الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا

أ.م علي عبد الرحيم صالح
كلية الآداب – جامعة القادسية
ali.salih@qu.edu.iq

الباحثة. مروة عبادي عبيد
كلية الآداب – جامعة القادسية
Venswhite1212@gmail.com

تاريخ أستلام البحث: ٢٠٢٠/١١/٥
تاريخ قبول النشر: ٢٠٢٠/١١/٢٢

مستخلص البحث

يهدف البحث التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا، وتحقيقا لهذا الهدف قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية ذات التوزيع التناسبي، التي بلغت (٣٠٠) طالبا وطالبة من الدراسات العليا في جامعة القادسية، لهذا تم تبني مقياس الحكمة الاختبارية لـ (ميلمان وايبل ، ١٩٩٥)، الذي تكون بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة، ومقياس (Deery-beery,2002) حول السيطرة الانتباهية، الذي تكون بصيغته النهائية من (١٨) فقرة ، وتمتع كلا المقياسان بخصائص الصدق والثبات. وبعد استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، تبين للباحثان أن طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية يتمتعون بالحكمة الاختبارية عند أداء الامتحانات الدراسية ، في حين يعانون من تدني السيطرة الانتباهية، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (ضعيفة) بين الحكمة الاختبارية وضعف السيطرة الانتباهية، وبناءً على ما أظهرته نتائج البحث قدم الباحثان عدد من التوصيات والمقترحات المهمة.

- **الكلمات المفتاحية:** الحكمة، الحكمة الاختبارية ، السيطرة الانتباهية.

Test Wiseness and its Relationship to the Attention Control in the Postgraduates at the University of Al-Qadisiyah

Abstract: The aim of this study was to identify the relationship between Test Wiseness and Attention Control in Postgraduates at the University of Al-Qadisiyah . "The sample of the study consisted of (300) Postgraduates , they are chosen according to random style with proportional distribution". " The Scale of Test Wiseness and Attention Control were used as the study tools after being checked for their validity and reliability". The results of the study refers to there are low Test Wiseness, Attention Control in Postgraduates at the University of Al-Qadisiyah, and there are negative relationship between Test Wiseness and low Attention Control.

Key Words: Wiseness, Test Wiseness , Attention Control.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

مشكلة البحث :

تعد الاختبارات التحصيلية أحدى الإجراءات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة أثناء دراستهم الجامعية، إذ تعمل هذه الاختبارات على قياس المعلومات والخبرات والمهارات التي اكتسبوها من المحاضرات الجامعية، وتحدد مدى كفاءتهم من أجل الانتقال إلى مرحلة متقدمة من التعليم؛ وبالرغم من أن الطلبة يتلقون ويتعلمون نفس الخبرات، ويواجهون ويخضعون إلى اختبارات تحصيلية واحدة، فأن علماء نفس القياس أشاروا إلى مجموعة من العوامل يمكن أن تتدخل في عملية قياس الدرجات التحصيلية، إذ ليس جميع ما تعبره عنه هذه الدرجات هي حصيلة خبراتهم ومعلوماتهم الدراسية، وإنما قد يرجع بعضها إلى ما يتمتعون به من أمكانية تساعدهم على التعامل مع أسئلة الامتحان بحكمة وفطنة عندما لا توجد لديهم المعرفة الكافية حول الإجابة الصحيحة. وهذا ما أكدته دراسة "ثورندايك" وأيبل وميلمان" بعد أن لاحظوا شكوى بعض الطلبة من ضعف إمكانياتهم في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية رغم أنهم قد أعدوا لها الاستعداد الجيد بينما حصل طلبة آخرون على درجات مرتفعة بالرغم من أن مستوى مذاكرتهم للامتحان كان اقل جهداً، وقد يعود ارتفاع درجات المجموعة الأخيرة، إلى أن مستوى حكمتهم الاختبارية كانت مرتفعة (وادي، ٢٠١٣، ص٢٩٦). وتشير نتائج الدراسات النفسية والتربوية إلى أن ضعف حكمة الطلبة في الإجابة على الاختبارات التحصيلية له نتائج سلبية على دافعية الطلبة الدراسية، وفهمهم لذاتهم، ومستقبلهم الدراسي، إذ وجدت دراسة (عبادة، ٢٠٠١) أن تدني الحكمة الاختبارية لدى الطلبة كان يساهم بشكل إيجابي في ظهور قلق الامتحان، وتدني الثقة بالنفس، وانخفاض الفاعلية الذاتية، كذلك ارتبطت مع ضعف المهارات الجيدة في الدراسة والاستذكار، وظهور اتجاه سلبي نحو المواد الدراسية، مما يترتب عليه انخفاض المستوى التحصيلي لدى الطلبة، ومن ثم الشعور بعدم الرضا(عبادة، ٢٠٠١، ص٢١٣).وتوصلت دراسة كاليشتين وهوسيفار وكاليشتين (Kalechstein, Hocevar & Kalechstein, 1988) إلى أن الطلبة الذين يفتقدون إلى الحكمة الاختبارية تكون عقولهم مشغولة بالخوف من الامتحان، ويشعرون بالتهديد، ولديهم صورة سلبية حول ذاتهم، وحتى لو نجحوا في الامتحان فأنهم يعزون ذلك إلى الحظ والصدفة، وليس إلى جهودهم الذاتية، وهذا ما كان يجعل من الامتحان الدراسي موقفا ضاغطا وعصيبا، ويجعل من أدائهم أو إجاباتهم الدراسية غير طبيعية مقايسة بالطلبة الآخرين(Takallou, 2015,p.121)، وبهذا الصدد تفترض بعض الدراسات النفسية أن الحكمة الاختبارية لها علاقة بالمكون المعرفي لدى الطلبة، إذ تفترض دراسة دايموند و إيفانز (Diamond and Evans,1972) ودراسة سارناكي (Sarnacki,1979) أن الحكمة الاختبارية يمكن أن تشترك مع عملية معالجة المعلومات، والاستيعاب القرائي، والانتباه البصري عند أداء الامتحان (Diamondand Evans,1972,p.146) و(Sarnacki,1979,p.253)، لأن فهم أسئلة الامتحان، والمطالب التي تحملها، واختيار الطلبة للاختبار من متعدد، قد تتطلب من الطلبة توجيه عملياتهم الانتباهية والتحكم بها وفق ما يرغب به الأساتذة من أجابه أو ما تحمله الأسئلة الامتحانية من مطالب. وهذا ما توكده دراسة موزر وويلدرمه (Mozer, Wildermh ,2009) التي وجدت أن الحكمة الاختبارية تتضمن نوعين من استراتيجيات التحكم المعرفي، يتمثل الأول بالتحكم الخارجي الذي يوجيه الانتباه إلى المثيرات البصرية مثل ورقة الامتحان، وطريقة كتابة الأسئلة، في حين يتمثل النوع الثاني بالتحكم الداخلي الذي يوجه الانتباه إلى المثيرات والمعلومات التي حفظها الطالب حول مادة الامتحان (Mozer, Wildermh,2009,p.125).

وفي ضوء ذلك سيحاول الباحثان التوصل إلى الإجابة حول العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا، ولاسيما أن الدراسات والأدبيات النفسية تشير إلى أن ضعف السيطرة الانتباهية له نتائج سلبية على الأداء المعرفي لدى الطلبة، لأن ضعف السيطرة الانتباهية، لا يساعد الطلبة في الانتباه إلى أكثر من مثير في نفس الموقف،

ويؤدي إلى سوء استيعاب وتخزين المادة الدراسية وتذكرها، ويكون دليل على قلة الموارد المعرفية مما يجعل الطلبة يفشلون في معالجة المعلومات، ويجعل مستوى ادائهم متدنيا على الامتحانات الدراسية(صالح وآخرون، ٢٠١٣، ص٨٦-٨٨). وهذا ما تؤكد دراسة ديبيري وريد (Deeberry & Reed, 1996) التي وجدت أن مواجهة المتعلم الذي يعاني من صعوبة السيطرة المعرفية على المواقف الدراسية الضاغطة (مثل الامتحانات)، تتوجه سيطرته الانتباهية نحو المثيرات بطريقة غير مرنة، وهذا ما يسبب النقص في معالجة الموارد المتوفرة والمتاحة ضمن مكون الضبط التنفيذي المركزي للذاكرة العاملة، وتحول موارد الانتباه بعيدا عن المهمة المواجهة مما يؤدي إلى ضعف الأداء الدراسي العام (زياد،٢٠١٨، ص٢٥٦)، وهذا ما توصلت إليه دراسة روثبارت وبيتس (Rothbart & Bates, 2006) التي وجدت علاقة ايجابية بين ضعف السيطرة الانتباهية وتدني مستوى الأداء الاكاديمي والانجاز الدراسي(Rothbart & Bates, 2006, p.122)، وأيدت دراسة بادلي(Baddeley, 1986) هذه النتيجة ،إذ وجدت أن الأفراد الذين تنخفض لديهم السيطرة الإنتباهية ، يعجزون عن رعاية ذاتهم بصورة جيدة، ويواجهون صعوبات في أداء أعمالهم بصورة مفيدة من دون مساعدة الآخرين، ويواجهون المشكلات في البيئات التعليمية أو المهنية (Baddeley, 1986, p.212)، وبصدد هذه المشكلة، سيحاول الباحثان الإجابة عن بعض بالتساؤلات الملحة منها، هل يتمتع طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية بالحكمة الاختبارية عند الاجابة على الاختبارات التحصيلية؟، وما علاقتها بالسيطرة الانتباهية؟ وهل ستختلف درجات الإجابة على المتغيرين وفق بعض المتغيرات مثل النوع والتخصص الدراسي ونوع الدراسة؟

أهمية البحث

توجه المؤسسات الجامعية كافة طاقاتها واهتماماتها إلى طلبة الدراسات العليا، إذ تنطلق هذه المؤسسات من فلسفات تربوية ترى أن الطالب في المراحل العليا من التعليم وصل إلى مرتبة متقدمة من المعرفة والخبرة، وهذا ما يؤهله إلى أن يكون باحثا أو عالما متميزا في مجال تخصصه، لذلك فأن صقل إمكانيات الطلبة المعرفية وأعدادهم بصورة جيدة مسؤولية علمية كبيرة.

