختبار في استخدام استراتيجيات أداء الاختبار، إذ وجدت الدراسة أن المتقدمين للاختبار قد استخدموا استراتيجيات مختلفة في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

كما هدفت دراسة أخرى (Waiprakhon, & Jaturapitakkul, 2018) إلى تقصي الأساليب التي يتبعها طلاب الهندسة والتقنية التايلنديون، الذين يؤدون اختبار مهارة القراءة وهو اختبار محوسب (CBT). وكانت الفئة المستهدفة التي طبقت عليها هذه الدراسة هم طلاب المستوى الرابع ممن نالوا درجة عالية في القراءة والاستيعاب. من ثم طبق الباحثان مقابلة شخصية مع كل مشارك للنظر في الأساليب والاستراتيجيات التي اتبعوها لأداء الاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب إدارة الاختبار هي المنهج المتبع في أداء الاختبار، على حين كان الاعتماد على أساليب "خبرة أداء الاختبار" أو ما يسمى (الحكمة

الاختبارية) -التي تعني المعرفة بمضامين الاختبارات- الأقل استعمالًا لدى المشاركين في الدراسة. إضافة إلى ذلك لوحظ أن هناك ارتباطًا بين الإستراتيجية المتبعة وعناصر الاختبار الثانوية. وتنعكس أهمية هذه النتائج على إعداد الاختبار وتطويره وجودته ومصداقيته، وتفتح المجال للباحثين لدراسات قادمة في هذا المجال.

وتجدر الإشارة إلى ثلاث نتائج توصلت إليها الدراسة السابقة (Waiprakhon, & Jaturapitakkul, 2018) بشيء من التفصيل: النتيجة الأولى تقول: إن استراتيجيات "إدارة الاختبار" كانت أكثر الاستراتيجيات استعمالًا من قبل المشاركين في هذه الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود اتساق بين نوعية الإستراتيجية المتبعة ونوع السؤال الذي تضمنه الاختبار فيما يتعلق بقياس استيعاب النص المقروء. وقد أورد الباحثان مثالًا لتوضيح ذلك، إذ أشارا إلى أنه إذا أراد المشارك أن يحدد الإجابة الصحيحة لإكمال جزئية في النص فإنه يلجأ إلى استراتيجيات إدارة الاختبار للتحقق من إجابته لذلك العنصر بدقة متناهية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كوهن (Cohen, 2012b) التي أكدت أن القدرة على إنجاز أسئلة النص المقروء ترتبط باستخدام استراتيجيات إدارة الاختبار. ثانيًا: أشار الباحثان إلى أن استراتيجيات القراءة كانت ضمن الاستراتيجيات المتبعة من قبل المشاركين في هذه الدراسة. كما أشارا إلى أهمية الكفاءة والقدرة اللغوية للمشارك في التعامل مع الاختبار المحوسب، وأهمية الاعتناء بهذا الجانب من قبل معدي مثل هذه الاختبارات المحوسبة، كما تطرق الباحثان إلى أهمية التدريب على استراتيجيات أداء الاختبار، مع التركيز على استراتيجيات إدارة الاختبارات، وكذلك استراتيجيات القراءة المتنوعة. أما النتيجة الثالثة التي كشفت عنها الدراسة فتؤكد أن خبرة أداء الاختبار (الحكمة الاختبارية) تعدُّ من أقل الاستراتيجيات التي طبقها المشاركون في هذه الدراسة، وهذا يؤثر إيجابًا في صدق الاختبار، لأن استخدام إستراتيجية (خبرة أداء الاختبار) يجعل إجابة المتقدم للاختبار لا تعكس معرفته وقدراته اللغوية بما يؤثر في صدق الاختبار، وقد أكد كوهن (Cohen, 2012b) ذلك في دراسته.

أما دراسة سراب وريحاني (Sarab & Reihani, 2021) فهدفت إلى الكشف عن

العلاقة بين أداء المتقدمين للاختبار واستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في اختبارات القراءة في اللغة الثانية. واعتمدت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، هي: اختبار فهم المقروء (اختيار من متعدد)، وقائمة بالاستراتيجيات يُطلب من المتقدمين بعد الإجابة عن كل سؤال تحديد الإستراتيجية المستخدمة، واستبانة تتضمن قائمة بالاستراتيجيات يجيب عنها المتقدم للاختبار بعد نهاية الاختبار كاملًا. وأظهرت النتائج أن المتقدمين للاختبار قد استخدموا الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للوصول إلى الإجابات الصحيحة. وتعد إستراتيجية "التخمين" كإستراتيجية من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وإستراتيجية "الرجوع للنص" كإستراتيجية معرفية، من أكثر الإستراتيجية شيوعًا بين المتقدمين للاختبار.

وبحثت دراسة المالكي (Almalki, 2023) في العلاقة بين استراتيجيات أداء اختبارات الاختيار من متعدد وقلق الاختبار ومستوى التحصيل لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. واعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على ثلاث أدوات بحثية، هي: المقابلة، والاستبانة، واختبار اختيار من متعدد. وطبقت الدراسة على عدد من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية في مستويات تعليمية مختلفة. وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين استخدام استراتيجيات أداء الاختبار لدى عينة الدراسة ونتائج الاختبار، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين استعمال استراتيجيات أداء الاختبار وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج تفوق عينة الإناث على عينة الذكور في مستوى الأداء. وأوصت الدراسة بأهمية استعمال استراتيجيات أداء الاختبار وتدريب المتعلمين عليها.

ويخلص الباحثان من استعراض الدراسات السابقة في المحور الثالث إلى ما يأتي:

١- اختلفت أهداف الدراسات التي بحثت في استراتيجيات أداء الاختبارات، إذ بحثت بعض الدراسات في العلاقة بين استخدام الاستراتيجيات وأداء المتقدمين لاختبارات اللغة، مثل: دراسة سراب وريحاني (Sarab & Reihani, 2021)، على حين بحثت دراسات أخرى في أثر تدريس استراتيجيات أداء الاختبارات في نتائج المتقدمين

للاختبارات، مثل: دراسة حمودة (Hamouda, 2015)، وتناولت دراسة هاريس (Harris, 2014) هدفًا بحثيًّا مختلفًا، إذ بحثت في أثر التدريب على استراتيجيات أداء الاختبارات في التقليل من قلق الاختبار. وقارنت دراسة لي (Lee, 2011) بين استخدام استراتيجيات أداء الاختبارات لدى عينة الدراسة. على حين بحثت دراسة أخرى اختلاف استخدام استراتيجيات أداء الاختبارات بين المستويات اللغوية المتقدمة والمبتدئة (Yousofi, Pursiah, & Ahmadnejad, 2015).

