ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Rese. Ghufran Kamel Nasser

Dr. Saleh Nahir Al-Zamili

University of Wasit / College of Education for Humanities

Email:
Ghofrankamel85@gmail.com

Keywords:

Experimental wisdom, university students

CC BY

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 1.Sep.2023

Accepted 29.Oct.2023

Published 25.May.2025

The experiential wisdom among university students

A B S T R A C T

The current research aimed to know:

First: the level of experiential wisdom among university students.

Secondly, the differences in experiential wisdom among university students according to the variables of gender and specialization.

The researcher conducted a random test for a group of colleges at Wasit University, then randomly chose a sample of 400 male and female students, with (200) male and (200) female students. Honesty and reliability, and when processing the data statistically, the results yielded the following:

1- University students possess experiential wisdom, by virtue of their age and the nature of their studies.

2- There are no statistically significant differences in the level of test wisdom according to the variables of specialization and gender among university students, and according to the results of the current research, some recommendations and proposals have been crystallized.

© 2022 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol59.Iss2.3648

الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة

الباحثة: غفران كامل ناصر أ.د. صالح نهير الزاملي
جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية

الملخص :

استهدف البحث الحالي تعرف :

أولاً : مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة .

ثانياً الفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري النوع والتخصص .

قامت الباحثة بإختبار عشوائي لمجموعة من كليات جامعة واسط ، ثم اختار عشوائياً عينة بلغ حجمها ٤٠٠ طالب وطالبة ، بواقع (٢٠٠) طالبة و(٢٠٠) طالباً ، ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس الحكمة الاختبارية (ميلمان ١٩٦٥) بعد اتباع الخطوات العلمية والتحقق من الصدق والثبات ، وعند معالجة البيانات احصائياً أسفرت النتائج ما يلي :

١- إن طلبة الجامعة يمتلكون الحكمة الاختبارية ، وذلك بحكم مرحلتهم العمرية وطبيعة دراستهم .
٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الحكمة الاختبارية وفقاً لمتغيري التخصص والنوع لدى طلبة الجامعة ، وطبقاً للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي ، فقد تبلورت بعض التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحة: الحكمة الاختبارية ، طلبة الجامعة

مشكلة البحث

يتطور المشهد التعليمي باستمرار، اذ تسعى الجامعات جاهدة لتزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة اللازمة للنجاح في مساعيهم الأكاديمية. يتمثل أحد الجوانب الحاسمة في التحصيل الدراسي في أداء الاختبار، اذ تلعب التقييمات دورًا مهمًا في تقييم فهم الطلاب وإتقانهم للمواد الدراسية . ومع ذلك، يعاني العديد من طلاب الجامعات من إظهار إمكاناتهم الكاملة في الاختبارات، وغالبًا ما يرجع ذلك إلى عدم وجود استراتيجيات فعالة لإجراء الاختبارات وغياب الحكمة المتقدمة للاختبار.

وقد اشارت عدة دراسات الى ان طلبة الجامعة يعانون من مشكلة انخفاض مستويات الحكمة الاختبارية لديهم. فقد بينت دراسة موتيات وآدم (٢٠٢١) ان طلبة الجامعة في العديد من الجامعات يعانون من تدني مستويات الحكمة الاختبارية لديهم (Mutiat, & Adam, 2021:4)

وقد تناولت بعض الدراسات القليلة في العراق موضوع الحكمة الاختبارية ومستوياتها عند طلبة الجامعة وبينت هذه الدراسات ان طلبة الجامعات العراقية يحتاجون لتطوير وتنمية مهارات الحكمة الاختبارية لديهم لكي يتمكنوا من تطوير اداؤهم الاكاديمي وتحقيق ما يصبون أليه من انجاز وتحصيل اكاديمي، فقد اشارت دراسة الشمري (٢٠١٩) الى ان نسبة كبيرة من طلبة الجامعة قد لا يوجد لديهم مهارة في التعامل مع الاختبارات الدراسية مما قد يُرجِع الفروق بينهم في المستوى التحصيلي إلى طريقة تعاملهم مع الاختبارات، وليس لاختلاف المستوى التحصيلي عندهم، إذ أن الدرجة النهائية للطالب في كثير من الأحيان لا تعكس فقط مدى تمكنهم من المادة الدراسية، بل ترجع لمدى امتلاك الطلبة لمهارات الحكمة الاختبارية (الشمري، ٢٠١٩: ٧٦).

ودراسة الشمري والسعدي (٢٠١٨) والتي بَينوا فيها ان طلبة الجامعة يشكون من عدم قدرتهم على الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات على الرغم من استعدادهم الجيد، بينما هنالك مجموعة من الطلبة يحصلون على درجات عالية على الرغم من أنَ مستويات استعداداتهم للامتحان كانت أقلَ وهذا يشير الى اكتساب حكمة الاختبار عن طريق مواقف الخبرة بالامتحانات (الشمري والسعدي، ٢٠١٨: ٢).

وتتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال التالي معرفة مستويات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة .

أهمية البحث:

تعتبر العينات المرتكزة على طلبة الجامعة مهمة جدا وذلك لإن طلبة الجامعة يمثلون شباب ونخبة المجتمع، وهم الأساس الذي تقوم عليه صحوته. فهم الذين يُعدون ويُجهَّزون لتولي مراكز قيادية في مجالات متنوعة وميادين العمل، بهدف تحقيق أهداف التنمية والتطوير للمجتمع، وضمان استمرارية تقدُّمه نحو الأمام. ولذلك، لا يمكن أن تتجاهل أي أمة متقدمة ومتطورة أهمية إيلاء الطلبة الجامعيين اهتمامًا بارزًا وتضمينهم في الخطط التطورية والاهتمامات الوطنية.