ويعتقد عالم نفس القياس "كرونباخ" أن تطوير قدرات الطلبة حول كيفية الإجابة على الاختبارات أحدى الامكانيات التي يجب الاهتمام بها، ويظهر ذلك في ضوء ما تتركه من أثار جيدة في إعداد شخصيتهم العلمية والنجاح في مهماتهم الدراسية، فوجد "كرونباخ" أن الذين يمتلكون الحكمة الاختبارية ينجحون في تطوير أسلوب معرفي منظم يساعدهم على أداء المهمات المعرفية والامتحانات بطريقة مريحة وفاعلة؛ وهذا الأثر يعمم على الحياة الدراسية والمهنية، وتجعل من أدائهم مرتفعا (وادي،٢٠١٣،ص٢٩٦-٢٩٧). لذا حظي مفهوم الحكمة الاختبارية بعناية المتخصصين في القياس والتقويم التربوي في العقود السابقة، الذي يبدو اثره واضحا في القدرات المعرفية التي يمتلكها الطالب، ويوظفها في مواقف الاختبار، ويستفاد منها في الكشف عن الاجابة الصحيحة، أو صياغتها بطريقة جيدة حتى لو لم تكن لديه الإجابة الصحيحة، إلا أنها تساعده في تحقيق أعلى الدرجات (السعدي ،٢٠١٨، ص2). وبهذا الصدد تشير الدراسات النفسية والتربوية إلى أهمية وضرورة تمتع الطلبة بالحكمة الاختبارية، إذ وجدت دراسة موش وبوردر (Musch &Broder,1999) أن اتسام الطلبة بالحكمة الاختبارية يجعلهم لا يعانون من قلق الامتحان، ويتمتعون بمدركات إيجابية حول قدراتهم الدراسية، ويكونون واثقين من أنفسهم عند الإجابة على أسئلة الامتحان (Musch &Broder,1999, p.105)، كذلك وجدت دراسة أنوجبوزي وآخرون (Onwuegbuzie et al ,2001) أن الطلبة الذين يسجلون درجات مرتفعة على مقياس الحكمة الاختبارية يكونون من ذوي التحصيلات الدراسية المرتفعة، ويمتلكون مهارات دراسية أكثر فاعلية مقايسة بالطلبة ذوي المستويات التحصيلية المتدنية، كذلك وجدت الدراسة أن الطلبة ذوي الحكمة الاختبارية المرتفعة كانوا جيدين في عمليات التذكر وتنظيم الوقت ولديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم (Onwuegbuzie et al ,2001,

(p.238، إذن نجد أن الحكمة الاختبارية لا تتعلق بإجابة الطلبة في الدراسات العليا على أسئلة الامتحان فقط، وإنما تمتد نتائجها إلى كيفية معالجة المعلومات، وارتفاع مستوى الدافعية الاكاديمية، ورغبة الطلبة في القراءة، وزيادة قدراتهم اللغوية والعقلية على استيعاب المفاهيم المعقدة في المحاضرات الدراسية. وفقاً للنتائج السابقة يستنتج الباحثان أن من الممكن أن تكون للحكمة الاختبارية ارتباطات إيجابية مع القدرات المعرفية، ولكن إذا كان التمتع بالحكمة الاختبارية له علاقة بقدرة الطلبة على الفهم والتذكر وتحليل النصوص، فهل يمكن أن تكون لها علاقة بقدرة الطلبة في السيطرة على انتباههم في ضوء توجيهه وتحويله نحو المعلومات الدراسية المهمة؟ لاسيما أن النظريات التي ظهرت حول الانتباه وكيفية السيطرة عليه، تبين أنه عملية عقلية نشطة تكمن أهميتها بوصفها أحدى المتطلبات الرئيسة للعديد من العمليات العقلية مثل الإدراك والتذكر والتفكير والتعلم ومعالجة المعلومات، فمن دون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحا، وقد يفشل في أداء المهمات المعرفية (الزغلول،2010، ص٩٥). وهذا ما يؤكده العالم ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) الذي وجد أن قدرة الفرد في توجيه انتباهه نحو مثيرات معينة تساعده على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كم هائل من المعلومات بكفاءة عالية، فنحن عندما نركز طاقاتنا العقلية على أداء مهمة ما، فإن سلوكنا الذي يتبع ذلك يصبح تحت ضبطنا ووعينا الكامل، لأننا نقرر شعورياً أي المثيرات نركز عليها وأي المثيرات نهملها وهذا ما يسهل عملية التعلم والتذكر والتفكير (العتوم، ٢٠١٢، ص٥٧).

وبهذا الصدد وجدت الدراسات التي أجريت على السيطرة الانتباهية، ومنها دراسة بوسنر (Posner,2005) أن الطلبة الذين لديهم سيطرة معرفية واعية عند توجيه الانتباه وتحويله، يكونون أكثر قدرة في معالجة هذه المثيرات، وفهمها، وخزنها بصورة ناجحة في الذاكرة (Posner,2005)، كذلك توصل سميث (Smith, 2008) إلى أن السيطرة المعرفية على أنظمة الانتباه تزود الفرد بالإمكانية على مراقبة المثيرات البصرية والسمعية، والتحول الإنتباهي بمرونة بين استجابات متنوعة، بهدف توجيه التركيز نحو الاستجابة الأمثل والمحافظة عليها ،وكف المشتتات أو الاستجابات غير المناسبة ، لاسيما أثناء أداء مهمات جديدة (Smith, 2008)، وهذا ما أكدته دراسة "كيل"(Kail, 1990) و"كان وزملاؤه" (Kane et.al , 2001) أن السيطرة الانتباهية تزيد من السعة المعرفية في الذاكرة العاملة من أجل معالجة وأحتواء أكبر عدد من التمثيلات المعرفية، واستبعاد المعلومات الأقل ارتباطا بالمهمة التعليمية المواجهة، وهذا ما يمكن المتعلم من استيعاب الموقف التعليمي، واكتساب الخبرات التعليمية الضرورية (الجباري، ٢٠١٧، ص١٢) فضلاً عن ذلك وجد بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch) أن السيطرة الإنتباهية تتم ضمن مركز الشعور في الذاكرة العاملة ، بمعنى أن هذا النوع من السيطرة يمنح الفرد الوعي والإرادة في التحكم بالمثيرات المعالجة، ومن ثم يجعل الفرد مرنا من الناحية العقلية في التعامل مع المعلومات بكفاءة مرتفعة(الجباري،٢٠١٧، ص ٧-٩)، ، سواء في عملية ربطها مع مثيرات سابقة، أو تخزينها، أو التوصل إلى أفكار جديدة (محمد، ٢٠١٩،ص٥٨٤)، وتوصلت دراسة بوسنر وبيترسون (Posner, & Petersen,1990) إلى أن أنظمة السيطرة الانتباهية لا تتعلق بالمثيرات المكتوبة أو الشفهية فحسب، وإنما تظهر كفايتها في عمليتي معالجة وخزن المعلومات البصرية والسمعية، لهذا نجد أن المتعلمين ذوي السيطرة الانتباهية المرتفعة يكونون أكثر قدرة في الانتباه والحفظ إلى العروض المرئية والسمعية في عمليات التعلم (مثل الافلام الوثائقية، وعرض البيانات بصيغة جداول ومخططات صورية) مقايسة بذوي السيطرة الانتباهية المتدنية (Posner&Petersen,1990,p.25). فضلا عن ذلك وجدت دراسة موريس وهوفمان (Muris & Hofman , 2008) أن المتعلمين ذوي السيطرة الانتباهية المرتفعة يكونون قادرين على منع تداخل الافكار الاقتحامية المجهدة للمتعلم، التي تبعث على القلق (مثل سوف أرسب في الامتحان) (الشمري ، ص١٨، ٢٠١٥) و(صالح، ٢٠١٨،ص١٦٠)، وفقا لما سبق يرى الباحثان أن أهمية البحث الحالي تظهر في الآتي:

١. يعد البحث الحالي من أولى الدراسات التي قامت بربط الحكمة الاختبارية بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا (حد علم الباحثان).

٢. يتناول البحث الحالي عينة أكاديمية يقع على عاتقها تطوير المجتمع الأكاديمي، وبناء مؤسسات الدولة، وابتكار الأجهزة والأدوات والقوانين العلمية الرصينة.

٣. يمكن أن تقدم نتائج البحث الحالي خدمة مفيدة إلى العاملين في مراكز الارشاد النفسي في الجامعات العراقية.

٤. يستفيد من هذا البحث كل من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وجامعة القادسية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

١. الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا.

٢. الفروق على مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا وفق النوع (الذكور – الاناث) والتخصص الدراسي (العلمي–الانساني) ونوع الدراسة (الماجستير – الدكتوراه).

٣. السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا.

٤. الفروق على مقياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا وفق النوع (الذكور – الاناث) والتخصص الدراسي (العلمي–الانساني) ونوع الدراسة (الماجستير – الدكتوراه).

٥. العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا (الماجستير–الدكتوراه) من الذكور والإناث في أقسام الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة القادسية ضمن العام الدراسي ٢٠١٩–٢٠٢٠.

تحديد المصطلحات:

يتحدد بالبحث الحالي بالمفاهيم الآتية:

اولا. الحكمة الاختبارية Test Wiseness ، عرفها:

– **(ميلمان و ايبل ،١٩٦٥)**: أمكانية المفحوص على الاستفادة من الخصائص وصيغ الاختبار أو موقف يتناوله للحصول على أعلى درجة، وبذلك فأن هذه الأمكانية مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسه (حمّاد، ٢٠١٠، ص٦).

– **التعريف النظري:** اعتمد الباحثان على تعريف المنظران (ميلمان وايبل، ١٩٦٥) بوصفه التعريف النظري الذي سيتم من خلالها قياس الحكمة الاختبارية وتفسير نتائجها.

– **التعريف الاجرائي:**

الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا بعد أجابته على مقياس الحكمة الاختبارية الذي أعد لهذا الغرض.

ثانيا. السيطرة الانتباهية Attention Control، عرفها :

– **آيزنك وكالفو (Eysenck & Calvo, 1992)**:قدرة الفرد في تركيز الانتباه على المدركات الحسية وتحويل الانتباه بمرونة بين المهام والافكار والسيطرة عليها (الداودي، ٢٠١٨، ص٣٠).

– **التعريف النظري:** وقد تبنى الباحثان تعريف آيزنك وكالفو (Eysenck & Calvo, 1992) بوصفه التعريف النظري لصاحب المقياس المتبنى في الحالي، الذي يتم في ضوئه قياس وتفسير نتائج البحث.

– **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا بعد أجابته على فقرات مقياس السيطرة الانتباهية الذي أعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني: الاطار النظري

اولا. الحكمة الاختبارية Test Wiseness

تتمثل الحكمة الاختبارية بامتلاك المستجيب إمكانية معرفية تتكون من عدة مهارات تساعده على تقديم الاختبارات بطريقة فاعلة ومريحة، إذ تعمل هذه الإمكانية على زيادة درجة المستجيب بصورة فعلية على الاختبار مقايسة بزميله الذي لديه نفس المستوى من المعرفة والتحصيل، بيد أنه لا يملك مثل هذه المهارات، إذ يظهر تأثير هذه الإمكانية في ضوء الكشف عن الاختيارات الصحيحة للإجابة، وقراءة ما يريده واضع الاختبار من إجابات، وزيادة ثقة المستجيب في أجابته، والحد من القلق المرتبط بالاختبار، وترتيب الإجابة بطريقة جذابة ومنظمة، واستغلال الوقت في الاجابة(دودين ،٢٠٠٥، ص٥٨).ويجب الانتباه إلى أن امتلاك الحكمة الاختبارية لا تحقق النجاح من دون مذاكرة وامتلاك المعرفة اللازمة في تقديم الاختبار، إذ أنها ليست بديلاً عن الاستعداد الجيد للاختبار والمذاكرة المتواصلة والمستمرة ،بيد أنها تساعد المستجيب (الطالب) في الحصول على أقصى درجة تسمح بها معلوماته ومستوى معرفته بمادة الاختبار (المالكي،٢٠١٠، ص٥٧). إذ وفقا لما قدمه ثورندايك (١٩٥١) تظهر الحكمة الاختبارية بوصفها سمة لدى الممتحن، تُساهم بشكل جزئي في ظهور الاختلافات الفردية على درجات الاختبار، وهي مستقلة تماما عما يمتلكه من معرفة حقيقية على أسئلة الامتحان، بمعنى أن الحكمة الاختبارية مستقلة بشكل منطقي عن معرفة الممتحن بالموضوع، التي من المفترض أن تقيس المحتوى التعليمي الذي اكتسبه الممتحن حول مادة الامتحان (Sarter & Paolone, 2011,p1).وهذا ما حدده "ميلمان وأبيل" أيضا حول الحكمة الاختبارية، بوصفها امكانية Capacity يستفيد في ضوء المستجيب من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله، من أجل الحصول على درجة مرتفعة، وهي مستقلة منطقيا Logically Independent عن معرفة المحتوى الذي تقيسه بنود الاختبار(حمّاد ،٢٠١٠ ،ص١٣)، وبهذا الصدد تشير الدراسات النمائية إلى أن الحكمة الاختبارية تظهر بشكل واضح في مرحلة الطفولة المتوسطة والأخيرة، بعمر ٩ سنوات تقريبا، وتزداد كفاية هذه القدرة كلما تقدم الأطفال بالعمر، إذ وجدت الأدبيات النفسية أن تلاميذ الصفوف المتقدمة (الصف السادس) يكونون أكثر كفاية من تلاميذ الصفوف الدنيا عند أداء الاختبارات التحصيلية، كذلك يكون طلبة المرحلة المتوسطة أكثر حكمة عند أداء الاختبار من تلاميذ المرحلة الابتدائية (Sarnacki,1970,p.253) ، إذ وجد دمرجيان (١٩٨٩) أن الطلبة الذين يسجلون درجات مرتفعة على مقياس الحكمة الاختبارية يتمتعون بقدرة جيدة على إدارة الامتحان، ولديهم القدرة في التحكم بقلق الامتحان، ويظهرون مستويات عالية في الاستذكار، وإدارة الوقت، وتنظيم الذات الدراسية، ولديهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم مقايسة بالطلبة الذين سجلوا درجات منخفضة (المالكي،٢٠١٠، ص ٦٣).