٢- من أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة الاتفاق في الهدف البحثي، إذ هدفت الدراسة الحالية من البحث في استراتيجيات أداء الاختبارات إلى الكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة لدى عينة الدراسة، والتعرُّف إلى الفروق بين استخدام المتقدمات للاختبار من متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً لاستراتيجيات أداء الاختبارات وفقًا لمستوياتهن الدراسية. ولا ينحصر تركيز الدراسة الحالية على استراتيجيات أداء الاختبار الأكثر استخدامًا لدى متعلمات العربية لغة ثانية (مجتمع الدراسة)، وإنما تناولت أيضًا أنواع هذه الاستراتيجيات.

٣- يتضح من الدراسات السابقة استخدام أصحابها لأدوات بحثية مختلفة للكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات تتمثل في الاختبار، والاستبانة، وأداة التفكير بصوت مسموع، والمقابلة، والملاحظة. وقد استفادت الباحثان من هذه الدراسات في تحديد الأداة البحثية المناسبة للكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات لدى عينة الدراسة، وتتمثل في أداة التفكير بصوت مسموع. وعلى الرغم من أن أداة التفكير بصوت مسموع (التقارير الشفهية) واسعة الاستخدام في الدراسات اللغوية الأجنبية منذ القرن الماضي، فإن هناك ندرة في الدراسات العربية التي استخدمت هذه الأداة أداةً بحثية، ومن هنا فإن هذه الدراسة سوف تعزّز من استخدام هذه الأداة في الدراسات العربية في ميدان اللغويات التطبيقية. إذ تعد الدراسة الحالية -على حد علم الباحثين-أول دراسة عربية في ميدان تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً تستخدم أداة التفكير بصوت

مسموع للبحث في استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة. وبذلك فإن الدراسة الحالية سوف تثري المكتبة العربية بأداة بحثية حديثة.

**منهجية الدراسة**

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الكمي في جمع بياناتها وتحليلها، إذ اعتمدت المنهج الوصفي في جمع البيانات حول استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة، ثم تحليل هذه البيانات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

**مجتمع الدراسة:**

مجتمع هذه الدراسة هو متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً ممن يدرسن في المستوى الثالث والرابع والماجستير في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، والمستوى الثالث والرابع بمعهد اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، بمدينة الرياض.

**عينة الدراسة:**

تتمثل عينة الدراسة في جميع أفراد مجتمع الدراسة، وهنَّ متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً في المستوى الثالث والرابع والماجستير في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، والمستوى الثالث والرابع بمعهد اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ويبلغ عددهن (٦٤) متعلمة. وقد اختيرت عينة الدراسة بأسلوب الحصر الشامل.

**خصائص العينة:**

بلغ عدد مفردات عينة الدراسة (٦٤) متعلمة للعربية لغةً ثانيةً، يمثلون خمسًا وعشرين دولة حول العالم، وهذا التنوع في الجنسيات والثقافات أعطى الدراسة بُعدًا إضافيًّا مهمًّا انعكس على نتائجها، وجاء تفصيل هذا في نتائج الدراسة. وتصنف عينة الدراسة حسب اختبار التصنيف الذي أجراه الباحثان ضمن المستوى الثالث والرابع والمجتاز.

**إجراءات الدراسة:**

مرت الدراسة الحالية بثلاث مراحل رئيسة كبرى: المرحلة التحضيرية، ومرحلة التطبيق، ومرحلة تحليل البيانات. ويتخللها العديد من المراحل الصغرى.

**أدوات الدراسة:**

وظفت الدراسة عدة أدوات رئيسة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها، هي: اختبار لغوي، وأداة التفكير بصوت مسموع، ونموذج التحليل. وفيما يأتي وصف لهذه الأدوات، وآلية التحقق من صدقها وثباتها:

- الأداة الأولى- الاختبار اللغوي:

تهدف هذه الأداة إلى الكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات اللغوية لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً. واستعان الباحثان باختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (الدليل التدريبي) الصادر عن المركز الوطني للقياس (قياس)، وهو اختبار تحريري يقيس كفايات المتقدمين للاختبار في مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة. واكتفى الباحثان بالجزء المتعلق بالقراءة حتى لا تتجاوز مدة الاختبار ساعةً، لأن التفكير بصوت مسموع ينبغي ألا يزيد على ساعة، إذ يصعب على المبحوث بعد ذلك التركيز على المهمة المطلوبة منه (Green, 1998).

- الأداة الثانية- التفكير بصوت مسموع:

اعتمدت الدراسة على أداة التفكير بصوت مسموع للكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً. وقد استخدمت هذه الأداة في دراسات اكتساب اللغة الثانية، كما استخدمت في دراسات الاختبارات اللغوية، وغالبًا ما تستخدم هذه الأداة للتحقق من صلاحية الاختبار، والكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات لدى المتعلمين (Bowles, 2010).

- الأداة الثالثة- نموذج التحليل:

بالرجوع إلى الدراسات التي عنيت باستراتيجيات أداء الاختبارات، صمم الباحثان نموذجًا لتحليل البيانات التي جمعت بواسطة أداة التفكير بصوت مسموع، لتحديد استراتيجيات أداء

الاختبارات المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، وطُوِّر هذا النموذج بناء على ما توصل إليه الباحثان من استراتيجيات أخرى بعد تفريغ بيانات التفكير بصوت مسموع. وقد عرض نموذج التحليل على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال للتحقق من صدقه، وأجريت التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي تفضل بها المحكمون.