وان للجامعة أهمية بوصفها مؤسسة علمية تربوية وتنموية وبحثية وقيادية في المجتمع لأعداد الملاكات العلمية التي نحتاجها (سموم ، ٢٠١٦: ١٧٩). ويتجلى أهمية هذا البحث في أنه يركز على طلبة الجامعة كعينة تمثل الشباب. فضلاً عن ذلك، تستكشف الدراسة الحالية موضوعًا مشوِّقًا وحيويًا يؤثر على علم النفس التربوي والمعرفي على حدٍّ سواء أذ يشير مفهوم الحكمة الاختبارية الى إنها قدرة الافراد على تحسين الدرجات التي قد يأخذونها من اختبارات من خلال تمييز واستعمال إلماعات او إشارات في فقرات الاختبار او البيئة المحيطة بإجراء عملية الاختبار، او قد تمثل بمجموعة من الخصائص الفردية المتعلقة بكمية ونوع التحضير أو الخبرة السابقة في اختبار معين. وهي تشمل إدارة الوقت المخصص لأداء الامتحان، وقراءة الأسئلة قبل المقطع الذي تستند إليه أسئلة الامتحان واستبعاد أكبر عدد ممكن من البدائل في فقرات الاختيار المتعددة ثم التخمين بين البدائل المتبقية (Ntumi et al., 2022: 86).

ومن ناحية أخرى، تشير العديد من الدراسات التي تم إجراؤها خصوصا على عينات مختلفة من طلبة الجامعة ان امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية تعطي الممتحنين القدرة على تمييز وتحديد الالماعات الضرورية في المادة الامتحانية والتي قد تساعدهم في تحسين اداؤهم وتحصيلهم في الامتحان. ولكن امتلاك مهارات الحكمة الاختبارية عند أولئك الطلبة لم يكن ذو أثر فعال على التعلم او السلوك (Houston, 2005: 23).

وبالتالي، تعد الحكمة الاختبارية مصدرًا للحكم على صلاحية او بطلان الاختبارات لأنها تتيح لبعض المتقدمين للاختبار أن يتمتعوا بميزة غير عادلة على الآخرين (Otoum et al., 2015: 102).

وللحكمة الاختبارية دور في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتطوير قدراتهم في كيفية التعامل مع موقف الاختبار والاستفادة منه وخصائصه للحصول على أعلى علامة ممكنة. كما أن تدريب الطلاب على كيفية التعامل مع الاختبار يساعدهم على تجنب أوجه القصور في أدائهم أثناء الاختبار، لذلك فمن الضروري التعرف على أهم استراتيجيات الحكمة الاختبارية التي يستعملها الطلاب ومدى ممارستها أثناء الاختبار (Bailey et al., 2022:10).

ومن خلال ما سبق يمكن ايجاز اهمية الدراسة الحالية:

- **الأهمية النظرية:**

– أهمية ما سيتضمنه البحث الحالي من أدبيات ونظريات ودراسات سابقة والتي قد تزيل الغموض عن مفاهيم البحث الحالي، وتأتي الدراسة الحالية محاولة لمد المكتبة العربية والعراقية بمعلومات جديدة حول متغير التفكير التوليدي وعادات العقل الهندسية والحكمة الاختبارية.

الأهمية التطبيقية:

- سيوفر هذا البحث اداة قياس يمكن الاستفادة منها في المستقبل.

٢- سوف يساعد التربويين والقائمين على التعليم في التركيز على أهمية الحكمة الاختبارية لتحسين نقاط الضعف وقلة الأداء الأكاديمي لدى الطلبة .

أهداف البحث :

ترمي الدراسة الحالية إلى :

١- قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة .

٢- معرفة الفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري النوع والتخصص .

حدود البحث :

الحدود المكانية : محافظة واسط

الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

الحدود البشرية : جامعة واسط

الحدود المعرفية : الحكمة الاختبارية

تحديد المصطلحات :

- عرف جيب (١٩٦٤) الحكمة الاختبارية على إنها قدرة الافراد على تحسين الدرجات التي قد يأخذونها من اختبارات من خلال تمييز واستخدام إلماعات او إشارات في فقرات الاختبار او مضمونه او البيئة المحيطة بإجراء عملية الاختبار (Gibb, 1964: 7).
- قدرة الشخص على الاستفادة من خصائص وتنسيقات الاختبار و / أو وضع إجراء الاختبار للحصول على درجة عالية بشرط ان تكون الحكمة الاختبارية مستقلة منطقيًا عن معرفة الممتحن بالموضوع الذي من المفترض أن يتم اختباره فيه (Millman et al., 1965: 707)
- وعرفها كل من روجرز وباتيسون (١٩٩١) بالقدرة المعرفية التي يمتلكها الافراد وتجعلهم قادرين على تحسين اداؤهم في الامتحانات (Rogers, & Bateson, 1991: 159).
- التعريف النظري : قامت الباحثة بتبني تعريف ميلمان (١٩٦٥) .
- التعريف الاجرائي : وهو قدرة طلبة عينة البحث الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي على إختيار الاستجابة الصحيحة المتضمنة في فقرات مقياس الحكمة الاختبارية الذي قام بناؤه ميلمان (١٩٦٦)على وفق نظرية (ميلمان وآخرون ١٩٦٥).

الفصل الثاني الاطار النظري

الحكمة الاختبارية

المقدمة :

تعود أصول مفهوم الحكمة الاختبارية إلى العام (١٩٤٦) عندما أشار العالم (كرونباخ) إلى أهمية الحكمة الاختبارية للطلاب الذين يحصلون على درجات أعلى من الدرجة المقدرة للمحتوى المعرفي الذي تم تحقيقه، مما يعني أن هناك مجموعة من القدرات المعرفية التي يستعملها الفرد في الاختبار بغض النظر عن المحتوى المعرفي للمادة الدراسية (Otoum et al., 2015: 102).

وأول من قدم مصطلح الحكمة الاختبارية كمفهوم في ادبيات العلوم النفسية والتربوية هو العالم ثورندايك (١٩٥١) اذ ميز الحكمة الاختبارية العامة كمصدر ممكن لتنوع وتباين الدرجات في اختبار معين واكد كذلك على ان الحكمة الاختبارية قد تؤثر بالتالي على نتيجة الامتحان. ووصف الحكمة الاختبارية بالقدرة العامة لفهم واستيعاب التعليمات. وأعتبر ثورندايك الحكمة الاختبارية على أنها خاصية عامة ودائمة للفرد ومصدرًا بارزًا لتباين الدرجات في الاختبارات المعرفية وقد تأتي في المرتبة الثانية من حيث تأثيرها فقط على القدرة المعرفية الفردية (Bailey et al., 2022:6).