نظرية ميلمان وزملاؤه:–

تعد النظرية التي قدمها ميلمان وزملاؤه عام (١٩٦٥) صاحبة الفضل الكبير في انتشار مفهوم الحكمة الاختبارية في الأدبيات النفسية، إذ أثبتت هذه النظرية الأسس والإجراءات العلمية في قياس هذا المفهوم، وتطوير مهاراته لدى المتعلمين، كذلك يعد التعريف والمقياس الذي قدمه ميلمان وزملاؤه من أكثر المصادر والوسائل القياسية التي يتم الاستشهاد بها في البحوث والدراسات النفسية والتربوية(Haynes,2011,p.22) . تفترض هذه النظرية أن الحكمة الاختبارية امكانية لدى الممتحنين يوظفونها من اجل الاستفادة من خصائص وتصميم الاختبارات التحصيلية (الموضوعية والمقالية المقننة وغير المقننة) (مطلك، ٢٠١٠، ص٥٧١)، وتتكون الحكمة الاختبارية من مجموعة من مهارات اختبارية، تشكل سوية هذا المفهوم، ويستعملها الممتحنين عندما يواجهون موقفين اختباريين مختلفين، إذ يستعملون هذه الامكانية عندما:

أ. لا تكون لديهم خبرة كافية حول محتوى الاختبار التعليمي، فيقومون بتوظيف مهاراتها في معرفة الاجابة الصحيحة، مما يعمل ذلك على تجنبهم خسارة الدرجات التحصيلية.

ب. تكون لدى الممتحنين المعرفة في الإجابة على أسئلة الامتحان، ويقومون بتوظيف مهاراتها بوصفها عاملا ثانويا ومعززا في تنظيم اجاباتهم وإدارة الموقف الامتحاني بثقة مرتفعة، وهذا ما يمنحهم درجات اضافية أكثر مما سيحصلون عليه اعتمادا على المعرفة بالموضوع المراد اختباره (Alberta,2000,p28). ويفترض (ميلمان وايبل، ١٩٦٥) أن الحكمة الاختبارية تعتمد على التطبيق الناجح لمهارات التفكير الاستدلالي، واستعمال مهارات التلميحات عندما تتوفر المعرفة الجزئية لدى الممتحن حول الموضوع المراد قياسه، على الرغم من أن المعرفة الجزئية غير كافية لمعرفة الإجابة الصحيحة بشكل مباشر (Alberta, 2000, p27). وبهذا الصدد سيتبنى الباحثان هذه النظرية في قياس الحكمة الاختبارية، وتفسير نتائج البحث.

السيطرة الانتباهية Attentional Control

ظهرت السيطرة الانتباهية عندما قدم وليم جيمس (William Jems, 1909) رأيه العلمي حول الانتباه، إذ يعتقد أنه يتكون من عمليتين مهمتين هما انتقاء المثيرات، والسيطرة الانتباهية ، لذا يعد "جيمس" أول من أشار إلى السيطرة الانتباهية، التي عرفها بأنها عملية تتضمن انتقاء مثيرات معينة، ومن ثم ترتيب أولوياتها حسب الأفكار والمعلومات التي تتضمنها هذه المثيرات، في حين يتم تجاهل المثيرات غير ذات الصلة والمشتتة للانتباه (زياد، ٢٠١٨، ص٢٦٢)، ورغم ذلك لم يتطرق "جيمس" إلى السيطرة بشكل مفصل، حتى جاءت نظرية " *برودبنت Broadbent* " التي وضحت طريقة معالجة المعلومات في ضوء الذاكرة قصيرة المدى، إذ يرى برودبنت أن هذه الذاكرة تعمل في ضوء الانتباه على معلومات محددة (انتقائها)، واهمال المعلومات غير المفيدة، ومن ثم معالجة وتفسير واضفاء المعنى على المعلومات التي تم الانتباه إليها، وأرسالها الى الذاكرة طويلة المدى (الكعبي،٢٠١٦، ص١١٢)انتقد العالم بادلي (Baddeley, 1974) عمل برودبنت، وقدم نظرية ثلاثية الأبعاد التي تفسر آلية الذاكرة العاملة (القصيرة المدى)، وتوصل إلى مكون مهم جدا، يطلق عليه (التحكم التنفيذي)، الذي هو مركز السيطرة على نظام الذاكرة العاملة، والمسؤول عن اختيار وتشغيل عمليات السيطرة المختلفة عند أداء مهمات معرفية مختلفة، وذلك عبر زيادة سعة مصادر تجهيز المعلومات ومعالجتها، واختيار المثيرات المهمة وتخزينها في الذاكرة الطويلة الأمد (الجباري،٢٠١٧،ص ٢٩)

ووجد "بادلي" أن السيطرة الانتباهية هي الوظيفة الجوهرية لمكون (التحكم التنفيذي المركزي)، وأحدى مكونات الذاكرة العاملة وأهمها. اتفق هذا التنظير مع ما قدمه العالمان نورمان وشاليس (Norman & Shalice, 1986) حول (نظام الأشراف الانتباهي)، الذي يعمل على توجيه الانتباه نحو الهدف المطلوب، والتحكم بالسلوك، وتنشيط الوعي؛ ويعتقد "نورمان وشاليس" أن السيطرة الانتباهية عبارة عن أحدى الوظائف التنفيذية التي تتألف من القدرات التي تمكن الفرد من تركيز جهوده المعرفية

والإجرائية بشكل هادف يخدم ذات الفرد بنجاح كبير، وتتمثل وظيفة السيطرة الانتباهية بضبط المثيرات، ومراقبتها، والتخطيط لها، وتنظيمها، إذ أنها بمثابة المدير المسؤول الذي يتحكم بالعمليات المعرفية التي تنظم السلوك والأفكار (طالب،٢٠١٤، ص٣).

وبهذا الصدد تصف السيطرة الانتباهية (Attentional Control) العمليات التي يتداخل تأثيرها في العديد من النشاطات المعرفية المتنوعة، مثل حل المشكلات ، التخطيط ، بدء النشاط، واتخاذ القرار... وغيرها، ورغم ذلك ما زالت بعض الدراسات ترى أن السيطرة الانتباهية والوظائف التنفيذية متشابهة إلى حد كبير لدرجة صعوبة التمييز فيما بينها، إلا أننا نستطيع أن نوضح الفرق بين الاثنين وفق ما جاء في نظرية نورمان وشاليس، إذ وجد هذان العالمان أن الوظيفة التنفيذية التي تكون مهمتها التحكم بالعمليات المعرفية، تتألف من نظامين، يتمثل النظام الأول إدارة السلوكيات الروتينية اليومية، في حين يتمثل النظام الثاني بالسيطرة الانتباهية التي تكون مسؤولة بشكل كبير عن إدارة الاعمال غير الروتينية أو غير المألوفة (حافظ،٢٠١٧،ص٢٧). وهذا ما أكده العالم النفسي جاثيركول (Gathercole, 1994) الذي يفترض أن السيطرة الانتباهية تشبه عمل مكون التحكم التنفيذي لبادلي (Baddeley) والنظام الانتباهي الاشرافي لنورمان وشاليس (Norman & Shalice) وهي بمثابة أنظمة ومكونات من وظائف تنفيذية ، ويقسم نشاطها إلى وظيفتين رئيستين هما:

١.مراقبة الأنشطة المختلفة والقدرة على تنظيم تدفق المعلومات من خلال نظام الذاكرة العاملة.

٢.تخزين ومعالجة القدرات بما في ذلك الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، وتخزين ومعالجة المواد اللغوية (الجباري،٢٠١٧، ص ٣٠)

وبهذا الصدد يرى بوزنر وسنايدر Posner & Snyder, 1975 أن السيطرة الانتباهية حالة متوازنة بين مستويات العملية الانتباهية (المستوى التلقائي، المستوى الشعوري)، إذ يتسم المستوى التلقائي بسرعة الاداء بسبب وجود ما يشابهها في الذاكرة، في حين يتسم المستوى الشعوري ببطء الأداء النسبي مقارنة بالمستوى التلقائية، وإذا ما حصل توازن بين هذين المستويين تحصل السيطرة الانتباهية، وتزداد فاعليتها تبعاً لمدى أو قوة هذا التوازن (الشمري،٢٠١٥، ص١٠٦).

- **نظرية السيطرة الانتباهية آيزنك وكالفو(Attention Control theory (ACT)):-**

قدم هذه النظرية العالمان ميشيل أيزنك ومانويل الفو (Eysenck&Calvo,1992)، التي بدأت جذورها عندما قاما بدراسة أثر القلق على فاعلية المعالجة processing efficiency، ووجدا أن القلق والتوقعات السلبية والخوف من الفشل تؤثر بطريقة سلبية على كفاءة الأداء المعرفي، لكون الأفكار المثيرة للقلق تشتغل مساحة كبيرة في المعالجة المعرفية، وتتداخل مع المثيرات والمعلومات التي نعالجها، وتقلل من الجهود المعرفية، وقدرتنا على استعمال الموارد والاستراتيجيات المساعدة على معالجة المعلومات (Eysenck et.al,2007,p.337).

طور "ايزنك وكالفو" هذه النظرية فيما بعد، وذلك بعد محاولتهم الاستفادة من نموذج بادلي Baddeley,1986 حول الذاكرة العاملة الثلاثية، إذ كان "بادلي" يرى أن الذاكرة العاملة تتضمن ثلاثة أنظمة معالجة، تتمثل بالنظام المركزي التنفيذي المسؤول عن مراقبة الأداء والتخطيط واختيار الاستراتيجية، ونظام الحلقة الصوتية لمعالجة المثيرات السمعية، ونظام معالجة المثيرات البصرية والمكانية. وتوصل "ايزنك وكالفو" ألى أن العبء الأكبر في معالجة المثيرات والمعلومات الحسية والداخلية يقع على النظام التنفيذي المركزي، وكلما زاد عبء هذا النظام، أدى ذلك إلى ضعف كفاءتنا المعرفية في خمسة مهمات مختلفة، تتمثل بـ: تحويل الانتباه بين المهمات المعرفية، وتخطيط المهمات الثانوية من أجل تحقيق الهدف، والانتباه الانتقائي لبعض المثيرات وتثبيط (كف) المثيرات غير ذات الصلة بالمهمة، واسترجاع المعلومات من مخزن الذاكرة، وتشفير المعلومات من اجل تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وبهذا يمارس النظام التنفيذي عمليات معرفية مهمة في نظامنا العقلي(Eysenck,1997,p.112)، وبما أن

السيطرة الانتباهية تعد احدى الوظائف الرئيسة لهذا النظام، فأن "ايزنك وكالفو" قاموا بدراستها بشكل مفصل، وتوصلا إلى أن السيطرة الانتباهية كفيلة في زيادة تركيز الأفراد وانتباههم عند القيام بمجموعة من العمليات المعرفية مثل الفهم، واعطاء المعنى للأشياء، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتفسير المواقف المقلقة والمهددة (Eysenck et.al,2007,p.337).

