جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية
كلية الآداب – قسم علم النفس

الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا

رسالة ماجستير مقدمة
الى مجلس كلية الآداب – جامعة القادسية وهي جزء من متطلبات
نيل درجة ماجستير آداب في علم النفس

تقدمت بها

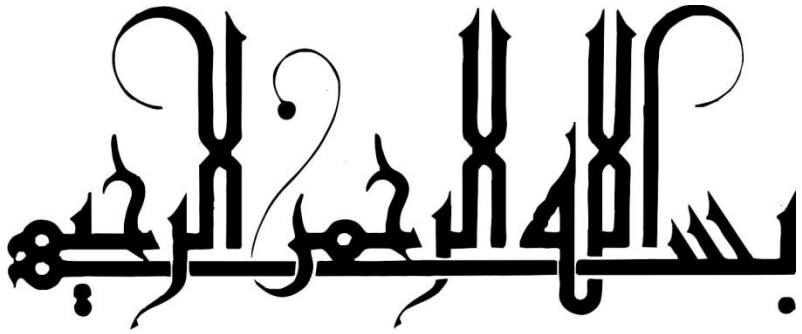
مروة عبادي عبيد الكروشي

إشراف

الاستاذ المساعد

علي عبد الرحيم صالح

1442 هـ 2021 م



﴿ يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٦٩﴾ ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة: الآية (269)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا) التي قدمتها الباحثة (مروة عبادي عبيد) قد جرت تحت إشرافي في جامعة القادسية – كلية الآداب – قسم علم النفس ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب / علم النفس .

التوقيع

الأستاذ المساعد

علي عبد الرحيم صالح

التاريخ: ٢٠/ ٩/ 2020

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع

المدرس الدكتور

فارس هارون الرشيد

التاريخ: ٢٧/ ٩/ 2020

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـــ (**الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا**) التي قدمتها الباحثة (**مروة عبادي عبيد**) وقد جرت تحت إشرافي من الناحية اللغوية في جامعة القادسية – كلية الآداب ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير علم النفس .

التوقيع :

الاسم : ا.م.د حسنا عبد الشمري

التاريخ : ٢٦ / ١١ /2020

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ (**الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا**) جرى تقويمها من الناحية العلمية من قبلي .

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

التاريخ : / /2020

اقرار لجنة مناقشة رسالة الماجستير

جامعة القادسية/ كلية: الاداب

الدراسات العليا

نقر اننا اعضاء لجنة مناقشة طالب الماجستير :- مروة عبادي عبيد ----------

قسم :---------- علم النفس ----------اطلعنا على التصحيحات والتعديلات التي تم اجرائها من

قبل الطالب والتي تم اقرارها في المناقشة من قبلنا فهي جديرة بدرجة ---امتياز---------- في

---------- علم النفس العام ----------وعليه وقعنا.

اعضاء لجنة المناقشة:

ت	الاسم	اللقب العلمي	التوقيع	الصفة
1	ا.د. بهناز ماردين	استاذ		رئيسا
2	د. سلام هاشم حافظ	استاذ مساعد		عضوا
3	ا.م.د طارق محمد بدر	استاذ مساعد		عضوا
4	علي عبد الرحيم صالح	استاذ مساعد		عضوا ومشرفاً

يصادق مجلس كلية الآداب / جامعة القادسية على قرار اللجنة

أ.د. ياسر علي عبد

العميـــــد

/ / ٢٠٢١

الإهداء

لم ارتقِ سلم المعرفة للوصول إلى تلك المرتبة العلمية إلا بعد جهد من التعب والسهر وأول من حفزني للوصول إلى طموحي الذي نبتغي وأياها كانت هي أمي ذلك الجانب المضيء الذي نور لي دربي ومستقبلي هي أنتِ أمي الغالية كم هلكتِ وتعبتِ ومرضتِ وكنتِ على أشد ألمكِ تقولين لي أريد أن تنجحي وترفعي رأسي لأفتخر بكِ وها انا ذا حققتُ ما تريدين فأهدي لكِ هذا الجهد المعرفي المتواضع .

. . . . . أمي

ولمن أهلكته السنون فأحرق سني شبابه لنتقد ونكون .

. . . . . أبي

ولمن كانوا ساعدي على تخطي كثير من العقبات .

. . . . . إخوتي وأخواتي

شكر وامتنان

بسم الله و الحمد لله الذي أنعم علينا الصبر والعزيمة لإتمام هذا الجهد المتواضع ... والصلاة والسلام على نبينا محمد نبي الرحمة وعلى آله وصحبه أجمعين.