ومن ثم جاء بعده جيب (١٩٦٤) والذي أكد ان مفهوم الحكمة الاختبارية يمكن قياسه. وقد كانت أبحاث جيب هي من وضعت الأساس لأول الدراسات التجريبية التي تم أجراؤها على مفهوم الحكمة الاختبارية. قام جيب بالاستفادة من بحث ثورندايك عن الحكمة الاختبارية معتبرا دراسة ثورندايك كأساس نظري لبحثه حول المفهوم وقام جيب بدراسة مشكلة الإلماعات (المؤشرات البصرية والتلميحات) في فقرات الاختبارات. وقد وصف جيب الحكمة الاختبارية كاستجابة ثانوية لإلماعات. بمعنى اخر، ترتبط الحكمة الاختبارية بمدى قدرة الطالب على تحديد الإلماعات او الإشارات داخل أسئلة الاختبار وتنبع من تحديد الإجابة الصحيحة بدقة بغض النظر عن معرفة المحتوى الفعلية. وخلص عمل جيب إلى أن استخدام الإشارات الثانوية أفاد الطلاب الذين استعملوها مع فقرات اختبار الاختيارات المتعددة (Haynes,2011:16).

مهارات الحكمة الاختبارية :

وقد قام ميلمان وآخرون (١٩٦٥) بتحديد عناصر أخرى مستقلة عن بناء الاختبار أو غرض الاختبار وهذه العناصر هي كالتالي: (إستراتيجية استعمال الوقت، واستراتيجية تجنب الخطأ، واستراتيجية التخمين، واستراتيجية الاستدلال الاستنتاجي) والعناصر التي تعتمد على طريقة إنشاء الاختبار أو الغرض منه وهي: (استراتيجية النية واستراتيجية استعمال الإشارات) والتي من شأنها أن تؤثر على الأداء في الاختبارات. وهذه العناصر هي التي وضعت الأساس للعديد من استراتيجيات إجراء الاختبارات المستعملة في يومنا هذا (Millman et al., 1965: 709).

علاوة على ذلك، اقترح جيب(١٩٦٤)أن هناك سببًا للاعتقاد بأن مهارات الحكمة الاختبارية لا يمكن تعميمها لدعم المتعلمين بمستويات مختلفة من معرفة المحتوى. وقد قام جيب بتصميم مقياس من اجل قياس الحكمة الاختبارية وذلك باستعمال اختبار مكون من ٧٠ فقرة لفحص الافتراض القائل بأن الحكمة الاختبارية تتكون جزئيا من القدرة على الكشف والاستجابة بشكل إيجابي لوجود سبعة أنواع من الإلماعات الثانوية في فقرات الاختبار. وتشمل هذه الإلماعات الثانوية ما يلي:

١. الارتباطات او الإقترانات المتجانسة التي يمكن ملاحظتها في السؤال والبديل الصحيح في الاجابة.
٢. البدائل غير الصحيحة التي لا علاقة لها بشكل صارخ أو تحمل علاقة غير منطقية بمنطوق السؤال.
٣. إدراج كلمات مثل "الكل" و "لا شيء" و "أبدًا" و "دائمًا" و "كل" وما إلى ذلك.
٤. البدائل الصحيحة التي من الواضح أنها أكثر دقة في المعنى.
٥. البدائل الصحيحة التي تبدو انها أطول من البدائل غير الصحيحة.
٦. الإشارات او الإلماعات النحوية، مثل الاختلافات في الاعداد أو زمن الأفعال أو الأسماء.
٧. وجود احدى الفقرات او الأسئلة التي تجيب وبصورة مباشرة او غير مباشرة عن سؤال آخر موجود في الاختبار نفسه (Roberson, 2020: 18).

وقام كل من ميلمان وآخرون (١٩٦٥) بدراسة الآثار المترتبة على الاختبار واقترحوا أنه إذا كان استعمال مهارات الحكمة الاختبارية يحدث فرقًا كبيرًا في أداء الاختبار، فسيكون من الافضل البحث عن طرائق لتقليل الاختلافات في الحكمة الاختبارية بين الممتحنين من أجل تقديم تقديرات أكثر صحة عن القدرات الفعلية ومستويات الإنجاز لديهم (Millman et al., 1965: 710).

وبالمثل، اقترح كل من روزنسكي وباسيت (١٩٩٢) أن تدريس مهارات الحكمة الاختبارية أظهر فقط مدى قدرة الطلاب على استعمال الإشارات او الالماعات الثانوية للرد على أسئلة الاختبار، بدلاً من إظهار إتقان المحتوى. واقترحوا أن تدريس مهارات الحكمة الاختبارية قد يتداخل مع صحة التقييمات (Roznowski, & Bassett, 1993: 37).

وفي دراسة أخرى، حدد مورس (١٩٩٨) أنه اعتمادًا على العمر، فإن بعض مهارات الحكمة الاختبارية يصعب توظيفها أكثر من غيرها. اذ ان بعض المهارات مثل تقوية الذاكرة واستذكار المعاني كانت تعتبر عامل تحدي كبير للعديد من الطلاب. وهذه النتيجة ذات أهمية خاصة عند تحديد متى يجب تعليم مهارات الحكمة الاختبارية للطلاب. كما بينت تلك الدراسة ان بعض الافراد كالطلاب المصابون بالتوحد يواجهون صعوبة خاصة في اتخاذ خطوات معينة في استراتيجية إجراء الاختبارات. واقترح مورس استعمال استراتيجية إجراء الاختبارات في البيئات الثانوية للحصول على أفضل النتائج (Morse, 1998: 340).

وتنشأ الحكمة الاختبارية من إثر ممارسة الامتحانات بصورة متكررة وبالتالي فقد تمنح هذه الميزة نوعا من الخبرة للأفراد الذين يجرون الامتحانات سواء كانت اختبارات كفاءة او تحصيل او ذكاء (Alnasraween et al., 2022: 2).

العوامل المؤثرة على الحكمة الاختبارية

هنالك عدد من العوامل التي تؤثر في مستوى الحكمة الاختبارية لدى الافراد اثناء اجراء الامتحان، بما في ذلك:

١- خبرة سابقة في التعامل مع الموقف الاختباري تساعدهم في تحقيق درجات عالية.

٢- الفترة الزمنية في التعرض لمواقف الاختبار، عندما تزداد الفترة الزمنية المخصصة لامتحان او اختبار معين فقد يؤدي ذلك الى مستوى اقل من الحكمة الاختبارية.