نتيجة لذلك قدم "ايزنك وكالفو" نظريتهم حول السيطرة الانتباهية، التي تفسر لنا كيف نوظف أداءنا المعرفي عندما نواجه سياقات بيئية (دراسية– مهنية– مادية..وغيرها) تتسم بالطمأنينة أو القلق والتهديد، وبهذا الصدد افترض كلا المنظرين أن السيطرة الانتباهية تتضمن نظامين انتباهيين مختلفين، وهما أحدى مهام النظام التنفيذي المركزي في الذاكرة العاملة، الذي يؤدي وظيفة(التنشيط، والتحول، والتحديث)، ويتمثلان بالآتي:-

١. **النظام الانتباهي الأول:** يوجه الطاقة الانتباهية نحو الهدف goal_directed عند قيامنا بالمهام في الظروف الاعتيادية، ويطلق عليه (من الاعلى إلى الاسفل).
٢. **النظام الانتباهي الثاني** : يوجه الطاقة الانتباهية نحو المنبهاتStimulus_driven . عند قيامنا بالمهام في الظروف المثيرة للقلق والشعور بالتهديد، إذ يقوم هذا النظام في تخصيص الانتباه لاكتشاف مصدر التهديد وتحديد كيفية الاستجابة له، ويطلق عليه (من الاسفل إلى الاعلى).

ويقع النظام الانتباهي الموجه نحو الهدف في المناطق الأمامية من الدماغ ويطلق عليه (النظام الانتباهي الامامي) ويحكمه التوقعات، والمعرفة، والتوجه نحو الاهداف الحالية، ويسيطر على العمليات الانتباهية الطوعية، ويقوم بدعم جوانب السلوك الواعي، وحل الصراع عند حدوث حالات التداخل المعرفي بين الاستجابات، فضلا عن ذلك أن لهذا النظام دورا مهما في الاحتفاظ بالمعلومات، وتمثيلها في الذاكرة قصيرة المدى، التي تتطلب مستوى عالٍ من التخطيط والتنظيم اللتان تساعدانا على زيادة كفاءة الأداء المعرفي(Eysenck,1997,p.112).

في حين يقع النظام الانتباهي الموجه بواسطة المنبهات في القشرة الأمامية البطنية، ويتم تنشيطه عند الشعور بالتهديد، حيث يعمل النظام التنفيذي على تثبيط النظام الموجه نحو الهدف، ويتحول إلى النظام الموجه نحو المنبهات، والغرض من هذا التحول تسهيل تقييم التهديد حتى يتم تخطيط وتنفيذ الاعمال التي من شأنها التخفيف من أثر التهديد ، وبالنتيجة توجه المصادر الانتباهية نحو تناول الحوافز الخالية من التهديد (Derryberry& Reed,2002,p.225).

وعندما يُفعل النظام الموجه نحو المنبهات يقوم الفرد بزيادة جهوده من اجل مسح البيئة بحثاً عن المثيرات الحسية المهددة ، ويرى "ايزنك وكالفو" أن زيادة سعة الطاقة الانتباهية في هذا النظام تعمل بصورة مبرمجة ذاتية ،بحثا عن المثيرات البيئية المهددة، وبالرغم من ان هذه العملية لا شعورية، فأنها تتطلب من الفرد سيطرة واعية، كونها تحتاج إلى الكثير من الجهد في ضوء اختيار الاستجابات البديلة الناجعة لحل المثيرات المقلقة والمجهدة (Eysenck&Derakshan, 2011, p.956).

وبهذا الصدد تشير نتائج النظرية إلى أن أكثر المهددات التي تفعل النظام الثاني في السيطرة الانتباهية، تتمثل بالمخاطر البيئية، والمواقف الاجتماعية المهددة لصورة الذات مثل التعليقات السلبية، والشعور بتدني تقدير الذات، والمواقف الامتحانية، والمقابلات المهنية، والسياقات البيئية الخارجة عن سيطرة الفرد، وكلما كان مستوى القلق مرتفعا لدى الفرد، ولم يستطع السيطرة عليه، فأنه سيعاني من نقص في المصادر التنفيذية المركزية، وسيكون أداءه المعرفي بطيئا، وسيواجه صعوبة في عمليات الكف، والتركيز، والتحويل بين المثيرات والمهمات، وصعوبة في تنظيم العمليات المعرفية (Derryberry& Reed,2002,p.225). وتوصل أيزنك وكالفوا إلى الكثير من الأدلة التجريبية التي تشير إلى أن عيش الفرد في بيئة تتسم بالتهديد وعدم الاستقرار لفترات طويلة يجعل النظام الموجه نحو المثيرات مفعلا باستمرار، وبما أن هذا النظام يقع تحت تأثير الانفعالات السلبية، فأن نظام

السيطرة الانتباهية الموجه بواسطة الهدف (الذي يمارس أثرا مهما في وظيفة التخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار) يبقى في تراجع، ويعمل بمصادر محدودة، مما يجعل من عملية السيطرة الانتباهية ضعيفة، وهذا ما وجده أيزنك لدى الأفراد الذين يعانون من قلق مرتفع، إذ كانوا يمتلكون مصادر انتباهية بنسبة اقل من الأفراد من ذوي القلق المنخفض (الداودي، ٢٠١٨، ص٢١-٢٢). وسيتبنى الباحثان هذه النظرية في قياس السيطرة الانتباهية، وتفسير نتائج البحث.

الفصل الثالث: إجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته:

تتحدد مجتمع البحث بطلبة الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه من التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة القادسية، ومن كلا الجنسين. إذ بلغ مجتمع البحث (٤٩٩) طالبا وطالبة، الذي توزع على (٢٣٨) طالبا وطالبة من الكليات الإنسانية، بواقع (١٦٩) طالبا وطالبة من مرحلة الماجستير و(٦٩) طالبا وطالبة من مرحلة الدكتوراه، كذلك توزع على طلبة الكليات العلمية بواقع (٢٦١) طالبا وطالبة، بواقع (٢١٧) طالبا وطالبة في مرحلة الماجستير و(٤٤) طالبا وطالبة في مرحلة الدكتوراه. ومن أجل تحقيق هدف البحث قام الباحثان بسحب عينة عشوائية طبقية ذات التوزيع التناسبي من الكليات العلمية والإنسانية التي تتضمن برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية، التي بلغت (٣٠٠) طالبا وطالبة، إذ توزعت هذه العينة على (٢٣١) طالبا وطالبة في مرحلة الماجستير من التخصص العلمي والإنساني، و(٦٩) طالبا وطالبة في مرحلة الدكتوراه من التخصص العلمي والإنساني.

أداتي البحث:

١.**مقياس الحكمة الاختبارية:** تبنى الباحثان مقياس (ميلمان وايبل ، ١٩٩٥)، والمعرب إلى البيئة العربية من قبل الباحثان (سليمان ورداي، ٢٠٠٠). يتكون هذا المقياس من (٣٠) فقرة موزعة على ستة مجالات متنوعة، ويمثل كل مجال أحدى مهارات الحكمة الاختبارية التي تتمثل "بمهارة الزمن(٥فقرات)، ومهارة التعامل مع ورقة الأسئلة(٥ فقرات)، ومهارة التعامل مع ورقة الإجابة(٨ فقرات)، ومهارة التخمين(٥ فقرات)، ومهارة مراعاة القصد لمصمم الأداة(٣ فقرات) ،ومهارة المراجعة"(٤ فقرات)، ويتم الاجابة عنها وفق طريقة ليكرت اعتمادا على خمسة بدائل هي : (دائما، غالباً، أحياناً، قليلا، أبداً).

٢. **السيطرة الانتباهية**

بعد مراجعة الآدبيات المتعلقة بالسيطرة الانتباهية، توصل الباحثان إلى مقياس ديريبيري (Deery-beery, 2002) الذي تم بناؤه وفق نظرية أيزنك وكالفو (Eysenk &Calvo ,1992) ويتكون هذا المقياس من (٢٠) فقرة، موزعة على مجالين، هما تركيز الانتباه، بواقع (٩) فقرات، ومجال تحويل الانتباه، بواقع (١١) فقرة، وتمت صياغة (٩) فقرات من هذا المقياس باتجاه إيجابي يهتم بقياس السيطرة الانتباهية، في حين تتوجه الفقرات الأخرى البالغة (١١) فقرة نحو قياس ضعف السيطرة الانتباهية لدى الراشدين. ويتم تصحيح هذا المقياس وفق طريقة ليكرت، إذ تتم الاجابة على المقياس وفق خمسة بدائل تتمثل بـ (تنطبق عليً كثيرا، تنطبق عليً غالبا، تنطبق عليً أحيانا، تنطبق عليً نادرا، لا تنطبق عليً). وقد استخرج الباحثان لهذه الأداة صدق الترجمة في ضوء الاستعانة بمجموعة من أساتذة قسم اللغة الإنجليزية في كلية الآداب وكلية التربية في جامعة القادسية.

صلاحية المقياسان:

تمثل هذا الإجراء باختيار مجموعة من المحكمين من ذوي الالقاب العلمية الرصينة في اختصاص علم النفس والعلوم التربوية والنفسية في بعض الجامعات العراقية، والبالغ عددهم (١٢) محكما ومحكمة. ومن ثم عرض مقياس الحكمة الاختبارية ومقياس

السيطرة الانتباهية وفق تعليماتهما، ومجالاتهما، وطريقة تصحيحهما. وبهذا الصدد اعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر في الحكم على صلاحية المقياسان.

وبعد تحليل أراء المحكمين على المقياس، تم التوصل إلى أنهم موافقين على صلاحية فقرات المقياسان، وأقترح بعض المحكمين إعادة صياغة مجموعة من فقرات المقياس، حتى تصبح مناسبة إلى عينة البحث.

التطبيق الاستطلاعي الأول:

هدف هذا الأجراء إلى تعرف مدى وضوح صياغة فقرات المقياس، وسهولة الإجابة على بدائله، والكشف عن مدى فهم طلبة الدراسات العليا لتعليماته، وبهذا الصدد اختار الباحثان عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بلغت (٣٠) طالبا وطالبة من كلية التربية، وكلية الإدارة والاقتصاد من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه في جامعة القادسية. وبعد أجراء هذا التطبيق تبين أن فقرات المقياسان وبدائل الأجابة، والتعليمات كانت واضحة ومفهومة لدى المستجيبين، كذلك تم حساب الوقت المستغرق للإجابة، الذي تراوح من (٤ _٨) دقائق بمتوسط حسابي بلغ(٦) دقائق لمقياس الحكمة الاختبارية، في حين تراوح مدى الاجابة على مقياس السيطرة الانتباهية (٣ _٦) دقائق، بمتوسط حسابي بلغ (٤) دقائق.

أجراء تحليل الفقرات

يقوم هذا الاجراء على اختبار درجات طلبة الدراسات العليا على كل فقرة من فقرات مقياس الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية، وذلك بهدف معرفة قدرتهما على تمييز الفروق الفردية بين مجموعتين من الطلبة على كلا المقياسان، ولأجل تعرف ذلك تم تطبيق المقياسان على عينة بلغت (300) طالبا وطالبة، وتم استخراج تحليل الفقرات في ضوء:

أ. **المجموعتين الطرفيتين:** تم ذلك في ضوء ترتيب الدرجات الكلية على كل مقياس بطريقة تنازلية، تبدأ من أعلى درجة، وانتهاء بأدنى درجة. وحتى نتمكن من الحصول على مجموعتين طرفيتين، تم اختيار بنسبة (27%) من المقاييس التي حصلت على أعلى الدرجات (المجموعة العليا: بواقع ٨١ استمارة)، واختيار نسبة (27%) من المقاييس التي حصلت على أدنى الدرجات (المجموعة الدنيا: بواقع ٨١ استمارة)، وتراوحت درجات الاجابة على الحكمة الاختبارية بين (149– 85) درجة، في حين تراوحت درجات الاجابة على السيطرة الانتباهية بين (85–31) درجة.