وإن من نِعم الله أيضاً على عبدهِ شِكرُ من أعانه عليها، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم لتلك اليد البيضاء أعني أستاذي علي عبد الرحيم صالح المشرف على هذا البحث الذي جاد بعلمه الغزير، ولما أجزله عليَ من ملاحظات عدلت من البحث و كذلك مراجعته القيمة وتوجيهاته السديدة، وآراءه الصائبة ، فكان يقرأ كل ما تكتبه الباحثة ، فيوجه ويصوب ، ويفتح للباحثة ما استغلق عليها من أبواب العلم والمعرفة، أسأل الله أن يجعله تحت عين رعايته ، ويرزقه ما تقر به عينه ، ويحفظه لنا معلماً وناصحاً أميناً....

وأتقدم بوافر الشكر والثناء إلى لجنة السمنار الذين كان لهم الأثر في بعض الملاحظات على إنضاج الدراسة (أ.م. د سلام هاشم حافظ / أ.م. د أحمد عبد الكاظم جوني)

ومن باب الوفاء والعرفان بالجميل أتقدم بشكري الجزيل إلى أساتذتي في قسم علم النفس لما قدموه من تعاون وحرصهم الشديد على طلابهم في تقديم محاضرات تخص البحث لكي يكتسب الطلاب المعرفة في ذلك...

الباحثة

ملخص البحث

تعد الحكمة الاختبارية أحدى الإمكانيات المعرفية الضرورية في شخصية الطالب الجامعي، إذ تعد مؤشرا على مدى تمتعه ببعض المهارات المعرفية (مثل التأمل والتخمين والتحليل)، ومن دونها قد لا يستطيع تحقيق درجات دراسية مرتفعة، لكونها تمنح الطلبة القدرة على تعرف بعض الإجابات الصحيحة حتى عندما لا تكون لديه المعرفة الكافية حول الامتحان، كذلك تساعده على فهم الأسئلة وتنظيم الأجوبة، والسيطرة على مشاعر القلق المتعلقة بالامتحانات الدراسية، وبما أن الإجابة على الامتحانات الدراسية تتطلب أقصى درجات اليقظة والانتباه، فأن من المحتمل أن يساهم ضعف السيطرة الانتباهية في جعل طلبة الدراسات العليا لا يركزون بدرجة كافية على مطالب الأسئلة الامتحانية، وتقديم الإجابات على الأسئلة العلمية بشكل جيد، مما قد يشكل ذلك تحديا أمام قدراتهم على تحقيق النجاح في المواد الدراسية. وهذا ما دفع الباحثة إلى محاولة الإجابة على أهداف البحث التي تتمثل بـتعرف:

1. الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا.
2. الفروق على مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات :

أ. الجنس (ذكور – أناث)

ب. التخصص الدراسي (العلمي – الإنساني)

ج. نوع الدراسة (الماجستير– الدكتوراه)

3. السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا.
4. الفروق على مقياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات:

أ. الجنس (ذكور – أناث)

ب. التخصص الدراسي (العلمي – الإنساني)

ج. نوع الدراسة (الماجستير– الدكتوراه)

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

وتحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية ذات التوزيع التناسبي ، التي بلغت (300) طالبا وطالبة من الدراسات العليا في الأقسام العلمية والإنسانية في الكليات التابعة إلى جامعة القادسية، وحتى تستطيع الباحثة قياس متغيري البحث فإنها قامت بتبني مقياس الحكمة الاختبارية لـ (ميلمان وايبل ، 1995) والمعرب إلى العربية من قبل (سليمان ورداي

،2000)، وتكون المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة ، كذلك قامت الباحثة بتبني مقياس السيطرة الانتباهية لـ (Deery-beery,2002)، وبما أن المقياس كُتب باللغة الانجليزية ، فإن الباحثة قامت باستخراج صدق ترجمته بواسطة مجموعة من المحكمين الاكفاء، وتكون المقياس بصيغته النهائية من (18) فقرة ، ومن أجل التأكد من مدى ملائمة أداتي البحث لطلبة الدراسات العليا فأنها قامت باستخراج صدقهما وثباتهما، أذ تأكدت من صدق الاداتين بواسطة (الصدق الظاهري، ومؤشرات صدق البناء) في حين تم استخراج ثبات الاداتين بواسطة طريقة أعادة الاختبار، وطريقة الفا كرونباخ، وبلغ ثبات مقياس الحكمة الاختبارية بواسطة أعادة الاختبار(0.912) درجة، في حين ثباته بطريقة الفا كرونباخ (0.716) درجة . أما درجة ثبات مقياس السيطرة الانتباهية فقد بلغت بطريقة أعادة الاختبار (0.759) درجة ، كما بلغت درجة الثبات بطريقة الفا كرونباخ (0.715) درجة. وبعد التأكد من صدق وثبات أداتي البحث قامت الباحثة باستخراج نتائج البحث بواسطة مجموعة من المعادلات الاحصائية التي تمثلت باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا للاتساق الداخلي وتحليل التباين الثلاثي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

1.يتمتع طلبة الدراسات العليا بالحكمة الاختبارية عند أداء الامتحانات الدراسية .