**نتائج الدراسة:**

**ما استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً؟**

**الاستراتيجيات الرئيسة:**

لمعرفة الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا لدى عينة الدراسة، حسب الباحثان التكرارات للاستراتيجيات الرئيسة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

**جدول رقم (١١) التكرارات للاستراتيجيات الرئيسة**

| الإستراتيجية الرئيسة | التكرارات |
|---|---|
| بدء الاختبار | 59 |
| اختيار الإجابة | 67 |
| المراجعة | 28 |
| الاستبعاد | 33 |
| إعادة الصياغة | 29 |
| قراءة النص | 42 |
| قراءة السؤال | 39 |
| قراءة الخيارات | 58 |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية اختيار الإجابة جاءت في الترتيب الأول بعدد (٦٧) مرة، تليها إستراتيجية بدء الاختبار بعدد (٥٩) مرة، تليها إستراتيجية قراءة الخيارات بعدد (٥٨) مرة، تليها إستراتيجية قراءة النص بعدد (٤٢) مرة، تليها إستراتيجية قراءة

السؤال بعدد (٣٩) مرة، تليها إستراتيجية الاستبعاد بعدد (٣٣) مرة، تليها إستراتيجية إعادة الصياغة بعدد (٢٩) مرة، وأخيرًا إستراتيجية المراجعة بعدد (٢٨) مرة.

ولمزيد من التفاصيل حسب الباحثان الاستراتيجيات الفرعية المندرجة تحت كل إستراتيجية رئيسة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجداول الآتية:

**جدول رقم (١٢) استراتيجيات بدء الاختبار**

| استراتيجيات بدء الاختبار | الماجستير العدد | الماجستير النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بدء الاختبار بقراءة السؤال الأول | 4 | 21.1% | 5 | 26.3% | 10 | 52.6% | 19 | 59.4% |
| بدء الاختبار بقراءة العنوان | 4 | 26.7% | 4 | 26.7% | 7 | 46.7% | 15 | 46.9% |
| بدء الاختبار بقراءة الأسئلة | 4 | 28.6% | 1 | 7.1% | 9 | 64.3% | 14 | 43.8% |
| بدء الاختبار بقراءة التعليمات | 2 | 18.2% | 2 | 18.2% | 7 | 63.6% | 11 | 34.4% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية بدء الاختبار بقراءة السؤال الأول في الترتيب الأول بعدد (١٩) مرة، تليها إستراتيجية بدء الاختبار بقراءة العنوان بعدد (١٥) مرة، تليها إستراتيجية بدء الاختبار بقراءة الأسئلة بعدد (١٤) مرة، أخيرًا إستراتيجية بدء الاختبار بقراءة التعليمات بعدد (١١) مرة.

**جدول رقم (١٣) استراتيجيات اختيار الإجابة**

| استراتيجيات اختيار الإجابة | الماجستير العدد | الماجستير النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اختيار الإجابة بعد استبعاد بعض الخيارات | 4 | 26.7% | 2 | 13.3% | 9 | 60.0% | 15 | 46.9% |
| اختيار الإجابة بالتخمين | 1 | 9.1% | 7 | 63.6% | 3 | 27.3% | 11 | 34.4% |
| اختيار الإجابة بعد قراءة النص | 3 | 27.3% | 1 | 9.1% | 7 | 63.6% | 11 | 34.4% |

| استراتيجيات اختيار الإجابة | الماجستير العدد | الماجستير النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اختيار الإجابة بناء على المطابقة بينها وبين كلمات وردت في النص | 2 | 20.0% | 1 | 10.0% | 7 | 70.0% | 10 | 31.3% |
| اختيار الإجابة بناء على أدلة وردت في النص | 2 | 22.2% | 0 | 0.0% | 7 | 77.8% | 9 | 28.1% |
| اختيار الإجابة بناء على فهم السؤال | 0 | 0.0% | 1 | 16.7% | 5 | 83.3% | 6 | 18.8% |
| اختيار الإجابة بناء على معرفة سابقة | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 5 | 100.0% | 5 | 15.6% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية اختيار الإجابة بعد استبعاد بعض الخيارات في الترتيب الأول بعدد (١٥) مرة، تليها إستراتيجية اختيار الإجابة بالتخمين بعدد (١١) مرة، تليها إستراتيجية اختيار الإجابة بعد قراءة النص بعدد (١١) مرة، ثم إستراتيجية اختيار الإجابة بناء على المطابقة بينها وبين كلمات وردت في النص بعدد (١٠) مرات، تليها إستراتيجية اختيار الإجابة بناء على أدلة وردت في النص بعدد (٩) مرات، تليها إستراتيجية اختيار الإجابة بناء على فهم السؤال بعدد (٦) مرات، أخيرًا إستراتيجية اختيار الإجابة بناء على معرفة سابقة بعدد (٥) مرات.

**جدول رقم (١٤) استراتيجيات المراجعة**

| استراتيجيات المراجعة | الماجستير العدد | الماجستير النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مراجعة إجابة جميع الأسئلة | 3 | 21.4% | 3 | 21.4% | 8 | 57.1% | 14 | 43.8% |
| مراجعة إجابة بعض الأسئلة | 2 | 22.2% | 0 | 0.0% | 7 | 77.8% | 9 | 28.1% |
| مراجعة الإجابة بعد اختيارها مباشرة | 1 | 20.0% | 1 | 20.0% | 3 | 60.0% | 5 | 15.6% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية مراجعة إجابة جميع الأسئلة في الترتيب الأول بعدد (١٤) مرة، تليها إستراتيجية مراجعة إجابة بعض الأسئلة بعدد (٩) مرات، أخيرًا

إستراتيجية مراجعة الإجابة بعد اختيارها مباشرة بعدد (٥) مرات.

**جدول رقم (١٥) استراتيجيات الاستبعاد**

| استراتيجيات الاستبعاد | المستوى الثاني العدد | المستوى الثاني النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استبعاد خيار لأنه لم يرد في النص | 3 | 20.0% | 5 | 33.3% | 7 | 46.7% | 15 | 46.9% |
| استبعاد خيار لوجود ما يدعم صحة خيار آخر في النص | 2 | 18.2% | 1 | 9.1% | 8 | 72.7% | 11 | 34.4% |
| استبعاد خيار لعدم فهم معناه | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 7 | 100.0% | 7 | 21.9% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية استبعاد خيار لأنه لم يرد في النص في الترتيب الأول بعدد (١٥) مرة، تليها إستراتيجية استبعاد خيار لوجود ما يدعم صحة خيار آخر في النص بعدد (١١) مرة، أخيرًا إستراتيجية استبعاد خيار لعدم فهم معناه بعدد (٥) مرات.