وبعد تحديد درجات كل مجموعة على مقياس الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية، استخرج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياسان على المجموعتين لحدة، ومن ثم تطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين من اجل اختبار دلالة الفرق بين أوساطهما الحسابية، لكون القيمة التائية المستخرجة تعد مؤشرا على قوتها التمييزية، وتعد القيمة التائية مؤشراً على التمييز عندما تكون مساوية أو أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) ووفق مستوى دلالة احصائية (0.05). ويوضح جدول (١) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكمة الاختبارية في حين يوضح جدول (٢) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس السيطرة الانتباهية:

جدول (١)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكمة الاختبارية بطريقة المجموعتين المتطرفتين

رقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.6914	0.66412	4.0123	1.00615	5.069	دالة إحصائيا
2	4.7778	0.50000	4.0988	0.98241	5.544	دالة إحصائيا

3	4.6543	0.57360	3.8395	0.94150	6.652	دالة إحصائيا
4	4.5926	0.60782	3.4444	1.19373	7.714	دالة إحصائيا
5	4.4568	0.70798	3.6667	1.22474	5.027	دالة إحصائيا
6	4.0494	0.93409	3.5062	1.01395	3.546	دالة إحصائيا
7	4.6790	0.70404	3.8765	1.30750	4.863	دالة إحصائيا
8	4.5926	0.66667	3.2469	1.29934	8.293	دالة إحصائيا
9	4.5309	0.82290	3.5556	1.39642	5.416	دالة إحصائيا
10	4.7901	0.56383	4.4691	0.69077	3.240	دالة إحصائيا
11	4.2963	0.84327	2.5556	1.27475	10.250	دالة إحصائيا
12	4.1111	0.93541	2.3457	1.01440	11.515	دالة إحصائيا
13	4.0000	1.21450	1.8765	1.12230	11.557	دالة إحصائيا
14	4.7284	0.54800	3.7654	1.12107	6.945	دالة إحصائيا
15	4.4444	0.77460	3.2716	1.07252	7.979	دالة إحصائيا
16	4.2716	0.96193	3.0000	1.15109	7.629	دالة إحصائيا
17	4.2346	0.86994	2.4815	1.24611	10.382	دالة إحصائيا
18	4.4568	0.82233	3.7037	1.18790	4.691	دالة إحصائيا
19	4.5679	0.68808	3.6914	1.12519	5.981	دالة إحصائيا
20	4.6420	0.53171	3.7284	0.93558	7.641	دالة إحصائيا
21	4.4444	0.68920	3.9630	0.90062	3.821	دالة إحصائيا
22	4.3333	0.83666	3.4938	1.21577	5.120	دالة إحصائيا
23	3.5556	1.33229	2.7901	1.18021	3.870	دالة إحصائيا
24	3.3704	1.50370	2.0000	1.17260	6.468	دالة إحصائيا
25	4.6173	0.64358	3.8519	1.13039	5.296	دالة إحصائيا
26	4.7531	0.51310	3.5679	1.24437	7.925	دالة إحصائيا
27	4.4815	0.79232	3.2469	1.20966	7.684	دالة إحصائيا
28	4.8148	0.42164	4.1235	0.85707	6.514	دالة إحصائيا
29	4.6420	0.55472	3.6790	1.17076	6.690	دالة إحصائيا
30	4.5802	0.60959	3.6914	1.14719	6.158	دالة إحصائيا

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس السيطرة الانتباهية بطريقة المجموعتين الطرفيتين

رقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.0617	1.13298	1.2346	0.55389	5.903	دالة إحصائيا
2	4.1605	0.85815	3.3951	1.02077	5.166	دالة إحصائيا
3	3.3333	1.27475	2.0494	1.10568	6.848	دالة إحصائيا
4	2.7037	1.18790	1.7778	0.93541	5.512	دالة إحصائيا
5	3.1358	1.25253	1.8025	1.04187	7.366	دالة إحصائيا

6	3.5309	1.36094	1.9506	1.21348	7.800	دالة إحصائيا
7	3.4568	1.41465	2.5062	1.41530	4.275	دالة إحصائيا
8	4.2099	1.13706	3.6049	1.14760	3.370	دالة إحصائيا
9	3.5185	1.31445	3.2593	1.47290	1.182	غير دالة إحصائيا
10	2.9012	1.38388	1.9383	1.34486	4.491	دالة إحصائيا
11	2.7160	1.45116	1.6790	1.11610	5.098	دالة إحصائيا
12	3.3210	1.43899	1.8148	1.17379	7.300	دالة إحصائيا
13	3.2963	1.34578	2.2099	1.20121	5.420	دالة إحصائيا
14	3.7407	1.18087	1.9877	0.99365	10.223	دالة إحصائيا
15	3.5926	1.20185	2.1358	1.09262	8.072	دالة إحصائيا
16	3.6543	1.32439	3.4938	1.18452	0.813	غير دالة إحصائيا
17	4.1728	1.06993	3.5185	1.50923	3.183	دالة إحصائيا
18	4.2390	1.12716	3.6349	1.14660	3.471	دالة إحصائيا
19	3.5802	1.34967	2.7901	1.27197	3.834	دالة إحصائيا
20	3.0741	1.29207	2.3580	1.17589	3.689	دالة إحصائيا

ب / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)

حتى يستطيع الباحثان التعرف على علاقة الاتساق الداخلي لكلا المقياسان، تم حساب علاقة درجة كل فقرة من فقرات المقياسان بدرجاتهما الكلية في ضوء استعمال معادلة "ارتباط بيرسون"، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (298)، عند مقارنتها مع الدرجة المعيارية الحرجة البالغة (0.138)، وجدول (٣) يوضح ذلك الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة الاختبارية في حين يوضح الجدول (٤) الاتساق الداخلي لمقياس السيطرة الانتباهية:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية

ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط
1	0.270	16	0.411
2	0.330	17	0.463
3	0.305	18	0.230
4	0.400	19	0.295
5	0.325	20	0.345
6	0.217	21	0.233
7	0.286	22	0.334
8	0.411	23	0.209
9	0.339	24	0.315
10	0.211	25	0.323

11	0.460	26	0.472
12	0.539	27	0.338
13	0.507	28	0.405
14	0.327	29	0.410
15	0.425	30	0.330

جدول (٤)معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس السيطرة الانتباهية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.417	11	0.357
2	0.394	12	0.486
3	0.455	13	0.374
4	0.381	14	0.603
5	0.488	15	0.505
6	0.497	16	0.036
7	0.332	17	0.256
8	0.210	18	0.219
9	0.069	19	0.268
10	0.342	20	0.211

ج / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال (الاتساق الداخلي)

استخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال لكلا المقياسان، وذلك في ضوء استعمال معادلة "ارتباط بيرسون"، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (298)، عند مقارنتها مع الدرجة المعيارية الحرجة البالغة (0.138)، وجدول (٥) يوضح ذلك علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس الحكمة الاختبارية، في حين يوضح جدول علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس السيطرة الانتباهية (٦) :

جدول (٥) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه لمقياس الحكمة الاختبارية

مهارة الزمن		مهارة التعامل مع ورقة الامتحان		مهارة التعامل مع ورقة الإجابة		مهارة التخمين		مهارة مراعاة القصد		مهارة المراجعة	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	0.349	١	0.260	١	0.311	١	0.208	١	0.523	١	0.370
٢	0.456	٢	0.493	٢	0.272	٢	0.406	٢	0.769	٢	0.523
٣	0.355	٣	0.515	٣	0.541	٣	0.474	٣	0.731	٣	0.617
٤	0.312	٤	0.267	٤	0.335	٤	0.515	٤	-	٤	0.460
٥	0.530	٥	0.477	٥	0.545	٥	0.424	٥	-	٥	-
٦	-	٦	-	٦	0.521	٦	-	٦	-	٦	-
٧	-	٧	-	٧	0.619	٧	-	٧	-	٧	-
٨	-	٨	-	٨	0.345	٨	-	٨	-	٨	-

جدول (٦) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مقياس السيطرة الانتباهية

ت	مجال تركيز الانتباه	ت	مجال تحويل الانتباه
١	0.351	١	0.343
٢	0.254	٢	0.272
٣	0.363	٣	0.365
٤	0.359	٤	0.210
٥	0.207	٥	0.315
٦	0.395	٦	0.406
٧	0.223	٧	0.278
٨	0.269	٨	0.209
٩	0.270	٩	0.343
–	–	١٠	0.272
–	–	١١	0.365

د. علاقة درجة المجال بالمهارات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :

ومن أجل التحقق من ذلك، تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، ومقارنة قيمة معامل الارتباط المستخرجة بالقيمة المعيارية الحرجة البالغة(0.138)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجة حرية (298). وجدول(٧) يوضح علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية في حين يوضح جدول (٨) العلاقات الارتباطية لمقياس السيطرة الانتباهية:

جدول (٧) **معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المجال والدرجة الكلية للمجالات الاخرى والدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية**

المجال	مهارة الزمن	مهارة التعامل مع ورقة الامتحان	مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	مهارة التخمين	مهارة مراعاة القصد	مهارة المراجعة	الدرجة الكلية
مهارة الزمن	1	0.417	0.464	0.472	0.402	0.418	0.698
مهارة التعامل مع ورقة الامتحان	-	1	0.463	0.422	0.473	0.352	0.689
مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	-	-	1	0.308	0.476	0.487	0.798
مهارة التخمين	-	-	-	1	0.444	0.467	0.589
مهارة مراعاة القصد	-	-	-	-	1	0.483	0.604
مهارة المراجعة	-	-	-	-	-	1	0.615
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-	1

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من السيطرة الانتباهية والمجالات الاخرى والدرجة الكلية للمقياس

نفسه

المجالات	تركزي الانتباه	تحويل الانتباه	الدرجة الكلية
تركيز الانتباه	1	0.474	0.868
تحويل الانتباه	-	1	0.849
الدرجة الكية	-	-	1

بعد هذه الإجراءات بقي مقياس الحكمة الاختبارية مكون من (30) فقرة موزعة على ستة مهارات تشكل مقياس الحكمة الاختبارية، بواقع (5) فقرات في مهارة الزمن، و(5) فقرات في مهارة التعامل مع ورقة الامتحان، و(8) فقرات في مهارة التعامل مع ورقة الإجابة، و(5) فقرات في مهارة التخمين، و(3) فقرات في مهارة مراعاة القصد مصمم الاختبار، و(4) فقرات في مهارة المراجعة، في حين اصبح مقياس السيطرة الانتباهية مكون من (١٨) فقرة موزعة على مجالين، بواقع (8) فقرت لمجال تركيز الانتباه، و(١٠) فقرات في مجال تحويل الانتباه.

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياسان:

أ . **الصدق . Validity:** تحقق صدق المقياسان في ضوء الصدق الظاهري (صلاحية المقياسان) ومؤشرات صدق البناء من خلال

أ. استخراج التمييز بواسطة اسلوب المجموعتين الطرفيتين.

ب. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للعامل للمقياس.

ج. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال.

د. علاقة درجة العامل بالعوامل الاخرى والدرجة الكلية للمقياس. (Lindquist, 1951, p. 282) .