2. ليس هناك فرق ذا دلالة احصائية على مقياس الحكمة الاختبارية على وفق متغيرات:

أ. الجنس (ذكور – أناث)

ب. التخصص الدراسي (العلمي – الإنساني)

ج. نوع الدراسة (الماجستير– الدكتوراه).

3.يعاني طلبة الدراسات العليا من تدني السيطرة الانتباهية.

4.ليس هناك فرق ذا دلالة احصائية على مقياس السيطرة الانتباهيةعلى وفق متغيرات:

أ. الجنس(ذكور – أناث)

ب. التخصص الدراسي (العلمي – الإنساني)

ج. نوع الدراسة (الماجستير– الدكتوراه).

5.وجود علاقة ارتباطية سالبة (ضعيفة) بين الحكمة الاختبارية وضعف السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا.

واستكمالا للجوانب المتعلقة بالبحث الحالي فقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات منها:

1. 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.

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

كما اقترحت الباحثة عدداً من المقترحات منها:

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

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

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
اقرار المشرف	ج
اقرار الخبير اللغوي	د
اقرار الخبير العلمي	هـ
اقرار لجنة المناقشة	و
الاهداء	ز
شكر وامتنان	ح
ملخص الرسالة باللغة العربية	ط ــ ك
ثبت المحتويات	ل ــ ن
ثبت الجداول	ن
ثبت الاشكال	س
ثبت الملاحق	ع
الفصل الاول: التعريف بالبحث	٢ ــ ١٤
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٦
أهداف البحث	١١
حدود البحث	١٢
تحديد المصطلحات	١٢ ــ ١٤
الفصل الثاني: إطار النظري	١٦ ــ ٥٢
القسم الأول : الحكمة الاختبارية	١٦ ــ ٣٤
مقدمة تاريخية:	١٦
مفهوم الحكمة الاختبارية	١٧
هل الحكمة الاختبارية سمة أم أمكانية أم قدرة؟	١٩
بعض مهارات الحكمة الاختبارية	٢١ ــ ٢٤

آلية استعمال مهارات الحكمة الاختبارية في الإجابة على الاختبار	٢٤
العوامل المؤثرة في الحكمة الاختبارية	٢٦
نظريات الحكمة الاختبارية	٢٧
مناقشة النظريات	٣٣
القسم الثاني : السيطرة الانتباهية	٣٤ــ ٣٦
دراسة الانتباه في علم النفس	٣٤
وظائف الانتباه	٣٦
السيطرة الانتباهية	٣٧
آليات الانتباه التنفيذي	٤٠
وظائف السيطرة الانتباهية	٤٢
علاقة السيطرة الانتباهية ببعض المتغيرات	٤٣
نظريات السيطرة الانتباهية	٤٥
مناقشة النظريات	٥٢
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	٥٥ ـ ٨٤
أولا: منهج البحث	٥٥
ثانياً: مجتمع البحث	٥٥
ثالثاً: عينة البحث	٥٧
رابعاً: أداتي البحث	٥٩
مقياس الحكمة الاختبارية	٥٩ ــ ٧٣
مقياس السيطرة الانتباهية	٧٣ ــ ٨٤
خامساً: الوسائل الاحصائية	٨٤
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	٨٦ ــ ١٠٥
عرض النتائج وتفسيرها	٨٦ ــ ١٠٤
التوصيات	١٠٤
المقترحات	١٠٤ ــ ١٠٥
المصادر	١٠٧ ــ ١١٥

الملاحق	١١٧ – ١٣٨
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A - C

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
١	اعداد مجتمع البحث مجتمع البحث وفق التخصص العلمي ونوع الدراسة	٥٦
٢	اعداد عينة البحث وفق المرحلة الدراسية والتخصص الاكاديمي	٥٨
٣	آراء المحكمين في صلاحية الفقرات مقياس الحكمة الاختبارية	٦٠
٤	القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكمة الاختبارية بطريقة المجموعتين المتطرفتين	٦٢
٥	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية	٦٥
٦	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه	٦٦
٧	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المجال ودرجة المجالات الاخرى والدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية	٦٧
٨	درجات معامل الثبات لمقياس الحكمة الاختبارية بطريقة اعادة الاختبار	٦٩
٩	درجات معامل الثبات لمقياس الحكمة الاختبارية بطريقة الفا كرونباخ	٧٠
١٠	مدى الاجابة على مقياس الحكمة الاختبارية	٧١
١١	المؤشرات الإحصائية لمقياس الحكمة الاختبارية	٧٢
١٢	آراء المحكمين في صلاحية الفقرات مقياس السيطرة الانتباهية	٧٤
١٣	فقرات مقياس السيطرة الانتباهية قبل وبعد تعديل صياغتها من قبل المحكمين	٧٥
١٤	القوة التمييزية لفقرات مقياس السيطرة الانتباهية بطريقة المجموعتين الطرفيتين	٧٦
١٥	معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس السيطرة الانتباهية	٧٨
١٦	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مقياس السيطرة الانتباهية وفق توزيعها في المقياس	٧٩
١٧	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من السيطرة الانتباهية والمجالات الاخرى والدرجة الكلية للمقياس نفسه	٨٠