**جدول رقم (١٦) استراتيجيات إعادة الصياغة**

| استراتيجيات إعادة الصياغة | المستوى الثاني العدد | المستوى الثاني النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إعادة صياغة السؤال باللغة الثانية | 1 | 9.1% | 3 | 27.3% | 7 | 63.6% | 11 | 34.4% |
| إعادة صياغة جزء من النص باللغة الثانية | 2 | 20.0% | 2 | 20.0% | 6 | 60.0% | 10 | 31.3% |
| إعادة صياغة الخيارات باللغة الثانية | 1 | 12.5% | 0 | 0.0% | 7 | 87.5% | 8 | 25% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية إعادة صياغة السؤال باللغة الثانية في الترتيب الأول بعدد (١١) مرة، تليها إستراتيجية إعادة صياغة جزء من النص باللغة الثانية بعدد (١٠) مرات، أخيرًا إستراتيجية إعادة صياغة الخيارات باللغة الثانية بعدد (٨) مرات.

**جدول رقم (١٧) استراتيجيات قراءة النص**

| استراتيجيات قراءة النص | المستوى الثاني العدد | المستوى الثاني النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قراءة النص للبحث عن معلومة محددة (Scanning) | 4 | 26.7% | 3 | 20.0% | 8 | 53.3% | 15 | 46.9% |
| قراءة جزء من النص المتعلق بالسؤال | 2 | 16.7% | 6 | 50.0% | 4 | 33.3% | 12 | 37.5% |
| القراءة السريعة للنص (Skimming) | 3 | 27.3% | 1 | 9.1% | 7 | 63.6% | 11 | 34.4% |
| قراءة عنوان النص | 1 | 25.0% | 1 | 25.0% | 2 | 50.0% | 4 | 12.5% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية قراءة النص للبحث عن معلومة محددة (Scanning) في الترتيب الأول بعدد (١٥) مرة، تليها إستراتيجية قراءة جزء من النص المتعلق بالسؤال بعدد (١٢) مرة، تليها إستراتيجية القراءة السريعة للنص (Skimming) بعدد (١١) مرة، أخيرًا إستراتيجية قراءة عنوان النص بعدد (٤) مرات.

**جدول رقم (١٨) استراتيجيات قراءة السؤال**

| استراتيجيات قراءة السؤال | الماجستير العدد | الماجستير النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قراءة السؤال والخيارات قراءة سريعة (skimming) | 2 | 15.4% | 3 | 23.1% | 8 | 61.5% | 13 | 40.6% |
| قراءة السؤال وبعض الخيارات | 3 | 25.0% | 2 | 16.7% | 7 | 58.3% | 12 | 37.5% |
| قراءة السؤال وجميع الخيارات | 1 | 10.0% | 2 | 20.0% | 7 | 70.0% | 10 | 31.3% |
| إعادة قراءة كلمة رئيسة في السؤال | 4 | 100.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 4 | 12.5% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية قراءة السؤال والخيارات قراءة سريعة (skimming) في الترتيب الأول بعدد (١٣) مرة، تليها إستراتيجية قراءة السؤال وبعض الخيارات بعدد (١٢) مرة، تليها إستراتيجية قراءة السؤال وجميع الخيارات بعدد (١٠) مرات، أخيرًا إستراتيجية إعادة قراءة كلمة رئيسة في السؤال بعدد (٤) مرات.

**جدول رقم (١٩) استراتيجيات قراءة الخيارات**

| استراتيجيات قراءة الخيارات | الماجستير العدد | الماجستير النسبة | المستوى الثالث العدد | المستوى الثالث النسبة | المستوى الرابع العدد | المستوى الرابع النسبة | الإستراتيجية ككل العدد | الإستراتيجية ككل النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قراءة جميع الخيارات | 4 | 23.5% | 5 | 29.4% | 8 | 47.1% | 17 | 53.1% |
| قراءة خيار واحد فقط | 3 | 23.1% | 1 | 7.7% | 9 | 69.2% | 13 | 40.6% |
| قراءة بعض الخيارات | 3 | 25.0% | 1 | 8.3% | 8 | 66.7% | 12 | 37.5% |
| إعادة قراءة خيار واحد فقط | 1 | 11.1% | 3 | 33.3% | 5 | 55.6% | 9 | 28.1% |
| إعادة قراءة بعض الخيارات | 0 | 0.0% | 1 | 16.7% | 5 | 83.3% | 6 | 18.8% |
| إعادة قراءة جميع الخيارات | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 1 | 100.0% | 1 | 3.1% |

يتبين من الجدول السابق أن إستراتيجية قراءة جميع الخيارات في الترتيب الأول بعدد (١٧) مرة، تليها إستراتيجية قراءة خيار واحد فقط بعدد (١٣) مرة، تليها إستراتيجية قراءة بعض الخيارات بعدد (١٢) مرة، تليها إستراتيجية إعادة قراءة خيار واحد فقط بعدد (٩) مرات، تليها إستراتيجية إعادة قراءة بعض الخيارات بعدد (٦) مرات، أخيرًا إستراتيجية إعادة قراءة جميع الخيارات بعدد مرَّة واحدة.

**تفسير نتائج السؤال السادس:**

توصلت نتائج السؤال السادس إلى استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، وصنف الباحثان هذه الاستراتيجيات إلى ثماني استراتيجيات رئيسة، تندرج تحتها (٣٨) إستراتيجية فرعية. ويعزو الباحثان هذه القوائم الطويلة من الاستراتيجيات التي كشفت عنها الدراسة الحالية إلى مزايا أداة التفكير بصوت مسموع التي اعتُمدت في جمع بيانات هذا السؤال، ومن مزاياها أنها تعد أداة فعالة في جمع المعلومات الحاضرة في الذهن (Yoshida, 2008, 200). وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة تبين أن الدراسات التي اعتمدت الاستبانة أداةً للبحث في استراتيجيات أداء الاختبارات، اقتصرت نتائجها على ما تضمنته بنود المقياس نحو دراسة

نورمحمدي وتهامي (Nourmohammadi & Tahami, 2018) ودراسة يوسفي وزملائه (Yousofi, Pursiah, & Ahmadnejad, 2015)، على حين كشفت الدراسة الحالية عن عدد كبير من الاستراتيجيات؛ صنفها الباحثان في مجموعات رئيسة، يندرج تحتها عدد من الاستراتيجيات الفرعية التي يرى الباحثان أنها مرتبطة بالإستراتيجية الرئيسة، ويمكن إدراجها تحت تصنيف واحد.