٣- يؤثر نوع الاختبار التطبيقي في اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية.

٤- عدم وضوح الأسئلة تحد من قدرة الفرد على استخدام مهارات الحكمة الاختبارية. (Otoum et al., 2015: 103).

- **نظريات الحكمة الاختبارية**

نظرية ميلمان وآخرون (١٩٦٥)

بين كل من ميلمان وآخرون (١٩٦٥) في نظريتهم التي وضعوها من اجل التوصل لنموذج نظري موسع لمفهوم الحكمة الاختبارية وذلك بالاستناد الى الدراسات السابقة التي اجراها كل من ثورندايك (١٩٤٩) وإيبل ودامريم (١٩٦٠) وفيرنون (١٩٦٢) ان قد تكون هناك مصادر تباين في درجات الاختبارات التعليمية بخلاف محتوى السؤال او فقرات الاختبار والخطأ العشوائي وقد كان مفهوم الحكمة الاختبارية أحد تلك المصادر المقترحة. وبينوا سبب واهمية دراستهم وذلك لعدم وجود اية دراسة أخرى تناولت الموضوع بشكل مستقل ولا توجد اية اطر نظرية يمكن الاعتماد عليها لفهم موضوع الحكمة الاختبارية ولهذه الأسباب تم وضع نموذجهم النظري لتفسير عمل الحكمة الاختبارية.

ونصت نظريتهم ان الحكمة الاختبارية تتكون من: عوامل مستقلة عن مُنشئ الاختبار أو غرض الاختبار وعوامل تعتمد على مُنشئ الاختبار أو غرض الاختبار. وفي حالة العوامل المستقلة عن مُنشئ الاختبار أو غرض الاختبار فهي كالتالي:

١- ستراتيجية استعمال الوقت: وتتمحور هذه العملية حول كيفية تنظيم وتوزيع الوقت للإجابة على أسئلة الاختبار من حيث وضع جدول زمني للقراءة والمراجعة.

٢- ستراتيجية تجنب الخطأ: ويمكن التوصل الى هذه الاستراتيجية من خلال الالتزام بتعليمات الأسئلة وقراءة كل سؤال بشكل جيد ودقيق وتحديد المطلوب وتحديد الطريقة المناسبة للإجابة ومراجعة الإجابة.

٣- ستراتيجية التخمين: وهنا في هذه الاستراتيجية يمكن استعمال التخمين عندما لا تكون هناك عواقب او خطورة للتخمين وعندما تكون هناك درجة واحدة فقط للسؤال المطروح في الاختبار. (Millman et al., 1965: 712)

٤- ستراتيجية التفكير الاستنتاجي: وفي هذه الحالة يتم حذف البدائل الخاطئة واختيار البديل الصحيح والاستفادة من معلومات الأسئلة الأخرى أو بدائل اختبار أخرى مماثلة.

واما العوامل التي تعتمد على مُنشئ الاختبار أو غرض الاختبار فهي تشمل:

١- ستراتيجية اعتبار النية: وهذه الاستراتيجية تعتمد على الشرح والإجابة على الأسئلة حسب وجهة نظر مصمم الاختبار أو الهدف من الاختبار. ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيات:

أ. تفسير الأسئلة والإجابة عليها في ضوء التأكيدات الفردية السابقة لمنشئ الاختبار أو في ضوء الغرض من الاختبار.
ب. أجب على العناصر كما أرادها مُنشئ الاختبار.
ج. اعتماد مستوى التطور المتوقع.
د. النظر في أهمية التفاصيل المحددة.

٢- استراتيجية استعمال الإلماعات: وهنا يتم التعرف على خصائص نمط المصمم في صياغة البديل الصحيح لبقية البدائل، مثل: البديل الصحيح أطول أو أقصر من بقية البدائل، او البديل الصحيح يوضع دائمًا في نفس المكان (الخيار نفسه دائمًا)، او يوضع البديل الصحيح في تسلسل منطقي، او الكلمات البديلة الصحيحة مألوفة من بقية البدائل، او يكون البديل الصحيح متسقًا نحويًا أو معنويًا مع نص السؤال(Millman et al., 1965: 713).

وبين ميلمان وآخرون (١٩٦٥) في نموذجه ان أول قسمين فرعيين، وهما استراتيجيات استعمال الوقت وتجنب الخطأ، يحتويان على استراتيجيات تسمح للممتحن بإثبات معرفته الكاملة بالموضوع المحدد من خلال مساعدته على تجنب فقدان

نقاط الدرجات لأسباب أخرى غير نقص المعرفة بمحتوى الاختبار. اذ تنطبق إستراتيجية استعمال الوقت فقط على تلك الاختبارات التي تقيد الوقت المخصص للممتحن. بشكل عام، تهتم هذه الاستراتيجيات بالاستعمال الأكثر كفاءة للوقت المخصص. وتنطبق استراتيجية تجنب الخطأ على جميع حالات الاختبار. وهذه الاستراتيجية معنية ببساطة بتجنب أخطاء الإهمال الذي قد يقع فيه الطالب اثناء اداءه لامتحان معين.

ويحتوي القسمان الأخيران في الفئة الأولى، استراتيجيات التخمين والاستنتاج المنطقي، على استراتيجيات تسمح للممتحن باكتساب نقاط تتجاوز تلك التي سيتلقاها على أساس معرفة مؤكدة بالموضوع المحدد. وقد تسمح استراتيجية التخمين للممتحن بالحصول على بعض الدرجات للإجابات التي تتم على أساس الصدفة الكاملة؛ وتتعامل استراتيجية التفكير الاستنتاجي مع طرائق الحصول على الإجابة الصحيحة بشكل غير مباشر أو مع جزء فقط من المعرفة اللازمة للإجابة على سؤال. وتجدر الإشارة إلى أن بعض المعرفة بالموضوع متضمنة في استراتيجيات التفكير الاستنتاجي، لكن الإجابة الصحيحة نفسها لن تكون معروفة إذا لم يتم تقديم خيارات أو لم يتم طرح أسئلة أخرى.