١٨	درجات معامل الثبات لمقياس السيطرة الانتباهية بطريقة اعادة الاختبار	٨١
١٩	درجات معامل الثبات لمقياس السيطرة الانتباهية بطريقة الفا كرونباخ	٨١
٢٠	المؤشرات الإحصائية لمقياس السيطرة الانتباهية	٨٢
٢١	الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الحكمة الاختبارية	٨٦
٢٢	اختبار دلالة الفرق بين الاوساط الحسابية والاوساط الفرضية لمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا	٨٧
٢٣	الفروق في الجنس والتخصص الدراسي ونوع الدراسة على مقياس الحكمة الاختبارية	٨٩
٢٤	المتوسطات الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية وفق تفاعل متغير الجنس والتخصص الدراسي	٩٢
٢٥	الفروق بين المجموعات على الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي	٩٢
٢٦	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف السيطرة الانتباهية	٩٥
٢٧	الفروق في الجنس والتخصص الدراسي ونوع الدراسة على مقياس السيطرة الانتباهية	٩٦
٢٨	معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية	١٠١

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
١	نموذج نجوين حول آلية استجابة المفحوص على فقرة اختيار من متعدد	٢٥
٢	نموذج حماد حول آلية استجابة المفحوص على فقرة اختيار من متعدد	٢٦
٣	انموذج المصفاة الانتقائية ل (برود بنت)	٤٦
٤	الفرق بين الدرجات الكلية للمجموعة العليا والدنيا على مقياس الحكمة الاختبارية	٦٤
٥	مدى ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس	٦٥

٦	التوزيع الاعتدالي لمقياس الحكمة الاختبارية	٧٣
٧	الفرق بين متوسطي وانحراف درجات المجموعة العليا والدنيا على مقياس السيطرة الانتباهية	٧٧
٨	مدى ارتفاع درجات العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس السيطرة الانتباهية	٧٨
٩	التوزيع الاعتدالي على مقياس السيطرة الانتباهية	٨٣
١٠	الأوزان المئوية لمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا	٨٨
١١	الاوساط الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي	٩٤
١٢	انتشار درجات العلاقة بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا	١٠٣

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
١	استبيان استطلاعي إلى طلبة الدراسات العليا	١١٧
٢	كتاب تسهيل مهمة	١١٨
٣	أسماء السادة المحكمين في تقويم مقياسي البحث	١١٩
٤	آراء المحكمين على مقياس الحكمة الاختبارية بصيغته الأولية	١٢٠
٥	مقياس الحكمة الاختبارية الموزع على عينة التحليل الاحصائي	١٢٤
٦	مقياس الحكمة الاختبارية بصيغته النهائية	١٢٧
٧	مقياس السيطرة الانتباهية باللغة الانجليزية	١٣٠
٨	آراء المحكمين على مقياس السيطرة الإنتباهية المقدم الى المحكين	١٣١
٩	مقياس السيطرة الانتباهية الموزع على عينة التحليل الاحصائي	١٣٥
١٠	مقياس السيطرة الانتباهية بالصيغة النهائية	١٣٧

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- مصطلحات البحث

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، 2013، ص296).

لذا تظهر الحكمة الاختبارية في معرفة كيفية التعامل مع الاختبارات بشكل جيد مثل تحديد الإجابات الصحيحة للمفردات ذات الاختيار من متعدد، وربط فقرات الامتحان مع بعض من اجل التوصل إلى الحل الصحيح، واتباع التعليمات، وتنظيم وقت الإجابة على الامتحان ..وغيرها (المالكي ، 2010 ص59).

وبهذا الصدد تشير 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، 2001) أن تدني الحكمة الاختبارية لدى الطلبة كان يسهم 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، 2001، ص213).

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) ، فضلا عن ذلك اشارت دراسة (ماكينا وزملاؤها،2007) أن الضغوطات النفسية الناتجة عن تدني الحكمة الاختبارية لها أثار نفسية وبدنية على الطلبة، لأن التوتر الناجم عن ضعف القدرة في الإجابة على الامتحان كان يسهم في ظهور الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic، مثل القولون العصبي، وارتفاع ضغط الدم، ومشكلات حساسية الجلد، فهم يشعرون بالقلق، ويعانون من ارتفاع مستوى التوتر النفسي، مما يضعف من كفاية الممتحنين في أداء نشاطاتهم التعليمية المتنوعة (Nicholson& Hopking-Doyle, 2014, p.179).