وثَمَّ استراتيجيات استخدمت بنسبة قليلة، مثل: "إستراتيجية اختيار الإجابة بناء على معرفة سابقة"، فجاءت بنسبة صفر لدى غالبية المتقدمات للاختبار، ويمكن تفسير ذلك بأن اختبارات الكفاية اللغوية عادة لا تعتمد على قياس معرفة سابقة ولا تتطلب تحضيرًا مسبقًا مثل الاختبارات التحصيلية.

وفي استراتيجيات قراءة النص جاءت إستراتيجية قراءة النص للبحث عن معلومة محددة (Scanning) في المرتبة الأولى، وقد أظهرت نتائج التفكير بصوت مسموع أن بعض المتقدمات للاختبار اللاتي بدأن بقراءة النص أولًا ثم قراءة السؤال، استخدمن في النص الثاني إستراتيجية قراءة السؤال أولًا ثم قراءة النص للبحث عن معلومة محددة (Scanning)، ووجدن أنها الأفضل من ناحية سرعة الحصول على الإجابة، فتقول إحدى المتقدمات للاختبار المحوسب في أثناء التفكير بصوت مسموع: "It is better to read the questions first then look for the answers in the text"، أي من الأفضل قراءة الأسئلة أولًا ثم البحث عن الإجابات في النص. وأشارت كذلك إحدى المتقدمات للاختبار في أثناء التفكير بصوت مسموع إلى أهمية استخدام إستراتيجية قراءة الأسئلة قبل قراءة النص، إذ تقول: "I will know what to look for"، وتعني بذلك أن قراءة الأسئلة قبل قراءة النص تساعدها على البحث عن الإجابة الصحيحة. ولأندرسون إشارة جيدة حول هذا الإجراء الذي يتمثل في التنقل بين الاستراتيجيات واختيار الإستراتيجية التي ترى المتقدمات للاختبار أنها الأفضل في معرفة الإجابة الصحيحة، إذ يقول: إن "استراتيجيات القراءة لا تنحصر في معرفة الإستراتيجية المناسبة للاستخدام، بل ينبغي للقارئ معرفة كيف يستخدمها بنجاح،

وكيف يوائمها مع الاستراتيجيات الأخرى" (Anderson, 1991, p.468).

كما أظهرت نتائج التفكير بصوت مسموع أن المتقدمات للاختبار من متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً قد استخدمن إستراتيجية التخمين بطريقتين مختلفتين، هما: التخمين المبني على معلومات سابقة (informed guessing)، والتخمين العشوائي ( Blind guessing). ومن أمثلة التخمين المبني على معلومات سابقة: "I think the answer is the seeds because birds eat them"، في هذا المثال تخمن إحدى المتعلمات -في أثناء التفكير بصوت مسموع- أن الجواب الصحيح هو الحبوب، لأن الشائع أن الطيور تتغذى على الحبوب، فالتخمين هنا كان مبنيًّا على معرفة سابقة. ومن أمثلة التخمين العشوائي: "...ممكن تكون دال"، في هذا المثال تخمن إحدى المتعلمات -في أثناء التفكير بصوت مسموع- أن الجواب الصحيح لأحد الأسئلة هو الخيار (د).

وكشفت نتائج التفكير بصوت مسموع عن ارتباط إستراتيجية (إعادة الصياغة) أحيانًا بتوجيه سؤال للذات حول المقصود بجملة ما في النص، أو كلمة ما في السؤال، ومن أمثلة ذلك: "يستخدم البناؤون الجرانيت والرخام وصخورًا أخرى في عمليات التشييد. ويصنع الإسمنت من الحجر الجيري، وصخور أخرى تساعد على جعل طحين الصخور قوي التماسك، وذا مقاومة طويلة الأمد لاستخدامات المباني والسدود والطرق؛ يعني هناك أنواع مختلفة من الصخور يستخدمونها في البناء والتركيب، لكن هل "الصلد" يكون من أنواع الصخور؟". في المثال السابق -في أثناء التفكير بصوت مسموع- قرأت المتعلمة جزءًا من النص، ثم أعادت صياغته باللغة الثانية (اللغة العربية)، ثم تساءلت عن معنى كلمة (الصلد) (Self- questioning).

ومما تجدر الإشارة إليه في مناقشة نتائج السؤال السادس الذي يهدف إلى الكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، أنه لا توجد إستراتيجية أفضل من الأخرى، فالإستراتيجية التي تناسب متعلمًا قد لا تناسب الآخر، والإستراتيجية التي تصلح في سياق معين قد لا تناسب سياقًا آخر. ويؤكد

براون أن الاختلاف بين المتعلمين والمعلمين والسياقات أمر طبيعي ينبغي تفهمه (Brown, 2000)، وعليه فإن الاستراتيجيات التي كشفت عنها الدراسة الحالية هي الأكثر استخدامًا لدى عينة الدراسة، لكنها ليست الأفضل في الحصول على نتائج مرتفعة في الاختبارات المحوسبة، وبناء على ذلك يوصي الباحثان بإجراء دراسات أخرى تتحقق من الاستراتيجيات التي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية وعلاقتها بالنتائج المرتفعة أو المنخفضة التي يتحصل عليها المتقدمون للاختبارات المحوسبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سراب وريحاني (Sarab & Reihani, 2021)، التي خلصت إلى أن إستراتيجية "التخمين" كإستراتيجية من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وإستراتيجية "الرجوع للنص" كإستراتيجية معرفية، من أكثر الإستراتيجية شيوعًا بين المتقدمين للاختبار.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي بحثت في استراتيجيات أداء الاختبارات في جانبين، هما: أنها هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات أداء الاختبارات "المحوسبة"، وأنها خلصت إلى قائمة باستراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة، صنفتها في مجموعات رئيسة، يندرج تحت كل مجموعة عدد من الاستراتيجيات الفرعية، وهذه القائمة يمكن الإفادة منها في بناء أدوات بحثية للدراسات التي تعتني بالاستراتيجيات.

وتوصي الدراسة الحالية بإجراء مزيد من الدراسات التي تستند إلى قائمة الاستراتيجيات هذه، لتطوير هذه القائمة، ومقارنتها مع استراتيجيات أداء الاختبارات الورقية، والبحث في مدى تأثير هذه الاستراتيجيات في نتائج الاختبارات.