ب – الثبات: تم من خلال توزيع المقياس على (٥٠) طالبا وطالبة من الدراسات العليا في الكليات التابعة إلى جامعة القادسية، واستعمل الباحثان الطريقة الآتية:

– **(إعادة الاختبار Retest– Test)** إذ تم حساب إعادة الاختبار في ضوء تطبيق المقياس في فترتين مختلفتين تصل إلى اسبوعين من فترة التطبيق الأول، ولأجل ذلك استعمال معامل ارتباط بيرسون بغرض تعرف درجة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني، وظهر أن قيمة معامل الثبات للمقياس (0.912)، ومهارة الزمن (0832)، ومهارة التعامل مع ورقة الامتحان (0.841)، ومهارة التعامل مع ورقة الاجابة (0.876)، ومهارة التخمين (0.875)، ومهارة مراعاة القصد (0.862)، ومهارة المراجعة (0.888)، في حين بلغت درجات ثبات السيطرة الانتباهية (0.759)، ومجال تركيز الانتباه (0.791)، ومجال تحويل الانتباه (0.780). وتعد هذه الدرجات جيدة عند مقايستها بمعيار الفاكرونباخ الذي يرى ان الثبات يكون جيدا عندما يبلغ (0.70) فأكثر.

تصحيح المقياسان وحساب الدرجة الكلية :

يتم تصحيح مقياس الحكمة الاختبارية على خمسة بدائل للإجابة، (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، أبداً) يعطي من خلالها للبديل (دائما: ٥درجات) والبديل (غالبا: ٤ درجات) والبديل (أحيانا: ٣درجات) والبديل (قليلا: ٢درجة) والبديل (أبداً: ١ درجة)، لذا تتراوح مدى الإجابة على الحكمة الاختبارية بين (150 – 30 درجة) بمتوسط فرضي (90) درجة، في حين يتم تصحيح مقياس السيطرة الانتباهية وفق طريقة ليكرت في الاجابة على بدائل (تنطبق عليَ كثيرا، تنطبق عليَ غالبا، تنطبق عليَ أحيانا، تنطبق

عليً نادرا، لا تنطبق عليً) وتصحح هذه البدائل من (5) الى (1) درجة للفقرات التي تدل على السيطرة الانتباهية، ويصبح التصحيح عكسيا للفقرات التي لا تشير الى السيطرة الانتباهية ، وبذلك فأن المدى النظري يتراوح بين (90– 18) درجة بمتوسط درجة يمكن ان يحصل عليها طالب الدراسات العليا هي (90) وادنى درجة هي (18) وبمتوسط فرضي (54).

خامساً. الوسائل الإحصائية

لغرض التحقق من أهداف البحث ، استعان الباحثان بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في معالجة البيانات احصائيا بالحاسبة الالكترونية، وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

١. "الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي" السيطرة الانتباهية والحكمة الاختبارية.
٢. "الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقاييس البحث باسلوب المجموعتين الطرفيتين.
٣. معامل ارتباط بيرسون، لتحقيق الآتي:

أ . "ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياسي البحث".

ب. "ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال لمقياسي البحث".

ج. "ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال والمجالات الاخرى والدرجة الكلية لكل من مقياسي البحث".

هـ."استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقاييس البحث".

و. ايجاد العلاقة الارتباطية بين السيطرة الانتباهية والحكمة الاختبارية.

٤. تحليل التباين الثلاثي بهدف تعرف الفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية وفق متغير (النوع، والتخصص، ونوع الدراسة).

٥. "اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية Scheffe' Test".

الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)

الهدف الاول: تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا: لغرض تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا، استخرج الباحثان الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي، ومن ثم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، لاستخراج دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) ، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول(٩) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الحكمة الاختبارية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الحكمة الاختبارية	300	118.3000	12.47888	90	39.280	1.96	299	دالة

يتضح من الجدول اعلاه بأن القيمة التائية المحسوبة البالغة (39.280) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)، مما يعني ذلك أن النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299). وبهذا فأن طلبة الدراسات العليا يتمتعون

بالحكمة الاختبارية عند أداء الامتحانات الدراسية، ويرجع ذلك وفق نظرية أيبل ومليمان أن الطلبة لديهم الأمكانية على استعمال التخمين القائم على التفكير الاستدلالي في تقدير الاجابة الصحيحة، وتمتعهم بالقدرة على إدارة الموقف الامتحاني الذي يقوم على التحكم بزمن الامتحان، والتعامل الناجح مع الورقة الامتحانية، والانتباه إلى الأسئلة الواردة فيها، وتنظيم ورقة الإجابة بطريقة منظمة وجذابة ومريحة للمصحح، فضلا عن كونهم قادرين على مراعاة ما يريده الأساتذة من أجابه مناسبة، ومراجعة اجاباتهم والتأكد منها قبل نهاية الامتحان، وبهذا فأن الحكمة الاختبارية تمنح الطلبة الشعور بالكفاءة والثقة عند الاجابة على الاسئلة، وامتلاك مهارات دراسية تقوم على الاستذكار والتحليل والمقارنة وأدارة الوقت، وهذا ما يمنحهم درجات اضافية أكثر مما سيحصلون اعتمادا على معرفتهم بمحتوى المادة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Dodeen & Abdelmabood,2005) ودراسة (الشحات ،٢٠٠٧) ودراسة (ليورد ونتي، ١٩٧٢) ودراسة (ردادي، ٢٠٠١) التي وجدت أن عينات البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بالحكمة الاختبارية.

الهدف الثاني : الفروق على مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا وفقا لمتغير النوع والتخصص الدراسي و نوع الدراسة: لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير النوع(ذكور–إناث) والتخصص (علمي–انساني) ونوع الدراسة (الماجستير– الدكتوراه) أستعمل الباحثان تحليل التباين الثلاثي (three way ANOVA) وفق مستوى دلالة (0.05) . وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) الفروق في النوع والتخصص الدراسي ونوع الدراسة على مقياس الحكمة الاختبارية

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
نوع	7.641	1	7.641	0.049	3.84	0.05
تخصص	0.898	1	0.898	0.006		
نوع الدراسة	123.840	1	123.840	0.801		
نوع* تخصص	1020.067	1	1020.067	6.600		
نوع * نوع الدراسة	86.330	1	86.330	0.559		
تخصص * نوع الدراسة	2.894	1	2.894	0.019		
نوع * تخصص * نوع الدراسة	200.662	1	200.662	1.298		
الخطأ	45132.180	292	154.562			
الكلي	4245028.00	300				

أ.الفرق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) :

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الذكور والإناث على مقياس الحكمة الاختبارية لا يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.049) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية عند (0,05) إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (117.8743) بانحراف معياري (12.34357) الذي لا يختلف كثيرا عن المتوسط الحسابي للإناث البالغ (118.8346) بانحراف معياري (12.67315). تشير هذه النتيجة إلى تمتع طلبة الدراسات العليا من كلا الجنسين بالحكمة الاختبارية، وترجع هذه النتيجة إلى التشابه بين الذكور والاناث بطريقتهم في الاجابة على أسئلة الامتحان، إذ أنهم تلقوا نفس الخبرات التعليمة المتعلقة بالامتحان، التي قد تشجع على اتباع نمط معين من الإجابة، فضلا عن النصائح والإرشادات والتدريبات التي تعرضوا لها خلال مسيرتهم الدراسية، مما جعلهم يظهرون درجات متقاربة عند الاجابة على مقياس

الحكمة الاختبارية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الذيابيَ، ٢٠١٧) و دراسة (السعدي، ٢٠١٧) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق احصائيا على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير النوع.

ب. الفرق وفق التخصص الدراسي (علمي–إنساني):

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا على وفق متغير التخصص لا يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.006) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)إذ نجد أن متوسط طلبة التخصص العلمي البالغ (118.1164) بانحراف معياري قدره (12.47536) لا يختلف كثير عن الوسط الحسابي لطلبة الدراسات ذو التخصص الإنساني البالغ (118.4740) بانحراف معياري قدره (12.52041) مما يشير ذلك إلى أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي والإنساني لا يختلفون فيما بينهم على مقياس الحكمة الاختبارية، وترجع هذه النتيجة إلى التشابهة في الخبرات بين الاختصاصات العلمية والانسانية سواء في طرائق التدريس المتبعة، وكيفية صياغة الأسئلة الامتحانية، وأجراءات تطبيقها، والتوجيهات التي يليقها الاساتذة عند أداء الامتحان، مما يجعل الطلبة يكتسبون خبرات أكاديمية وتربوية متقاربة حول كيفية أدارة الموقف الامتحاني، والأجابة على الأسئلة الامتحانية. وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (ابو هاشم، ٢٠٠٨) ودراسة (العبيدي،٢٠١٥) في حين أنها اختلفت عن دراسة (الشمري،٢٠١٩) التي اجريت على طلبة الدراسات العليا.

ج. الفرق وفق نوع الدراسة (الماجستير–الدكتوراه):

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا على وفق متغير نوع الدراسة لا يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.801) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)إذ نجد أن المتوسط الحسابي لطلبة الماجستير البالغ (117.9528) بانحراف معياري قدره(12.50939) لا يختلف كثيرا عن الوسط الحسابي لطلبة الدكتوراه البالغ(119.2075) بانحراف معياري قدره (12.38936)، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه يتمتعون بدرجة متقاربة على مقياس الحكمة الاختبارية، ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن الطالب عندما يصل إلى مرحلة الدراسات العليا فأنه قد أكتسب خبرة كبيرة حول كيفية أداء الاختبارات الامتحانية والتحكم فيها، فبالرغم من أختلاف المستوى التعليمي بين طلبة الماجستير والدكتوراه إلا أن خبرة الإجابة على الامتحان وتنظيمه تطورت ووصلت إلى مستويات مرتفعة، مما جعلها ثابتة نسبيا في مرحلة الدراسات العليا، لهذا لم نجد فروق بين طلبة المرحلتين. واتسقت هذه النتيجة مع دراسة (الشمري، ٢٠١٨) إلا أنها أختلفت مع دراسة (حماد، ٢٠١٠) التي تناولت طلبة الجامعة.

د. تفاعل الجنس والتخصص:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث من التخصصات العلمية والإنسانية يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (6.600) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني أن هناك فرق واحد على الأقل بين متوسطات طلبة الدراسات العليا يعزى إلى تفاعل متغير الجنس والتخصص العلمي في التأثير على الحكمة الاختبارية، وجدول (١١) يبين ذلك:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية وفق تفاعل متغير

الجنس والتخصص الدراسي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور من التخصص العلمي	116.9132	11.50309
الذكور من التخصص الإنساني	120.4051	12.26745
الإناث من التخصص العلمي	121.4524	12.53044
الإناث من التخصص الإنساني	118.2881	12.09648

وبما أن تحليل التباين لا يعطينا سوى قيمة واحدة، فقد استعملت طريقة شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة التي تدعى (باختبار الفروق الدالة بصورة أمينة) وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

الفروق بين المجموعات على الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي

العدد	المستويات	المتوسطات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة p الحرجة	مستوى الدلالة 0,05
١	علمي ذكور – انساني ذكور	116.9132 120.4051	3.4919*	0.000	دالة
٢	علمي ذكور – علمي اناث	116.9132 121.4524	4.5392*	0.000	دالة
٣	علمي ذكور – انساني اناث	116.9132 118.2881	1.3749*	0.018	دالة
٤	انساني ذكور – علمي اناث	120.4051 121.4524	1.0472	0.109	غير دالة
٥	علمي اناث – انساني اناث	121.4524 118.2881	3.1642*	0.000	دالة
٦	انساني اناث – انساني ذكور	120.4051 118.2881	2.1170*	0.000	دالة

نجد من الجدول السابق أن قيمة شيفيه المحسوبة للفرق بين المجموعات دالة عند مستوى 0.05 ما عدا الفرق بين الذكور من التخصص الإنساني والإناث من التخصص العلمي، حيث يتبين أن قيمة P الحرجة لمستوى الدلالة البالغة (0.109)أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فرق بين المجموعتين، في حين نجد أن:

أ. الذكور في التخصص الإنساني يتمتعون بحكمه اختبارية بدرجة أكبر من الذكور العلمي.