وأسفرت نتائج دراسة محمد ، جريجوري وأوستن (Mahamed, Gregory & Austin,2006) أن الطلبة الذين يسجلون درجات منخفضة على الحكمة الاختبارية كانوا يظهرون استنتاجات عقلية ضعيفة على الأسئلة الفكرية، ويشعرون بسرعة الملل من البقاء في الامتحان، ويظهرون ارتباطات انفعالية متدنية مع المهمات الدراسية، ومن ثم فأنهم يرفضون الامتحانات الدراسية، ويميلون إلى تأجيلها (Mahamed, Gregory & Austin,2006,p.8)، كذلك توصلت دراسة ديفور وستيوارت وستيوارت (DeVore, Stewart, & Stewart, 2016) إلى أن ضعف الحكمة الاختبارية ارتبطت بدرجة منخفضة مع استراتيجيات ما وراء المعرفة metacognitive التي يستطيع في ضوئها الطلبة مراقبة أدائهم أثناء الامتحان، إذ كانت العينة تعاني من تشتت في مستوى التركيز على

الامتحان، وصعوبة في كيفية تقديم الإجابة الصحيحة (DeVore, Stewart, & Stewart, 2016,p.2)

وفي هذا الصدد اشارت بعض الدراسات النفسية الى أن الحكمة الاختبارية لها علاقة بالمكون المعرفي لدى الطلبة، إذ اشارت دراسة دايموند و إيفانز (Diamond and Evans,1972) ودراسة سارناكي (Sarnacki,1979) الى 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 للاختيار 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 توصلت اليه دراسة موزر وويلدرمه (Mozer, Wildermh ,2009) اذ 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 ذات السياق، ومن منظور معرفي ستقوم الباحثة بالتعرف على العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا، ولاسيما أن الدراسات والأدبيات النفسية اشارت 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، 2013، ص86-88).

وهذا ما اشارت اليه 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 2018 ،ص256)، 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) ، إذ أن أداء الواجبات والمهام الدراسية يتطلب منا التمتع بمستويات مرتفعة من الانتباه والمرونة والتفكير، فنحن عندما نواجه مهمة تعليمية (شفوية أو تحريرية) فأنه يجب توظيف شبكة الانتباه التنفيذي التي تؤدي دورا كبيرا في المهام التي تتطلب كبح الاستجابة للمعلومات غير الضرورية، وتحويل طاقاتنا المعرفية نحو الخبرات التي لها علاقة بالمهمة المطلوبة، ومن دون ذلك فأن الفرد سيعاني من فقدان المرونة العقلية (صالح و كطان وعلي، 2013، ص86-88)

وبهذا الصدد يشير "روثبارت وزملاؤه" إلى أن تدني السيطرة الانتباهية لا ترتبط مع الأداء الدراسي فحسب، وإنما تتداخل مع مشكلات وظيفية متنوعة، لأن هذا النوع من التدني ينتج عنه ضعف الأداء المعرفي عند مواجهة مهام ضاغطة أو مهددة (مثل ضعف كبح السلوكيات الروتينة، وإيجاد حلول سريعة للمشكلات المواجهة)، وبما أن ضعف الأداء المعرفي لا يمكن الفرد من النجاح في أداء واجباته وأعمال اليومية، ولا يساعده في مواجهة المخاطر، فأنه يثير مشاعر الخوف والقلق والإحباط، والعيش في حالة من الخطر أو سوء التوافق (الجباري،2017 ، ص2-3).

اشارت دراسة بادلي(Baddeley, 1986) إذ 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)، كذلك أسفرت نتائج دراسة براون وزملاؤه (Brown et.al, 2001) وجود علاقة بين مشاعر القلق والاكتئاب والمعاناة من السيطرة الانتباهية المنخفضة، لأن الفشل المعرفي الناجم عن الانتباه عند أداء الوظائف اليومية في البيت والمدرسة والعمل يسبب للفرد الشعور بالإحباط والمرارة والاكتئاب الذي قد تصل نسبة إلى 40% لدى الأفراد (Brown et.al, 2000, p.217).

ومن هنا جاء الإحساس الباحثة بمشكلة بحثها، فضلا عن أن بعض طلبة الدراسات العليا الذين سجلوا درجات متدنية على الاختبارات التحصيلية، أظهروا ضعف السيطرة في إدارة امتحاناتهم الدراسية، وتوجيه انتباههم عند الإجابة[1]، إذ يظهر ذلك في ضوء الاندفاع عند قراءة الأسئلة أو كتابة الأجوبة، وتدافع الأفكار التي ليس لها صلة بالامتحان الدراسي، مما يشكل تحديا كبيرا أمام مستقبلهم الاكاديمي، وزيادة مشاعر القلق من الامتحانات الدراسية. وبصدد هذه المشكلة، ستحاول الباحثة 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 على وفق بعض المتغيرات مثل الجنس والتخصص الدراسي ونوع الدراسة؟

أهمية البحث

توجه المؤسسات الجامعية طاقاتها واهتماماتها كافة إلى الطلبة الدارسين فيها بصورة عامة و طلبة الدراسات العليا بصورة خاصة، 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 وإعدادهم بصورة جيدة مسؤولية علمية كبيرة.