**نتائج السؤال السابع:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة التي تستخدمها متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً تعزى إلى مستواهن الدراسي؟**

لمعرفة الفروق بين اختيارات عينة الدراسة للاستراتيجيات الفرعية، وفقًا لفئاتها الثلاث (الماجستير، والمستوى الثالث، والمستوى الرابع)، أجرى الباحثان اختبار مربع كاي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجداول الآتية:

**جدول رقم (٢٠) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات بدء اختبار القراءة**

| استراتيجيات بدء اختبار القراءة | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بدء الاختبار بقراءة السؤال الأول | 17.029 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| بدء الاختبار بقراءة العنوان | 11.074 | 2 | .004 | دالة | المستوى الرابع |
| بدء الاختبار بقراءة الأسئلة | 24.505 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| بدء الاختبار بقراءة التعليمات | 10.377 | 2 | .006 | دالة | المستوى الرابع |

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **بدء الاختبار بقراءة السؤال الأول**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **بدء الاختبار بقراءة العنوان**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **بدء الاختبار بقراءة الأسئلة**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **بدء الاختبار بقراءة التعليمات**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

**جدول رقم (٢١) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات اختيار الإجابة**

| استراتيجيات اختيار الإجابة | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| اختيار الإجابة بعد استبعاد بعض الخيارات | 21.247 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| اختيار الإجابة بالتخمين | .403 | 2 | .817 | غير دالة | - |
| اختيار الإجابة بعد قراءة النص | 15.180 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| اختيار الإجابة بناء على المطابقة بينها وبين كلمات وردت في النص | 13.175 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| اختيار الإجابة بناء على أدلة وردت في النص | 16.665 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| اختيار الإجابة بناء على فهم السؤال | 9.390 | 2 | .009 | دالة | المستوى الرابع |
| اختيار الإجابة بناء على معرفة سابقة | 13.037 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بعد استبعاد بعض الخيارات،** وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بعد استبعاد بعض الخيارات،** وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- لا توجد دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بالتخمين.**
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بعد قراءة النص،** وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بناء على المطابقة بينها وبين كلمات وردت في النص،** وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بناء على أدلة وردت في النص،**

وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بناء على فهم السؤال**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **اختيار الإجابة بناء على معرفة سابقة**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

**جدول رقم (٢٢) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات المراجعة**

| استراتيجيات المراجعة | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مراجعة إجابة جميع الأسئلة | 12.292 | 2 | .002 | دالة | المستوى الرابع |
| مراجعة إجابة بعض الأسئلة | 16.665 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| مراجعة الإجابة بعد اختيارها مباشرة | 3.218 | 2 | .200 | غير دالة | - |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **مراجعة إجابة جميع الأسئلة**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **مراجعة إجابة بعض الأسئلة**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- لا توجد دلالة إحصائية في إستراتيجية **مراجعة الإجابة بعد اختيارها مباشرة**.

**جدول رقم (٢٣) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات الاستبعاد**

| استراتيجيات الاستبعاد | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| استبعاد خيار لأنه لم يرد في النص | 6.054 | 2 | .048 | دالة | المستوى الرابع |
| استبعاد خيار لوجود ما يدعم صحة خيار آخر في النص | 16.288 | 2 | .002 | دالة | المستوى الرابع |
| استبعاد خيار لعدم فهم معناه | 19.712 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **استبعاد خيار لأنه لم يرد في النص**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **استبعاد خيار لوجود ما يدعم صحة خيار آخر في النص**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **استبعاد خيار لعدم فهم معناه**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

**جدول رقم (٢٤) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات إعادة الصياغة**

| استراتيجيات إعادة الصياغة | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| إعادة صياغة السؤال باللغة الثانية | 8.284 | 2 | .016 | دالة | المستوى الرابع |
| إعادة صياغة الخيارات باللغة الثانية | 16.800 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| إعادة صياغة جزء من النص باللغة الثانية | 7.900 | 2 | .019 | دالة | المستوى الرابع |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة صياغة السؤال باللغة الثانية**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة صياغة الخيارات باللغة الثانية**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة صياغة جزء من النص باللغة الثانية**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

**جدول رقم (٢٥) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات قراءة النص**

| استراتيجيات قراءة النص | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| قراءة النص للبحث عن معلومة محددة (Scanning) | 15.536 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| قراءة جزء من النص المتعلق بالسؤال | .427 | 2 | .808 | غير دالة | -- |
| القراءة السريعة للنص (Skimming) | 15.180 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| قراءة عنوان النص | 1.879 | 2 | .391 | دالة | المستوى الرابع |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة النص للبحث عن معلومة محددة (Scanning)**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- لا توجد دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة جزء من النص المتعلق بالسؤال**.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **القراءة السريعة للنص (Skimming)**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة عنوان النص**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.

**جدول رقم (٢٦) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات قراءة السؤال**

| استراتيجيات قراءة السؤال | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| قراءة السؤال والخيارات قراءة سريعة (skimming) | 10.857 | 2 | .004 | دالة | المستوى الرابع |
| قراءة السؤال وبعض الخيارات | 12.255 | 2 | .002 | دالة | المستوى الرابع |
| قراءة السؤال وجميع الخيارات | 10.460 | 2 | .005 | دالة | المستوى الرابع |
| إعادة قراءة كلمة رئيسة في السؤال | 16.246 | 2 | .001 | دالة | الماجستير |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة السؤال والخيارات قراءة سريعة (skimming)**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة السؤال وبعض الخيارات**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة السؤال وجميع الخيارات**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة قراءة كلمة رئيسة في السؤال**، وكانت الدلالة لصالح فئة (الماجستير) ذات النسبة الأعلى.