وتشمل الفئة الرئيسة الثانية، العناصر التي تعتمد على مُنشئ الاختبار أو الغرض منه، تلك الاستراتيجيات التي قد يستعملها الممتحن فقط بعد معرفة وجهات نظر مُنشئ الاختبار أو غرض الاختبار، أو بعد الاتصال والتعليقات من الاختبارات المماثلة. والتقسيم الفرعي الأول في هذه الفئة هو الاعتبار او النظر في النية. وهو مشابه لأول قسمين فرعيين في الفئة السابقة من حيث أنه يهتم بالاستراتيجيات التي تسمح للممتحن بتجنب التعرض للعقاب لأي شيء بخلاف عدم المعرفة بموضوع الاختبار.

ويتعلق التقسيم الفرعي الثاني، إستراتيجية استعمال الإلماعات، باستعمال الإشارات التي تتوفر عندما لا تكون هنالك إجابة محددة معروفة. وكما هو الحال في التقسيمين الفرعيين الأخيرين في الفئة السابقة، قد تكون هناك حاجة إلى معرفة جزئية بالموضوع. ويمكن استعمال الإشارات بنجاح، ومع ذلك، فقط إلى الحد الذي تم فيه إنشاء ارتباط، في ظل ظروف مماثلة، بين الإشارات والإجابة الصحيحة.(Millman et al., 1965: 714)

نظرية ويندن (١٩٩١)

قام ويندن (١٩٩١) بوضع نموذج نظري جديد بالاستفادة من النظرية الاصلية التي وضعها كل من ملمان وآخرون (١٩٦٥) وقد قام ويندن بتفصيل ان الحكمة الاختبارية تتكون من خلال الاستراتيجيات الاتية:

أ- الاستراتيجيات المستعملة قبل الإجابة على الاختبار: ومثل هذه الاستراتيجيات تكون على النحو التالي (اقرأ جيدًا، او ضع خطة للإجابة، او اقرأ التعليمات جيدًا، او حدد جدولًا زمنيًا للإجابة على الأسئلة، او قم بتكوين الصورة الأولية للإجابة على الأسئلة، او ضع خطوط تحت الكلمات الرئيسية المفتاحية في الأسئلة لكي تستطيع الإجابة عليها).

ب- الاستراتيجيات المستعملة أثناء الإجابة على الاختبار: ومثل هذه الاستراتيجيات تكون على النحو التالي (الإجابة على الأسئلة حسب الخطة الزمنية، ومراجعة كل سؤال بعد الانتهاء من الإجابة، واستثمار الوقت المتبقي بعد الانتهاء من الأسئلة، والكتابة الفورية لجميع الأفكار الموجودة في ذهن الطالب الذي يقوم بأداء الامتحان، والاجابة على الأسئلة حتى لو لم يستطيع الممتحن اكمال حل جميعها).

ج- الاستراتيجيات المستعملة بعد الإجابة على الاختبار: ومثل هذه الاستراتيجيات تكون على النحو الآتي (راجع كل سؤال وتأكد من كتابته باللغة الصحيحة، وتجنب التغييرات في نهاية الوقت). (Wenden, 1991:23)

٣- نموذج يانغ (٢٠٠٠)

اقترح يانغ (٢٠٠٠) نموذج نظري جديد لتفسير الية عمل الحكمة الاختبارية وبين ان نموذجه النظري يعتمد بالأساس على الدراسات والأبحاث السابقة التي اجراها كل من ميلمان وآخرون (١٩٦٥) ووندن (١٩٩١) وأشار في نظريته الجديدة الى ان السلوك الذي يتخذه الافراد الذين يستعملون استراتيجيات الحكمة الاختبارية في الامتحان يعتمد على عوامل منها:

١. وجود جهاز مراقبة معرفي يحدد المهارات والقدرات الجارية للمشاركة في الرد على أسئلة الامتحان.

٢. قدرات الفرد ومهاراته المتعلقة بالسمات التي يتم تقييمها.

٣. المعرفة الشخصية لاستراتيجيات إجراء الاختبار ذات الصلة.

٤. استجابة وتنقيح استراتيجيات الحكمة الاختبارية ذات الصلة.

وأشار يانغ في نموذجه انه عندما يقرأ الممتحن مبدئيًا الأسئلة في امتحان معين يحاول الإجابة من خلال تحديد ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة من بين الخيارات المقدمة باستعمال المعرفة والمهارات ذات الصلة بالمحتوى المدرك الذي يتم قياسه. فإذا لم يتم العثور على الإجابة، فمن المحتمل أن يخمن الممتحن للاختبار بشكل عشوائي من بين الخيارات أو ببساطة يقوم بحذف السؤال تماما. وفي المقابل، يميل الشخص الذي يمتلك مستوى من الحكمة الاختبارية إلى تطبيق مجموعة من استراتيجيات معينة خاصة بالحكمة الاختبارية جنبًا إلى جنب مع معرفته الجزئية ذات الصلة بالمحتوى الذي تم تقييمه، والعمل بشكل دوري لمطابقة إشارات أو إلماعات قد تم اكتسابها سابقا من خلال استراتيجيات الحكمة الاختبارية. وعندما يتم العثور على مثل هذا التطابق، يتم إنهاء هذه العملية ويتم تسجيل استجابة من خلال التأشير على أحد الخيارات المطروحة في السؤال. واما في حالة عدم التطابق، نظرًا لغياب إشارات الحكمة الاختبارية أو استنفاد جميع استراتيجيات الحكمة الاختبارية التي يمتلكها ذلك الفرد، فمن المحتمل أن يقوم هذا الشخص باستجابة عشوائية "متميزة" كمحاولة أخيرة (أي، حذف واحد أو أكثر من الخيارات التي يبدو أنها غير صحيحة من خلال مهاراتهم في الحكمة الاختبارية ومعرفتهم الجزئية بمحتوى الاختبار ثم تخمينهم بشكل عشوائي من بين البقية). ووفقًا لهذا النموذج، هناك خصائص أخرى للممتحن في الاختبار بالإضافة إلى المعرفة بالموضوع الذي يتم قياسه تشكل مصدرًا آخر للتباين في درجة الاختبار النهائي. (Yang, 2000:35).

اجراءات البحث :

أولاً : منهجية البحث :

لتحقيق اهداف البحث اعتمد منهج وصفي ، ففي دراسة اي ظاهرة لابد ان تتوافر لدى الباحث اوصاف وقيمة للظاهرة التي يحاول دراستها (داود وعبد الرحمن ، ١٥٩ : ١٩٩)

ثانياً: مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من طلبة جامعة واسط والبالغ عددهم (١٤٢٧٤) طالباً وطالبة ومن كلا الجنسين (ذكور، أناث) ، ومن كلا التخصصين (انساني، علمي) وبواقع (٥٦١٣) طالباً وطالبة من التخصص الانساني ، و (٨٦٦١) طالباً وطالبة من التخصص العلمي ، للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) .