ويعتقد عالم نفس القياس "كرونباخ" إن تطوير قدرات الطلبة حول كيفية الإجابة على الاختبارات أحدى الامكانيات التي يجب الاهتمام بها، ويظهر ذلك في ضوء ما تتركه من

[1] تم التوصل إلى ذلك من خلال توجيه بعض الأسئلة إلى عينة صغيرة من طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب والتربية في جامعة القادسية الذين سجلوا درجات منخفضة في بعض الامتحانات الدراسية (ملحق/1).

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 المهام المعرفية والامتحانات بطريقة مريحة وفاعلة؛ وهذا الأثر يعمم على الحياة الدراسية والمهنية، وتجعل من أدائهم مرتفعا (وادي،2013،ص296-297).

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 درجات التحصيل الدراسي (السعدي ،2018، ص2).

وبهذا الصدد تشير الدراسات النفسية والتربوية إلى أهمية وضرورة تمتع الطلبة بالحكمة الاختبارية، إذ وجدت دراسة موش وبوردر (Musch &Broder,1999) إن 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) إن 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)، وإذا كانت الحكمة الاختبارية تتعلق بقدرات الطلبة المعرفية والدراسية، فإن تنمية مستواها لدى الطلبة يحسن من درجاتهم التحصيلية وزيادة معرفتهم بقدراتهم الذاتية، ويقلل من انفعال قلق الامتحان، وهذا ما توصل إليه (أبو هاشم،2008) الذي وجد إن الاهتمام بالحكمة الاختبارية لدى الطلبة يحد من المشكلات الانفعالية المتعلقة بالامتحان، ويجعلهم يحققون مستويات أدائية مرتفعة، ويطور لديهم الاتجاهات والاستعدادات الإيجابية في أداء الامتحان، لذلك فإنهم

سيكونون جيدين في التعامل مع الضغوطات والتوترات الناتجة عن الموقف الاختباري (أبو هاشم،2008،ص232)، كذلك اشارت دراسة "جنس" (Chance, 1992) إلى أن تطوير الحكمة الاختبارية لدى الطلبة، لا يحسن من عملياتهم في معالجة واستيعاب النصوص القرائية فحسب، وإنما عثر على نتائج إيجابية تصاحب هذه العملية مثل تبني اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وزيادة مستوى الدافعية، وتطور القدرة على فهم المعاني وتحليل النصوص المعقدة (Chance, 1992, p.232)، إذ أن 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.

على وفق للنتائج السابقة تستنتج الباحثة إن من الممكن أنْ 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 المهام المعرفية (الزغلول،2010، ص95). وهذا ما توصل اليه 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، 2012، ص57).

وبهذا الصدد اشارت الدراسات التي أجريت على السيطرة الانتباهية، ومنها دراسة بوسنر (Posner,2005) إن 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 مهام جديدة (Smith, 2008)، وهذا ما اشارت اليه 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، 2017، ص12)

وفي هذا الصدد يرى 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، سواء في عملية ربطها مع مثيرات سابقة، أو تخزينها، أو التوصل إلى أفكار جديدة (الجباري،2017، ص 7-9)، 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, M.I,& 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 ، 2015، ص18)، كما وجد "كاهن مان وزملاؤه" أن ذوي السيطرة الانتباهية المرتفعة يتسمون بالذكاء وقوة الذاكرة والمرونة المعرفية (الداودي، 2018، ص27) . كذلك توصلت دراسة (صفية، 2012) إلى أن السيطرة الإنتباهية تساهم في جعل المتعلم قادرا على تنظيم أفكاره وسلوكه والسيطرة عليها، وقادرا على مراقبة ذاته، وهذا ما يمنحه الامكانية على التخطيط لتعلمه وتنظيم ذاته، ويكون أكثر كفاءة في حل مشكلاته، ومواجهة التحديات التي تفرضها المهام المعرفية الصعبة (صفية ، 2012،ص24) إذ أن السيطرة الانتباهية قدرة مهمة يجب ان يتمتع بها طلبة الدراسات العليا، لأن ارتفاع مستوى هذه القدرة يجعلهم أكفاء معرفيا في فهم محاضراتهم الدراسية، ومحاولة أعدادها، والإجابة عن الأسئلة العلمية المهمة، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية. وفقا لما سبق ترى الباحثة أن أهمية البحث الحالي تظهر في الآتي:

اولا. الاهمية النظرية:

1. تهتم الدراسة الحالية في التركيز على الجانبين المعرفي والدراسي لدى طلبة الدراسات العليا، إذ يتعلق متغيري البحث بقدرة الطلبة في توظيف امكانياتهم المعرفية من أجل الوصول إلى الأداء المعرفي والتحصيلي الأمثل.

2. يتعلق متغيري البحث بقدرة الطلبة على معالجة المعلومات الدراسية، وكيفية تحليل وتفسير المواقف التعليمية، ومدى قدرتهم في النجاح بالامتحانات الدراسية.