ب. الإناث من التخصص العلمي يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الذكور في الاختصاص العلمي.

ج. إن الإناث من التخصص الإنساني يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الذكور في الاختصاص العلمي.
د. إن الإناث في التخصص العلمي يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الإناث في التخصص الإنساني.
هـ. إن الإناث الإنساني يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الذكور الإنساني.
وبهذا نجد أن الإناث أكثر تمتعا بالحكمة الاختبارية من الذكور في كافة الاختصاصات.
ويبين الشكل (١١) الاوساط الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير النوع والتخصص الدراسي :

هـ. تفاعل الجنس ونوع الدراسة:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات من الذكور والإناث للماجستير والدكتوراه لا ترقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.559) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعل للجنس مع نوع الدراسة في التأثير على مقياس الحكمة الاختبارية كما موضح في الجدول السابق.

و. تفاعل التخصص ونوع الدراسة:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات العليا في التخصص العلمي والإنساني للماجستير والدكتوراه لا ترقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.019) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعل للجنس مع العمر في التأثير على مقياس الحكمة الاختبارية كما موضح في الجدول السابق.

ز. تفاعل الجنس والتخصص ونوع الدراسة:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات العليا وفق متغير الجنس والتخصص ونوع الدراسة لا ترقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (1.298) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعل بين للجنس والتخصص ونوع الدراسة في التأثير على مقياس الحكمة الاختبارية كما موضح في الجدول السابق.

الهدف الثالث. تعرف السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا: لغرض تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا، استخرج الباحثان الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي، ومن ثم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، لاستخراج دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) ، وجدول (١١) يوضح ذلك

جدول(١١) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف السيطرة الانتباهية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
300	51.1333	7.84990	54	299	6.325-	1,96	0,05

يشير الجدول اعلاه إلى أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (6.325−) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)، وهي دالة أحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وبما أن الوسط الحسابي أقل من الوسط الفرضي لمجتمع البحث، فأن هذا يشير إلى أن

طلبة الدراسات العليا يعانون من تدني السيطرة الانتباهية. وترجع هذه النتيجة وفق نظرية أيزنك وكالفوا إلى أن الطلبة يعانون من عبء كبير في معالجة والمعلومات والمثيرات الحسية والداخلية، وكلما زاد عبء هذا النظام، أدى ذلك إلى ضعف كفائتهم المعرفية في تحويل الانتباه بين المهمات المعرفية، وتثبيط (كف) المثيرات غير ذات الصلة بالمهمة، والتخطيط من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة، وبهذا فأنهم قد يواجهون بعض الأخطاء في تركيز وزيادة انتباههم عند القيام بمجموعة من العمليات المعرفية مثل الفهم، واعطاء المعنى للأشياء، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتفسير المواقف المقلقة والمهددة (Eysenck et.al,2007,p.337). وبما أن طلبة الدراسات العليا يعيشون في بيئة دراسية تتسم بارتفاع القلق والتهديد والارباك، ويعانون من الحمل الزائد في تفسير المواقف الخارجية، فأن هذا يؤدي إلى حدوث خلل في توازن العمليات الانتباهية، وكثرة الفشل المعرفي، ومن ثم فأنهم سيعانون من نقص في المصادر التنفيذية المركزية، وسيكون أدائهم المعرفي بطيئا، وسيواجهون صعوبة في عمليات الكف، والتركيز، والتحويل بين المثيرات والمهمات، وصعوبة في تنظيم العمليات المعرفية (Derryberry& Reed, 2002, p.225) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجباري،٢٠١٧) التي اجريت على طلبة الجامعة.

الهدف الرابع : الفروق على مقياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا وفقا لمتغير النوع والتخصص الدراسي ونوع الدراسة :

لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس السيطرة الانتباهية وفق متغير النوع (ذكور–إناث) والتخصص (علمي–انساني) ونوع الدراسة (الماجستير– الدكتوراه) استعمل الباحثان تحليل التباين الثلاثي (three way ANOVA) على وفق مستوى دلالة (0.05) . وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) الفروق في النوع والتخصص الدراسة ونوع الدراسة على مقياس السيطرة الانتباهية

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
نوع	189.374	1	189.374	3.085	3.84	0.05
تخصص	99.947	1	99.947	1.628		
نوع الدراسة	8.562	1	8.562	0.139		
نوع * تخصص	183.688	1	183.688	2.993		
نوع * نوع الدراسة	45.619	1	45.619	0.743		
تخصص * نوع الدراسة	41.187	1	41.187	0.671		
نوع * تخصص * نوع الدراسة	8.191	1	8.191	0.133		
الخطأ	17922.200	292	61.377			
الكلي	802810.000	300				

أ.الفرق وفق متغير النوع (ذكور، إناث) :

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الذكور والإناث على مقياس السيطرة الانتباهية لا يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (3.085) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية عند (0,05) إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (51.6916) بانحراف معياري (7.83860) الذي لا يختلف كثيرا عن المتوسط الحسابي للإناث البالغ (50.3137) بانحراف معياري(7.94618) . ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الفرق بين متوسطي

درجات الذكور والإناث غير دال إحصائيا ،مما يعني أن كل من الذكور والإناث يعانون من ضعف السيطرة الانتباهية، وترجع هذه النتيجة إلى تعرض الطلبة من كلا الجنسين إلى نفس الضغوط والاعباء الاكاديمية في الدراسات العليا مثل عدم انتظام الدراسة والتغير السريع في القوانين الدراسية، والانقطاع عن الدراسة بين فترة وأخرى، فضلا عن المهددات الاقتصادية والاجتماعية والأمنية، مما يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى قلق حول أنفسهم ومستقبلهم الدراسي، الأمر الذي يزيد من أرباكهم وتشتتهم المعرفي، مما ينعكس على ضعف كفايتهم في السيطرة الانتباهية، وضعف قدرتهم على معالجة المعلومات بصورة جيدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Spillers, 2010) التي لم تجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس السيطرة الانتباهية، في حين أختلفت مع مع دراسة (Kane & Engle, 2003) التي توصلت إلى أن الإناث في خمسة تجارب علمية كانت أعلى درجة من الذكور، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (johan, etal, 2008) التي سجلت فيها الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة درجات مرتفعة على مقياس السيطرة الانتباهية مقايسة الذكور.

ب. الفرق وفق التخصص الدراسي (علمي–إنساني):

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا على وفق متغير التخصص لا يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (1.628) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)إذ عندما نقارن المتوسطات الحسابية لطلبة الدراسات العليا وفق التخصص الدراسي، نجد أن متوسط الطلبة اصحاب التخصص العلمي البالغ (51.5810) بانحراف معياري قدره (7.97248) لا يختلف كثير عن الوسط الحسابي لطلبة الدراسات ذو التخصص الإنساني البالغ (50.6084) بانحراف معياري قدره (7.83284). تشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا من كلا التخصصين يعانون من ضعف السيطرة الانتباهية، فعلى الرغم من اختلاف متطلبات الحصول على الماجستير والدكتوراه في التخصصات العلمية مقايسة بالأقسام الإنسانية (مثل طبيعة المواد الدراسية، والمختبرات العلمية، والتطبيقات الميدانية..وغيرها)، إلا أن عيش الطلبة في بيئة أكاديمية غير مستقرة، ومعاناتهم نفس الضغوط والانفعالات السلبية، وشعورهم بأن مستقبلهم الاكاديمي غير واضح، وخوفهم من الفشل، تعمل على ضعف أنظمة الأشراف الانتباهي، وتسبب لهم الأخطاء في عملية التثبيط، والتحول في معالجة المهمات الدراسية، إذ أن القسم الكبير من انتباههم يتحول من التركيز على الدراسة والتعلم واكتساب الخبرات التعليمية إلى الانشغال بالمعوقات الدراسية وكيفية التوافق معها. وهذا ما يذكره أيزنك وكالفوا في نظريتهما، إذ يذكران أن الأفكار والأحداث السلبية تعطل عمليات التفكير، لكون الأفراد يصبحون عاجزين عن ابعاد هذه الأفكار والأحداث المزعجة من بنيتهم المعرفية. يفترضان كذلك أيدت دراسة مارتن (Marten,1983) هذه النتيجة، إذ توصلت إلى أن الفرد كلما واجه أحداث سلبية وتراكمات انفعالية فأن ذلك يؤدي إلى حدوث أخطاء في علميات الانتباه والتفكير والذاكرة، لأنها تيق أنجاز القضايا والمهام التي اعتاد على القيام بها، وتتداخل وتعطل معالجة الأحداث الجديدة (السعدي،٢٠١٧،ص٦٢٢).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الشمري،٢٠١٥) التي وجدت فرق دال احصائيا على مقياس السيطرة الانتباهية لصالح التخصص العلمي.

ج. الفرق وفق نوع الدراسة (الماجستير–الدكتوراه):

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا على وفق متغير نوع الدراسة لا يرقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.139) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)إذ عندما نقارن المتوسطات الحسابية لطلبة الدراسات العليا وفق نوع دراستهم، نجد أن المتوسط الحسابي لطلبة الماجستير البالغ (51.0721) بانحراف معياري قدره(7.73110) لا يختلف كثيرا عن الوسط الحسابي لطلبة الدكتوراه البالغ(51.1140)

بانحراف معياري قدره (8.51156) مما لم نجد أية فروقات بين الطلبة وفق نوع دراستهم، وهذا يعني أن طلبة الماجستير والدكتوراه يعانون من ضعف السيطرة الانتباهية، فبالرغم من الأمكانيات المعرفية التي يجب ان يتمتع بها طلبة الدراسات العليا في توجيه الانتباه والسيطرة على المثيرات والمهمات المواجهة وكف المعلومات التي تشوش انتباههم، إلا أنهم سجلوا تدنيا واضحا على هذه القدرة، وهذا ما يجعلهم غير قادرين على التركيز نحو المثيرات والمهمات المطلوبة لمدة طويلة، وضعف المرونة الانتباهية التي تتمثل بالقدرة على توزيع الانتباه إلى مهمتين في نفس الوقت، وسرعة تشتت الانتباه عند معالجة المثيرات المرغوبة، لذلك فأن مستوى فاعلية النظام المعرفي لم يتأثر بالفرق بين نوع الدراستين. فضلا عن ذلك يرى الباحثان أن هناك مجموعة من العوامل التي قد تساهم في انخفاض مستوى السيطرة الانتباهية عند التفاعل مع المثيرات البيئية والدراسية، منها فقدان الدافعية للدراسة، وتشتت الانتباه بسبب كثيرة المثيرات، وتراكم الواجبات، وارتفاع مستوى القلق نتيجة عدم استقرار البيئة الدراسية، فضلا عن الشعور بالملل والتعب أثناء المحاضرات الدراسية، الذي قد يرجع إلى طرائق التدريس التقليدية التي تحفز على أثارة الحماس والنشاط. وهذا ما أيدته نظرية أيزنك وكالفوا (***Eysenck*** & Calvo, 1992) التي وجدت أن نظام السيطرة الانتباهية تتأثر بمستوى شدة الانفعالات السلبية وطبيعة المثيرات المواجهة، أذ أن الطاقة الانتباهية يصيبها الخلل عندما يواجه الأفراد مجموعة كبيرة من المشتتات الانتباهية، أو عندما تكون هذه المثيرات غامضة أو مقلقة أو غير مهمة، ومن ثم فأنها لا تنشط أو تستثير قدراتنا العقلية (الداودي، ٢٠١٨، ص٢٢-٢٣).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (جاسم، ٢٠١٧) التي وتوصلت الى ان طلبة الجامعة لديهم سيطرة انتباهية معتدلة ومستوى معالجة معلومات فوق المتوسط.