جدول (1)

مجتمع البحث موزعين حسب الكلية والتخصص والجنس للعام الدراسي 2023-2022

ت	التخصص	الكلية	ذكور	اناث	مجموع
1	الانساني	التربية للعلوم الانسانية	١٤٠٤	١٦٩٧	٣١٠١
2		الآداب	٢٧١	٤١٧	٦٨٨
٣		القانون	٣٤٢	٣٤١	٦٨٣
٤		التربية الاساسية	٤٢٥	٧١٦	١١٤١
مجموع الانساني			٢٤٤٢	٣١٧١	٥٦١٣
٥	العلمي	الادارة والاقتصاد	١١٦٠	٩٥٩	٢١١٩
٦		طب الاسنان	١٣٥	٣٧٦	٥١١
٧		التربية البدنية وعلوم الرياضة	٤٤٦	١٦١	٦٠٧
٨		التربية للعلوم الصرفة	٥٢٢	٥٩٥	١١١٧
٩		الزراعة	١٨٠	١٧٥	٣٥٥
١٠		الطب	٣٠٦	٦٢٢	٩٢٨
١١		العلوم	٤٩٥	٥٦٢	١٠٥٧
١٢		الفنون الجميلة	١٠٨	٣٠٩	٤١٧
١٣		كلية الهندسة	٦١٠	٢١٦	٨٢٦
١٤		كلية الطب البيطري	٧٧	٨١	١٥٨
١٥		كلية علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	٢٤٨	٣١٨	٥٦٦
مجموع العلمي			٤٢٨٧	٤٣٧٤	٨٦٦١
المجموع الكلي			٦٧٢٩	٧٥٤٥	١٤٢٧٤

ثالثاً : عينة البحث الاساسية

يتم اختيار عينة البحث بأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية ، عندما يكون مجتمع الدراسة غير متجانس ويمكن تقسيمه وفق طبقات منفصلة وفقاً لمتغيرات الدراسة وعد كل طبقة وحدة واحدة ومن ثم اختيار افراد عينة الدراسة عشوائياً من هذه الطبقات (عودة والخليلي ، ١٩٨٨، ١٧٤) . وبما ان مجتمع البحث الحالي يمكن تقسيمه على طبقات ، على اساس التخصص (علمي ، انساني) والجنس (ذكور، اناث) ، فقد اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية حيث تم اختيار عينة البحث من كليات جامعة واسط بالطريقة العشوائية ، اذ بلغت العينة (٤٠٠) طالب وطالبة ، وتم تحديد الأعداد بطريقة تناسبية ، وتوزعت العينة بحسب الجنس بواقع ٢٠٠ طالب وطالبة للتخصص العلمي ، و٢٠٠ طالب وطالبة للتخصص الانساني والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢)

عينة البحث الاساسية

الكليات الانسانية	الجنس		المجموع	الكليات العلمية	الجنس		المجموع	المجموع الكلي
	ذكور	اناث			ذكور	اناث		
كلية التربية	٥٠	٥٠	١٠٠	كلية العلوم	٥٠	٥٠	١٠٠	
كلية القانون	٥٠	٥٠	١٠٠	كلية الهندسة	٥٠	٥٠	١٠٠	
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠	٤٠٠

رابعاً : ادوات البحث

من أجل تحقيق اهداف الباحث الحالي ، قامت الباحثة بتبني مقياس الحكمة الاختبارية ، وفيما يأتي وصفاً لهذا المقياس :

مقياس الحكمة الاختبارية :

قامت الباحثة بتبني مقياس الحكمة الاختبارية الذي قام بناؤه ميلمان (١٩٦٦)على وفق نظرية (ميلمان وآخرون ١٩٦٥) ومن ثم إيجاد الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية بفقراته (٢٧) فقرة لكل طالب وطالبة، ومن اجل تحقيق هذا الغرض حدد لكل فقرة خمسة بدائل متدرجة إزاء كل فقرة وهي (دائماً ، غالباً، احياناً ، نادراً ، نوعاً ما) ، وقد أعطت الباحثة عند التصحيح الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات ، وبهذه الصيغة سيتم حساب الدرجة الكلية لكل طالب وطالبة من خلال جمع الدرجات على فقرات المقياس ، ومن الناحية النظرية أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (135) واقل درجة هي (27).

صلاحية فقرات المقياس :

للتحقق من الصدق المنطقي تم عرض مقياس الحكمة الاختبارية على مجموعة من المحكمين والخبراء والمختصين والبالغ عددهم (٢٠) محكماً ملحق (٣)، وبصيغته الاولية ملحق ( ) ، وطلب منهم ابداء ملاحظاتهم والتعديلات المناسبة التي يقترحونها عن هذا المقياس ، للحكم على مدى ملائمة الفقرة ، ومدى ملائمته للتطبيق على افراد عينة الدراسة الحالية ، فضلاً عن ابداء أية ملاحظات اخرى ان وجدت ، وقد تم اعتماد النسبة في قبول الفقرة ، أذ تعد صالحة اذا وافق عليها (٨٠%) فأكثر من المحكمون ،وقد جاءت آراء الخيرة بالموافقة على صلاحية جميع الفقرات باستثناء بعض التعديلات حيث قام بتعديل صياغتها دون حذف أي فقرة من فقرات المقياس ، وبهذه الخطوة تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس ، وهو من الخصائص السايكومترية لتعرف مدى قياس المقياس للخاصية التي أعد لقياسها (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٣) .

عينة التحليل الاحصائي :

تشير انستازي ١٩٧٦ ان حكم عينة التمييز يفضل ان لا تقل عن ٤٠٠ فرد (Anastasi,1976 ,151)، لذلك اشتملت عينة التحليل الاحصائي (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بواقع (٢٠٠) ذكور و(٢٠٠) اناث .