**جدول رقم (٢٧) اختبار مربع كاي لاستراتيجيات قراءة الخيارات**

| استراتيجيات قراءة الخيارات | Chi-square | درجة الحرية | قيمة الدلالة | الحكم على الدلالة | اتجاه الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| قراءة جميع الخيارات | 21.244 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| قراءة خيار واحد فقط | 11.074 | 2 | .004 | دالة | المستوى الرابع |
| قراءة بعض الخيارات | 17.944 | 2 | .001 | دالة | المستوى الرابع |
| إعادة قراءة خيار واحد فقط | 3.556 | 2 | .169 | غير دالة | -- |
| إعادة قراءة بعض الخيارات | 9.390 | 2 | .009 | دالة | المستوى الرابع |
| إعادة قراءة جميع الخيارات | 2.271 | 2 | .321 | غير دالة | -- |

- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة جميع الخيارات**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة خيار واحد فقط**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **قراءة بعض الخيارات**، وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- لا توجد دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة قراءة خيار واحد فقط**.
- هناك دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة قراءة بعض الخيارات** وكانت الدلالة لصالح فئة (المستوى الرابع) ذات النسبة الأعلى.
- لا توجد دلالة إحصائية في إستراتيجية **إعادة قراءة جميع الخيارات**.

**تفسير نتائج السؤال السابع:**

لعل نتائج السؤال السابع جاءت في معظمها لصالح المستوى الرابع، لكونهن يمثلن النسبة الأكبر من عينة الدراسة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى نقص قدراتهن اللغوية، ما يجعلهن يستخدمن الاستراتيجيات أكثر من غيرهن لتعويض نقص المعرفة اللغوية لديهم. وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى تلقيهم تدريبًا كافيًا على استراتيجيات أداء الاختبار، وهذا يفتح المجال لدراسات أخرى تبحث في استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة وعلاقتها بالمستوى اللغوي، ودراسات تبحث في أثر التدريب في استراتيجيات أداء الاختبار على الأداء في الاختبارات المحوسبة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ألافي وبوردبار (Alavi & Bordbar, 2012) التي بحثت في اختلاف المستويات اللغوية وعلاقتها باستعمال استراتيجيات أداء الاختبار، وأظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين المتقدمين للاختبار ذوي الكفاية اللغوية المنخفضة والمتوسطة والعالية في استعمال استراتيجيات أداء الاختبار.

## الخاتمة

كشفت الدراسة عن استراتيجيات أداء الاختبارات اللغوية المحوسبة الأكثر استخدامًا لدى المتقدمات للاختبار من متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، والفروق بين استخدامهن هذه الاستراتيجيات وفقًا لمستوياتهن الدراسية. ولعل أهم ما خلصت إليه الدراسة، ما يأتي:

- كشفت الدراسة عن ثماني استراتيجيات رئيسة، تندرج تحتها (٣٨) إستراتيجية فرعية، وتحصلت عينة الدراسة من (المستوى الرابع) على النسبة الأعلى في استخدام هذه الاستراتيجيات.

**التوصيات والمقترحات:**

- لعل نتائج هذه الدراسة تقود إلى العديد من القرارات التي تخدم ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وعليه يوصي الباحثان بتدريس استراتيجيات أداء الاختبارات اللغوية للمتعلمين، والبحث في مدى فاعليتها في تحقيق نتائج أفضل في الاختبارات اللغوية. ولعل هذه النتائج تتيح المجال أيضًا للباحثين للبحث في أسباب استخدام استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة لدى مستوى دراسي بنسبة أعلى من غيره.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحثان إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تعنى باستراتيجيات أداء الاختبارات اللغوية، ومنها:

- إجراء دراسة عن استراتيجيات أداء الاختبارات الورقية لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، ومقارنتها مع استراتيجيات أداء الاختبارات المحوسبة التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة عن فاعلية تدريس استراتيجيات أداء الاختبار لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية وأثرها على نتائج الاختبار والاتجاهات نحوه وتأثيرها على مستوى قلق الاختبار لدى عينة الدراسة.

- إجراء دراسة تبحث في أثر استخدام استراتيجيات أداء الاختبار على نتائج الاختبارات اللغوية المحوسبة للتحقق من صدق هذه الاختبارات.
- أسئلة الاختبار كانت (اختيارًا من متعدد)، ويمكن أن تبحث دراسات أخرى في الاستراتيجيات باستخدام أنواع مختلفة من الأسئلة سواء (موضوعية، أو مقالية)، وهذا قد يكشف عن استراتيجيات أخرى لم تظهرها الدراسة الحالية ترتبط بنوع السؤال، أو نوع المهارة اللغوية المقيسة (قراءة –كتابة –استماع –تحدث). ومراعاة توظيف الطريقة الاسترجاعية أو المتزامنة في التفكير بصوت مسموع بما يناسب نوع المهارة اللغوية التي يقيسها الاختبار.

## المراجع

### أولًا–المراجع العربية:

١- بيترسون، فرانكلين، وتيركل، جودي. (٢٠١١). استراتيجيات أداء الاختبارات، (ترجمة خالد الدامغ). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

### ثانيًا– المراجع الأجنبية:

2- Abanomey, A. (2002). *The effects of texts' authenticity on reading comprehension test-taking strategies used by adult Saudi learners of English as a foreign language* (Unpublished Ph.D thesis). Arizona State University, Arizona.

3- Addamegh, K. (2003). *EFL Multiple-Choice Vocabulary Test-Taking Strategies and Construct Validity* (Ph.D. Thesis). Department of Language and Linguistics, The University of Essex, Colchester, UK.

4- AdDamigh, K. (2010). *Test Taking Strategies*. Riyadh: King Fahd National Library.

5- Alavi, M., Bordbar, S. (2012). Are They Right Participants for the Right Strategies? A Case Study in the Role of Levels of Language Ability in Strategy Use in Reading Section of TOEFL iBT. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (5), 877-886.

6- Almalki, M. (2023). Multiple Choice Test-Taking Strategies, Test Anxiety, and EFL Students Achievement. *World Journal of English Language,* 13 (2), 248-259.

7- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, *75*(4), 460–472.

8- Arsal, Z. (2014). Relationships between Test Anxiety and Test-

Taking Strategies. *Faculty of Education Journal*, 14(2), 306-320.

9- Austin, J. S., Partridge, E., Bitner, J., & Wadlington, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. Preventing School Failure, 40(1), 10-13.

10- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

11- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.

12- Banks, T., & Eaton, I. (2014). Improving Test-Taking Performance of Secondary At-Risk Youth and Students with Disabilities. *Preventing School Failure, 58*(4), 207-213.

13- Bicak, B. (2013). Scale for Test Preparation and Test Taking Strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 279-289.