3. إن من خلال مراجعة الأدبيات وجدت الباحثة أن متغيري البحث يساهمان في تنظيم الذات الاكاديمية، والقدرة على التخطيط لمواقف التعلم والامتحان، وتحدي المهام الأكاديمية الصعبة.

4. تعد الحكمة الاختبارية قدرة دراسية مهمة لكل طالب جامعي، كونها مؤشراً على مدى امتلاك الطالب بعض القدرات المعرفية (مثل التأمل والتخمين والتحليل) التي يستطيع في ضوئها النجاح في أداء الامتحانات والواجبات الدراسية.

5. تعد السيطرة الانتباهية احدى القوى المعرفية التي لها مكانة مهمة في البناء المعرفي وعملياته، فهي جوهر عمل الذاكرة العاملة، وعملية ضرورية في معالجة المعلومات وتخزينها.

ثانياً- الاهمية التطبيقية:

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

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

3. يمكن أن تقف نتائج البحث الحالي على بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن في ضوءها صقل شخصية الطالب الجامعي في الدراسات العليا، وتطوير قدراتهم المعرفية، وأساليبهم في التفكير.

4. سيحاول البحث الحالي تكييف مقياس الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية على طلبة الدراسات العليا، وهذا ما يمكن الباحثين من استعمال هاتان الأداتين في أجراء المزيد من الدراسات على هذه الشريحة الطلابية المهمة.

5. يمكن أن يستفيد من هذا البحث كل من:

أ. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمؤسسات العلمية التابعة لها (مثل البحث والتطوير، وجهاز الأشراف التربوي).

ب. مراكز الإرشاد النفسي والتعليم المستمر في الجامعات العراقية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

1. الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا.

2. الفروق على مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات:

أ. الجنس (الذكور- والاناث)

ب. التخصص الدراسي (العلمي- والانساني)

ج. نوع الدراسة (الماجستير- والدكتوراه).

3. السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا.

4. الفروق على مقياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات :

أ. الجنس (الذكور- والاناث)

ب. التخصص الدراسي (العلمي- والانساني)

ج. نوع الدراسة (الماجستير- والدكتوراه).

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

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا (الماجستير- والدكتوراه) من الذكور والإناث في أقسام الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة القادسية للعام الدراسي 2019-2020.

تحديد المصطلحات:

يتحدد بالبحث الحالي بالمفاهيم الآتية:

اولا. الحكمة الاختبارية Test Wiseness ، عرفها كل من:

- جيب (Gibb, 1964):

قدرة الفرد على الإجابة الصحيحة للمفردات ذات الاختيار من متعدد متضمنة أدلة خارجية من أجل الحصول على درجة مرتفعة من دون معرفة مادة الموضوع التي تم الاختبار فيها (أبو هاشم، 2008، ص223).

- (ميلمان و ايبل ،1965):

أمكانية المفحوص على الاستفادة من الخصائص وصيغ الاختبار أو موقف يتناوله للحصول على أعلى درجة، وبذلك فإن هذه الأمكانية مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسه (حمَاد،2010، ص6).

- هيشت (Hecht, 1974):

قدرة المفحوص في الحصول على درجة عالية في اختبار تحصيلي نتيجة قدرته في التعامل مع تلك الاختبارات (مطلك، 2009،ص571).

- التعريف النظري: اعتمدت الباحثة على تعريف المنظران (ميلمان وايبل، 1965) بوصفه التعريف النظري الذي سيتم من خلاله 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 كل من :

- آيزنك وكالفو (Eysenck & Calvo, 1992):

قدرة الفرد في تركيز الانتباه على المدركات الحسية وتحويل الانتباه بمرونة بين المهام والافكار والسيطرة عليها (الداودي، 2018، ص30).

- بوزنر ورثبات (Posner &Rothbart, 1998):

نظام انتباهي معرفي واعٍ يتمثل في القدرة على انتقاء وتنفيذ الاستجابة الملائمة في المواقف المتصارعة ويرتبط بآليات التنظيم الذاتي (الشمري،2015، ص24).

- بادلي (Baddeley,2000):

نظام متكامل من العمليات التنفيذية يعمل على تنسيق العمل بين الذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة الأمد أثناء انتقاء استجابة محددة (الداودي،2018، ص30).

- التعريف النظري: تبنت الباحثة 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.

ثالثا. طلبة الدراسات العليا:

عرفتهم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بأنهم أولئك الطلبة الذين يتم قبولهم في مرحلة ما بعد البكالوريوس والماجستير، ويخضعون لبرامج الدراسات العليا التي تتضمن المقررات الدراسية وكتابة البحث (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2017، ص3).