د. تفاعل النوع والتخصص:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث من التخصصات العلمية والإنسانية لا ترقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (2.993) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، ويمكن تفسير هذه النتيجة عدم وجود فرق دال إحصائيا في التفاعل بين النوع والتخصص. واختلفت هذه النتيجة دراسة (الداودي،٢٠١٨) قياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة وأظهرت النتائج وجود فروق في السيطرة الانتباهية التفاعل بين النوع والتخصص .

هـ. تفاعل النوع ونوع الدراسة:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات من الذكور والإناث للماجستير والدكتوراه لا ترقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.743) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعل للنوع مع نوع الدراسة في التأثير على مقياس السيطرة الانتباهية كما موضح في الجدول السابق.

و. تفاعل التخصص ونوع الدراسة:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات العليا في التخصص العلمي والإنساني للماجستير والدكتوراه لا ترقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.671) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعل للنوع مع العمر في التأثير على مقياس السيطرة الانتباهية كما موضح في الجدول السابق.

ز. تفاعل النوع والتخصص ونوع الدراسة:

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين طلبة الدراسات العليا وفق متغير النوع والتخصص ونوع الدراسة لا ترقى الى مستوى الدلالة الاحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.133) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعل بين للنوع والتخصص ونوع الدراسة في التأثير على مقياس السيطرة الانتباهية كما موضح في الجدول السابق.

*** الهدف الخامس : تعرف العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا:**

لأجل التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون، وجدول (١٣) يوضح درجة العلاقة الارتباطية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (298) :

جدول (١٣) يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية

نوع العلاقة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحكمة الاختبارية – السيطرة الانتباهية	0.052-	0.90	1.96	298	دالة

تشير النتيجة في الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (ضعيفة جدا)، وعند اختبار درجة معامل الارتباط نجد أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0.90) أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96)، مما يشير إلى أن هذه الدرجة غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن درجة ضعف السيطرة الانتباهية غير قادرة على التنبؤ بظهور درجة الحكمة الاختبارية، أو لا يتلازمان في الظهور معا بطريقة عكسية، إذ لا تشترك السيطرة الانتباهية (الضعيفة) في فاعلية قدرة الطلبة على التخمين واستدلال الاجابة الصحيحة، وإنما تعمل على الحد من إمكانيتهم في إدارة الموقف الامتحاني الذي يتطلب أقصى درجات الحذر والانتباه عند اختيار وكتابة الإجابة الصحيحة، لذلك لم يتوصل الباحثان إلى علاقة دالة احصائيا بين المتغيرين. فضلا عن ذلك تعطينا هذه النتيجة دلالة نظرية مهمة، تتمثل بأن الحكمة الاختبارية قد لا تتطلب أقصى درجات الوعي للسيطرة الانتباهية عند الإجابة على الامتحان، وبما أن الطلبة مروا بخبرات امتحانيه متنوعة ومتكررة، فأن هذه الخبرات شكلت لديهم رصيد معرفي وافر حول كيفية تقديم الاجابة الامتحانية، وتنظيمها، وكسب قناعة المصحح، فضلا عن ذلك جعل نظامهم المعرفي متوافق في مواجهة أي نوع من الأسئلة التي يضعها مصمم الامتحان، لذلك لا تتطلب عملية الإجابة الامتحانية بذل مجهود معرفي كبير من قبل النظام الرقابي للانتباه، وهذا ما قد يعوض الضعف الذي قد يصيب السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا، ويجعلهم يحافظون على مستوى جيد من الحكمة الاختبارية.

التوصيات :

وفقا لنتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي:

١. بعث الطمأنينة في نفوس طلبة الدراسات العليا في ضوء توفير بيئة أكاديمية أمنة تتسم بالاستقرار والثبات وتوفير المسلتزمات الدراسية الضرورية، وتشجيعهم على مواصلة الدراسة من خلال المكافآت والدرجات التحصيلية.

٢. توفير برامج وأنشطة تهتم بالقدرات المعرفية لدى الطلبة مثل الانتباه والذاكرة وحل المشكلات، والاهتمام بتطبيق برامج تعلم التفكير.

المقترحات:

استكمالا لما توصل إليه البحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي :

١. إجراء دراسة ارتباطية بين الحكمة الاختبارية ومهارات الاستذكار لدى طلبة الدراسات العليا.

٢. إجراء دراسة تتناول علاقة السيطرة الانتباهية والخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر:

- Al-Atoum, Adnan Youssef (2012). **Cognitive Psychology**, 3rd Edition, College of Education, Yarmouk University, Amman, Dar Al Masirah.
- Alberta, Edmonton (2000). **Effects of Test-Wiseness upon Performance on the Test of English as a Foreign Language**. A thesis PhD. University of Alberta, Ping yang .
- Al-Daoudi, Farah Mazen Saleh (2018). **Attentional control and its relationship to three-dimensional intelligence among university students**, MA Thesis (unpublished), University of Baghdad, College of Education, Iraq.
- Al-Jabari, Shaima Aziz Abdullah (2017). **The relationship of attention control to psychological security of displaced and non-displaced university students**, MA thesis (unpublished), Al-Mustansiriya University, College of Education, Iraq.
- Al-Kaabi, Kazem Mohsen (2016). **Broadbent's selective filter theory is a critical view**. Philosophy Journal, Issue 13, 109-124.
- Al-Saadi, Fatima Dhiab Maloud (2017). **Cognitive failure and its relationship to creative teaching among university students**. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Issue 32, pp. 622-636.
- Al-Saadi, Marwa Abdel-Abbas Asfour (2018). **Experimental wisdom and its relationship to creative self-efficacy among university students**, Master Thesis, University of Babylon, College of Education, Iraq.
- Al-Shammari, Sahib Asaad Weiss (2019). **Experimental wisdom among graduate students at Samarra University and its relationship to learning preoccupation and psychological stress**. Journal of Educational and Psychological Research, Volume 16, Number 60, pp. 560-596.
- Al-Shammari, Thanaa Abdul-Wadood (2015). **Cognitive overlap and attentional control and their relationship to test anxiety among university students**, PhD thesis (unpublished), University of Baghdad, College of Education, Iraq.
- Baddeley, A. D (1986): **Working memory**, Oxford, UK. Clarendon.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. **Journal of Abnormal Psychology,111**, **225–236**
- Diamond, J. J., & Evans, W. J. (1972). An investigation of the cognitive correlates of test-wiseness. **Journal of Educational Measurement**, 9(2), 145–15
- Dudin, Hamza (2005). **Teaching strategies for submitting exams, Qatar National Commission for Education, Culture and Science, Education Magazine**, Issue 152, March.
- Eysenck, M. W. (1997). **Anxiety and cognition: A unified theory**. Hove, England: Psychology Press
- Eysenck, M.; Derakshan, N. (2011). "New perspectives in attentional control theory". **Personality and Individual Differences**. **50** (7): 955–960.
- Hafez, Nevin Muhammad (2017). **The effect of the difference in the language of instruction on the development of executive cognitive functions and academic**

achievement among students of basic education. Master Thesis submitted to the Faculty of Education at Helwan University.

- Hammad, Diana Fahmy Ali (2010). **The relationship of test wisdom with the performance resulting from a multiple-choice achievement test based on the Rush model among students of the College of Education for Girls**, Literary Departments, PhD thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Kingdom of Saudi Arabia.
- Haynes, P.L .(2011). **The Effect Of Test-Wiseness On Self-Efficacy And Mathematic Performance Of Middle School Students With Learning Disabilities A Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Ph.D**. in Education at Virginia Commonwealth University.
- Ministry of Higher Education and Scientific Research (2017). **Postgraduate controls. Research and Development Department** (Graduate Studies Department): Baghdad.
- Musch ,J& Broder, A(1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for Predicting Performance in a statistics exam. **British Educational Psychological**, 69(1), 105-116.
- Mutlaq, Fatima Abbas (2010). **Measuring the level of experiential wisdom among distinguished and distinguished students and their regular peers in the preparatory stage**, Journal of the College of Arts, Issue 91, pp. 566-598.
- Obada, Ahmad (2001). **Correct study is your way to excellence**. Cairo, The Book Center for Publishing.
- Onwuegbuzie, A, Slate,J and Schwartz, R(2001). Role of Study Skills in Graduate-Level Educational Research Courses. **Journal of Educational Research**, 94(4) , 238-246.
- Posner, M.I,& Petersen, S.E .(1990). The attention system of the human brain. **Annual review of neuroscience** 13 (1), 25-42.
- Rothbart, M.k., & Bates, J.E.(2006): **Temperament**. Handbook of child Psychology: Volume 3.social, emotional, and Personality development(PP.99- 166). Hoboken, NJ: Wiley.
- Salih, Ali Abdul-Rahim and Kattan, Haider Muhammad and Hashem, Haider (2013). **Flashes in Cognitive Psychology**, 1st Edition, Amman, Dar Al-Radwan.
- Salih, Ali Abdul-Rahim (2018). The quality of handwriting varied according to kinesthetic intelligence, beyond comprehension and cognitive failure among students of the Faculty of Arts. **Al-Qadisiyah Journal of the Humanities**, Volume 21, Issue 2, pp. 157-200. https://qu.edu.iq/journalart/index.ph/QJHS/article/view/44
- Sarnacki, R. E. (1979). An Examination of Test-Wiseness in the Cognitive Test Domain. **Review of Educational Research** ,Vol. 49, No. 2 .pp. 252-279.
- Sarter, M. F., & Paolone, T. (2011). Deficits in Attentional Control: **Cholinergic Mechanisms and Circuity-Based Treatment Approaches**, 125(6):825-835.
- Smaili, Hassan bin Idris bin Abdo (2001). **Guidance needs and general anxiety among some third-grade secondary students in the forensic and natural sciences departments in Jazan region,** Master Thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Makkah Al-Mukarramah.
- Smith , N, (1966) . **The Relation ship Between Item validity and testvalidity . Psychometricka** , vol. 1 ,

- Sulaiman, Shaher Khaled (2014). **The wisdom of testing among students of Tabuk University in light of variables of specialization**, GPA and academic level, Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume 2, Issue 15, pp. 245-273.
- Takallou, F.(2015). The Effect of Test Taking Strategy Instruction on Iranian High School Students' Performance on English Section of the University Entrance Examination and Their Attitude towards Using These Strategies. International **Journal of Applied Linguistics** & English Literature. Vol. 4 No. 6, p.119-131.
- Thorndike, Robert Wallisette Hagen (1989: **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**, (translation: Abdullah Zaid Al-Kilani and Abdul Rahman Adas), Amman: Jordan Book Center.
- Wadi, Afaf Ziyad (2013). E**xperimental wisdom skills and their relationship to academic achievement among students of the College of Education** / Ibn Al-Haytham for Pure Sciences. Journal of Educational and Psychological Research, Issue 37, 295-322.
- Zaghloul et al. (1020). **Cognitive Psychology**, Amman, Dar Al-Shorouk for publication and distribution.
- Ziad, Afaf (2018). **Measuring attention control among university students,** Sohag University, Journal of the Faculty of Arts, Issue 47, Part 1.
- Zahir, Aqeel Amirjaber (2019). The effectiveness of brain-based learning in the mental habits of the fourth scientific preparatory grade in physics. **Al-Qadisiyah Journal of the Humanities Sciences**, Volume 22, Issue 3, pp. 791-836.
  https://qu.edu.iq/journalart/index.ph/QJHS/article/view/44
-