14- Blerkom, M. (2009). *Measurement and Statistics for Teachers*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

15- Bowles, M. (2010). *The Think Aloud Controversy*. Routledge: New York.

16- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). San Francisco: Addison Wesley Longman, Inc.

17- Cohen, A. D. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Testing*, 1, 70-81.

18- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London, UK: Longman.

19- Cohen, A. D. (2007) The coming of age of research on test-taking strategies. *Language Assessment Quarterly*, 3(4), 307-330.

20- Cohen, A. D. (2012a). Test- taking strategies. In C. Coombe, P.

Davison, B. O'Sullivan, & S. Stoynoff (Eds.), *The Cambridge guide to second language assessment* (pp. 96- 102). NewYork, NY: Cambridge University Press.

21- Cohen, A. D. (2012b). Test taker strategies and task design. In G. Fulcher, & F. Davidson (Eds.), *The Routledge handbook of language testing in a nutshell* (pp. 262- 277). England: Routledge.

22- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2006). Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks. Retrieved from https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-06-06.pdf

23- Cohen, A. D., & Upton, T. A. (2007). 'I want to go back to the text': Response strategies on the reading subtest of the new TOEFL. *Language Testing*, *24*(2), 209–250.

24- Dodeen, H. (2009). Test-Related Characteristics of UAEU Students: Test-Anxiety, Test-Taking Skills, Guessing, Attitudes toward Tests, and Cheating. *Faculty of Education Journal,* United Arab Emirates University, 26, 31-66.

25- Dodeen, H. (2015). Teaching Test-Taking Strategies: Importance and Techniques. *Journal of Psychology Research*, 5(2), 108-113.

26- Dodeen, H., & Abdelmabood, H. (2005). The effect of teaching test-taking strategieson university students' performance, test anxiety, and attitudes toward tests. In P. Davidson, Ch. Coombe, & W. Jones (Eds.), *Assessment in the Arab world* (pp. 193-203). Dubai, UAE: TESOL Arabia.

27- Feryal, C. (2007). An investigation of reading strategies employed by trainee teachers. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 7 (2), 95-110.

28- Green, A. (1998). *Verbal protocol analysis in language testing*

*research: A handbook*. Cambridge University Press.

29- Hamouda, A. (2015). The Effect of Test-Taking Strategy Instruction on Saudi EFL Students' Multiple-Choice Reading Comprehension Tests at The Tertiary Level. *Journal of English Language and Literature*, 2 (2), 69-96.

*30-* Harris, M. (2014). *The effects of a test-taking skills intervention on test anxiety and test performance of 4th graders* (Unpublished Master's Thesis). Louisiana State University, Louisiana.

31- Holzer, M.; Madaus, J.; Bray, M., & Kehle, T. (2009). The Test-Taking Strategy Intervention for College Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 44–56.

32- Hong, E.; Sas, M., & Sas, J. (2006). Test-Taking Strategies of High and Low Mathematics Achievers. *The Journal of Educational Research, 99*(3), 144-155.

33- Jamil, A., Aziz, M., and Razak, N. (2010). The Utilisation of Test-Taking Strategies Among Female Students in A Tertiary Institution. *Journal of Language Studies*, 10 (3), 105-125.

34- Kashkouli, Z., Barati, H., & Nejad Ansari, D. (2015). An investigation into the test-taking strategies employed for a high-stake test: Implications for test validation. International *Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 61-72.

35- Lee, J.Y., (2011). Second language reading topic familiarity and test score: test taking strategies for multiple-choice comprehension questions. University of Iowa. Retrieve March 8th, 2022 from http://ir.uiowa.edu/etd/2737.

36- Messick, S. (1989). *Validity. In R. L. Linn (Ed.), Educational*

*Measurement*. (3rd ed). New York: American Council on education and Macmillan.

37- Millman, J., Bishop, C. H., & Ebel, R. (1965). An analysis of Test-wiseness. Educational and Psychological Measurement, 25 (3), 707-726.

38- Nemati, A. (2016). Reading Test-taking Strategies: A Study on Iranian EFL Undergraduates. *Linguistics Archives*, 1-14.

39- Nguyen, H. (2003). *Constructing a New Theoretical Framework for Test Wiseness and Developing the Knowledge of Test-Taking Strategies (KOTTS) Measure.* (Master's degree Thesis). Michigan State University.

40- Nourmohammadi, E., Tahami, L. (2018). Differences in the Use of Multiple-choice Test-taking Strategies by Iranian EFL Learners Regarding Reading Comprehension Ability. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 4(1), 100-108.

41- Oxford, R. (2010). *Teaching & Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman.

42- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

43- Parhoodeh, K., Rostamy, M., & Mehry, A. (2015). Multiple Choice Reading Comprehension Tests and English as a Foreign Language (EFL) Learners Answering Strategies. *Sino-US English Teaching*, 12(6), 410-423.

44- Salehi, M. (2011). Test taking strategies: Implications for test validation. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 850-858.

45- Sarab, M., Reihani, M. (2021). Cognitive and Metacognitive Strategy Use and Second Language Reading Test Performance: The Case of Iranian Intermediate EFL Learners. *IJAL,* 13(2), 1-18.

46- Storey, P. (1997). Examining the test- taking process: A cognitive perspective on the discourse cloze test. *Language Testing*, 14, 214-231.

47- Sweetnam, K.R. (2002). *Test taking strategies and student achievement*. Cloquet, Minnesota, USA: Running Head.

48- Takallou, F., Vahdany, F., Araghi, S. M., & Tabrizi, A. R. N. (2016). Test taking strategy instruction in the National University Entrance Examination (NUEE) English Section. *International Journal of Asian Social Science*, 6(3), 177-191.

49- Waiprakhon, T., Jaturapitakkul, N. (2018). Test-Taking Strategies Used in the Reading Section of the Test of English for Thai Engineers and Technologists: A Computer-based ESP Test. *Pasaa*, 55, 147-175.

50- Yoshida, M. (2008) Think- Aloud Protocols and Type of Reading Task: The Issue of Reactivity in L2 Reading Research. In M. Bowles. R. Foote. S. Perpiñán. and R. Bhatt (Ed.). Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum. (pp 199- 209). Somerville. MA: Cascadilla Proceedings Project.

51- Yousofi, N., Pursiah, F., & Ahmadnejad, M. (2015). Test-Taking strategies and Iranian EFL Learners' vocabulary and structure test performance. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 129.