القوة التمييزية للفقرات :

أ- القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):

أن حساب القوة التمييزية للفقرة تعتبر من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية المرجعية المعيار لأنها تؤشر عن قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الافراد في السمة او الخصيصة والتي يقوم على اساسها القياس النفسي(Ebel, 1972 ,399)

إذ عن طريق هذا الاسلوب يمكننا اختيار الفقرات التي تعطي أكبر قدر من المعلومات عن الفروق في إجابات الأفراد وحذف الفقرات غير المميزة وهذا سوف يسهم بدوره في زيادة ثبات الاختبار(موسى،٢٠٠٦، ٥٨٢).

طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة (٢٧ %) من كل مجموعة إذ اقترح " كيلي " Kelly ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التميزية للفقرات بنسبة (٢٧ %) من أفراد العينة (عودة ، ١٩٩٨ ،٢٨٦). وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) طالب وطالبة في المجموعة العليا، و (١٠٨) طالب وطالبة في المجموعة الدنيا . واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة ، ومن خلال هذا الاجراء تبين ان جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً ، لأن قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الخصائص السايكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية

اولاً : الصدق تم حساب الصدق بالطرق الأتية :

١- الصدق الظاهري :

هذا النوع من الصدق يعني عرض فقرات المقياس على مجموع المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس مايراد قياسه (الغريب، ١٩٨٥:٦٧٩) ، وقد تحقق الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين الاختصاص في مجال علم النفس للحكم على صلاحية الفقرات .

٢- صدق البناء (المفهوم) :

يوصف صدق البناء بانه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي او مفهوم نفسي معين (ربيع ، ١٩٩٤ : ٩٨) ، ويقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة (Anastasi , 1976 , 151) ويشير كرونباخ وميهل (Cronbach & Mehl) الى ان هناك بعض الدلائل و المؤشرات لصدق البناء لعل اهمها الفروق بين الجماعات والافراد إذ أن من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخصيصة المقاسة وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس (فرج ، ١٩٨٠ ، ٣١٥).

وقد تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال مؤشرين هما:-

- التمييز من خلال إيجاد الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.

وقد تبين أن الفقرات جميعها دالة احصائياً

ثانياً : ثبات المقياس Scales Reliability :

يُقصد بالثبات في القياس النفسي " دقة الأداة في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضها مع نفسه واتساقها فيما تزودنا به من معلومات عن سلوك المستجيب "، وتعد الأداة ثابتة إذا كانت تؤدي النتائج نفسها في حالة تكرارها خاصة إذا كانت الظروف المحيطة بالأداة والمستجيب متماثلة في كلا التطبيقين (مجيد وعيال، ٢٠١١ : ٨١)، والهدف من حساب الثبات هو تحديد اخطاء القياس وايجاد طرائق تقلل هذه الاخطاء وتختلف هذه الطرائق باختلاف مصدر الاخطاء العشوائية ومدى تأثيرها على الدرجات الملاحظة وهذا يعتمد على طبيعة الاختبار ولمن تستعمل نتائجه (علام ، ٢٠٠٠ : ١٤٣)، لذا يعد حساب الثبات أمراً مهماً؛ لأنه يشير إلى الدقة أو الاتساق في درجات المقياس، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة طريقتين هما :

أ- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retest :

وتشير هذه الطريقة إلى درجة استقرار استجابة الأفراد عبر مدة زمنية مناسبة .(فرج، ١٩٨٠: ٣٤٩) ،إذ يرى (Lemke) أن المدة الفاصلة بين التطبيقين تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع بحسب طبيعة السمة المقاسة (Lemke, 1976:144) ، تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب الارتباط بين درجات مجموعة من الطلبة على المقياس من بعد تطبيقه مرتين، وبفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثاني (عودة، ١٩٩٨: ٤٣)

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (٣٠) طالب وطالبة وبفاصل زمني بلغ (١٤) يوماً من التطبيق الأول، اذ بينت آدمز(Adams) بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلـغ معامل الارتباط (٠,٩١) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، اذ أشار(العيسوي) إلى انه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٧٠) فأكثر، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، ١٩٨٥: ٥٨). وتستعمل هذه الطريقة لأن الحصول من خلالها على قيمة ثبات عال يدل على قلة احتمال تأثر الدرجات (قيمة الثبات) بالمتغيرات اليومية العشوائية في ظروف المفحوص، أو في البيئة التي يجري فيها الاختبار (Anastasi , 1976; 110).

ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو للتأكد من اتساق أداء الفرد على عموم المقياس من فقرة إلى أخرى، إذا يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس وعلى استقرار استجابات الأفراد ، فإن محتوى المقياس كلما كان متجانسا فإن ثبات الاتساق الداخلي سيكون مرتفعاً (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩ : ٢٧٦) ، على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، اذ يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عودة، والخليلي، ١٩٨٨: ٢٥٤)، وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (٠,٨٨) وهو معامل ثبات جيد.

وصف المقياس بصورته النهائية :

يتألف مقياس الحكمة الاختبارية في البحث الحالي بصورته النهائية من (٢٧) فقرة ، ومن اجل تحقيق هذا الغرض حدد لكل فقرة خمسة بدائل متدرجة إزاء كل فقرة وهي (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، نوعا ما)، وقد أعطت الباحثة عند التصحيح الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات ، وبهذه الصيغة سيتم حساب الدرجة الكلية لكل طالب وطالبة من خلال جمع الدرجات على فقرات المقياس ، ومن الناحية النظرية أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (١٣٥) واقل درجة هي (٢٧).

اولاً : عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول : التعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة

لمعرفة مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة ، فقد اظهر تحليل اجابات الطلبة باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، ان المتوسط الحسابي بلغت قيمته (٢٣، ١٩٥) أما الانحراف المعيار للطلبة فقد بلغت قيمته (٥،٥٣٧) ، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٢٠) تبين ان القيمة التائية المحسوبة (١١،٥٣٩) ، وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) ، وتشير هذه النتيجة إن طلبة الجامعة يتمتعون بالحكمة الاختبارية قياساً بالمتوسط الفرضي للمقياس ، اي انهم يمتلكون مهارات الدراسة ومن بينها كيفية التعامل مع الاختبارات بطريقة سليمة ، واستخدامهم المرتفع للاستراتيجيات المطلوبة قبل واثناء وبعد الاجابة على اسئلة الاختبارات .

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة وفق متغيري النوع والتخصص:

أ- متغير النوع (ذكور ، اناث)

من أجل التأكد من أن هذا الفرق دال احصائياً بالنسبة الى متغير النوع (ذكر ، اناث)تم استعمال تحليل التباين الثنائي ، وظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (١,١٣٣٦) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٦) ، مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الحكمة الاختبارية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه الظروف التي يمر بها الطلاب من الجنسين اثناء الاختبارات ، وتكافؤ الفرص المتاحة لهم في الاستعداد للاختبارات والتعامل مها .

ب- متغير التخصص (علمي ، انساني)

من أجل التأكد من أن هذا الفرق دال إحصائياً بالنسبة الى متغير التخصص (علمي ، أنساني) أستعمل تحليل التباين الثنائي ، وكانت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص هي (١,١٢٨) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١-٣٩٦)، وهذا يعني انه لا يوجد اختلاف بين الطلبة في التخصص العلمي واقرانهم في التخصص الانساني بمستوى الحكمة الاختبارية ، ويعود ذلك الى انه متغير الحكمة الاختبارية يعتمد على مهارة الطالب في التعامل مع اسئلة الاختبار بدرجة اكبر من اعتماده على التخصص الدراسي أو المحتوى العلمي لمادة الاختبار .

ثانياً التوصيات :

١- تشجيع الباحثين على البحث في استراتيجيات الحكمة الاختبارية ومنظريها وادوات قياسها ، لوضع أطار لدراسة الحكمة الاختبارية بصورة منهجية .

٢- توجيه الطلبة بإرشادهم الى الاساليب السليمة للتعامل مع المواقف الاختبارية .

ثالثاً : المقترحات :

١- اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات اخرى من الطلبة ، ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي .

٢- القيام بدراسة علمية اخرى تتناول استراتيجيات الحكمة الاختبارية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

المصادر :

- داوود ،وعبد الرحمن ، عزيز حنا وأنور حسين(١٩٩٠) : مناهج البحث التربوي ، بغداد ، العراق
- الزاملي، علي عبد الجاسم وعبد الله بن محمد الصارمي وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٩): **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.
- الزوبعي ، عبد الجليل ، وأحمد ، محمد الغنام (١٩٨١): **مناهج البحث في التربية** ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق .
- سموم ،عبد كاطع (٢٠١٦) : **المسألة الإدارية لدى عمداء كليات جامعة ميسان من وجهة نظر الهيئة التدريسية** ، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية ، العدد الثاني والعشرين .
- الشمري، ص. (٢٠١٩): **الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية**، المجلد (١٦)، العدد (٦٢).
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي،القاهرة، مصر.
- عودة ، أحمد سلمان والخليلي ، خليل يوسف. (١٩٩٨). **الأحصاء للباحث في التربية والعلوم الأنسانية** ، عمان : مكتبة الفكر .
- عودة ، أحمد سليمان (١٩٩٨) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٣ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد ،الأردن.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد، (١٩٨٥): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، مصر، دار المعرفة للنشر والتوزيع.
- الغريب ،رمزية (١٩٨٥) :التقويم والقياس النفسي والتربوي ، الطبعة الاولى ، مكتبة الانجلو ، مصر .
- فرج ، صفوت، (١٩٨٠): **القياس النفسي** ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢) : **القياس والتقويم للطالب الجامعي** ،ط١،مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ،بغداد.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٦): **القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين**، ط١، مطبعة زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

- Anastasi, A. (1976). Psychological Testing , 6th , New York, Macmillan Publishing Inc.
- Alnasraween, M. E. S., Alsmadi, M. S., Al-zboon, H. S., & Alkurshe, T. O. (2022). The Level of Universities Students' Test Wiseness in Jordan during Distance Learning in Light of Some Variables. *Education Research International*, *2022*.
- Bailey, C. D., Briggs, J. W., & Irving, J. H. (2022). Test- *wiseness* and Multiple-Choice Accounting Questions: Implications.
- EbeL, R. L. (1972). **Essentials of Educational Measurement**. New Jersey: Eugewood Cliffs prentice – all.
- Gibb, B. (1964). *Test wiseness - as secondary cue response* (Unpublished doctoral dissertation).
- Haynes, P. L. M. (2011). The effect of test *wiseness* - on self-efficacy and mathematic performance of middle school students with learning disabilities. Virginia Commonwealth University.
- Houston, S. (2005). *Test-wideness training: An investigation of the impact of test-wiseness in an employment setting* (Doctoral dissertation).Retrieved from http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Houston%20Susan%20Elizabeth.pdf?akron1131730666
- Lemke , E. & Wiersma , W. (1976) . Principles of psychological Measurement, Chicago.
- Millman, J., Bishop, C. H., & Ebel, R. (1965). An analysis of test- *wiseness*. *Educational and Psychological Measurement*, *25*(3), 707-726.
- Morse, D. (1998). The relative difficulty of selected test- *wiseness* skills among college students. Educational and Psychological Measurement, 58(3), 399-408 .

- Mutiat, A., & Adam, Y. (2021). Effects of Emotional Intelligence and Peer Acceptance on Test-*wiseness* among Undergraduate in Southwest Universities. IJAISR, 5(9):1-10.
- Ntumi, S., Agbenyo, S., & Bulala, T. (2022). Towards Understanding Test Score Pollution in Ghana: Test Preparation Practices, Test Administration Situations and External Factors as Predictors. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, *6*(3), 85-91.
- Otoum, A., Khalaf, H. B., Bajbeer, A., & Hamad, H. B. (2015). The Level of Test- *wiseness* for the Students of Arts and Science Faculty at Sharourah and Its Relationship with Some Variables. *Journal of Education and Practice*, *6*(29), 102-113.
- Roberson, D. B. (2020). *Test- wiseness and background knowledge: Their relative contributions to high test performance*. Mississippi State University.
- Rogers, W. T., & Bateson, D. J. (1991). The influence of test- *wiseness* on performance of high school seniors on school leaving examinations. *Applied Measurement in Education*, *4*(2), 159-183.
- Roznowski, M., & Bassett, J. (1992). Training test- *wiseness* and flawed item types *Applied Measurement in Education*, *5*(1), 35-48.
- Wenden, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy. Prentice Hall: London.
- Yang, P. (2000). Effects of test-wiseness upon performance on the Test of English as a Foreign Language. (PhD thesis, University of Alberta).