الفصل الثاني

إطار النظري

القسم الأول : الحكمة الاختبارية

القسم الثاني : السيطرة الانتباهية

القسم الأول - الحكمة الاختبارية The test Wiseness

1. مقدمة تاريخية :

حظي مفهوم الحكمة الاختبارية باهتمام المختصين في القياس النفسي والتربوي في العقود السابقة، إذ أنها قدرة أو مجموعة من القدرات المعرفية يمتلكها المفحوص، ويوظفها في الإجابة على الاختبار؛ وجاء مصطلح الحكمة في هذا المفهوم ؛لأن المفحوص يوظف فطنته وحنكته في الإجابة على الاختبار عندما لا تكون الاجابة الصحيحة متوفرة لديه، وهذا ما يجعله ينال بعض الدرجات على الاختبارات التي لا تمثل فعلا درجة أجابته الحقيقية(سليمان ،2014 ، ص248) .

ويرجع مفهوم الحكمة الاختبارية الى عام 1946 عندما بيَن كرونباخ Cronbach أن الحكمة الاختبارية تعد سمة دائمة لدى من يشاركون في الاختبارات المختلفة (الشمري،2019 ،ص 568) إذ أن بعض المفحوصين الذين يملكون ما يسمى بالحكمة الاختبارية ينجحون في تطوير أسلوب منظم للإجابة على الاختبار، بحيث يحصلون على درجة أعلى من الدرجة المقدرة لهم، وقد تأكد عالم النفس ثورندايك Thorndike *من ذلك* عام (1951)، عندما أشار إلى أثر الحكمة الاختبارية على الخصائص السيكومترية للأداة التحصيلية بوصفها مصدرا للتباين في الأداء الناتج على الاختبار، ومهددا محتملاً لصدق الاختبار التحصيلي (حمَاد،2010، ص3)، فوجد "ثورندايك" أن هذه السمة التي يمتلكها الفرد تمكنه من فهم تعليمات الاختبار، وأسئلة الاختبار، والتعامل معها بطريقة تؤثر على درجة الاختبار، ووضح أن الحكمة الاختبارية تشير إلى قدرة بعض المتعلمين وسعيهم للحصول على درجات أعلى في الاختبارات، اعتمادا على ما يوجد في بنود الاختبار من مؤشرات (الشمري،2019 ،ص 568).

تطور بعد ذلك هذا المفهوم على يد علماء القياس النفسي "ميلمان وبيشوب وإيبل" (Millman & Bishop &Ebel,1965) إذ قاموا بتحديده بصورة نظرية وإجرائية، وابتكروا مقياس خاصا به، وتوصلوا إلى أن الحكمة الاختبارية عبارة عن امكانية مستقلة عن الاختبار تتشكل من ارتباط مجموعة من المهارات (المجالات) يستخدمها المتعلم أثناء

الاختبار، في حين أشار هارمون وزملاؤه(Harmon et al, 1996) إلى أن الحكمة الاختبارية أحدى العوامل الشخصية المهمة التي تؤثر في درجات الاختبار ، لاسيما في الاختبارات التحصيلية ذات الاختيار من متعدد (أبو هاشم ،2016،ص 223).

مفهوم الحكمة الاختبارية :

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 ،2005، ص58)

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،2010، ص57). إذ وفقا لما قدمه ثورندايك (1951) تظهر الحكمة الاختبارية بوصفها سمة لدى الممتحن، تَسهم 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 وأيبل" 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(حمَاد ،2010 ،ص13)، وكذلك حددها "جيب"

Gibb بقدرة المفحوص على الاستفادة من المؤشرات التي تحتويها مفردات اختبار اختيار من متعدد ، في الحصول على درجة أعلى من دون معرفة بمحتوى الاختبار (أبو هاشم،2008، ص223)

ويرى ميلمان وزملاؤه أن الحكمة الاختبارية تقوم على التخمين المنبثق من التفكير الاستدلالي، إذ يعمل المستجيب على قراءة خيارات الاجابة، ومن ثم يستدل منها الاختيار الصحيح وفق المنبهات والمفاتيح التي وضعت في الاختبار، ومن دون هذا التفكير سيُعد التخمين عشوائياً، وبالتالي لا يُعد حكمة اختبارية ، وإنما مجازفة في الاختبار (المالكي،2010، ص60)

كذلك تظهر الحكمة الاختبارية في ضوء تنظيم الطالب لوقت الاختبار، التي هي إشارة إلى فهم المستجيب كيفية الاجابة على الاختبار، والمساحة التي ستشغلها الاجابة على الورقة، ومقدار الاستفاضة في الشرح والتحليل على الاسئلة المقالية، وتجنب الوقوع في الأخطاء . فضلا عن قراءة وفهم التعليمات والأسئلة فهماً جيداً، وأداء الاختبار باستقلالية، وبطريقة أكثر تركيزاً ، وتدوين الإجابات في موضعها الصحيح في الأوراق المعدة للإجابة(المالكي ،2010، ص 61-62).

وبهذا الصدد تشير الدراسات النمائية إلى أن الحكمة الاختبارية تظهر بشكل واضح في مرحلة الطفولة المتوسطة والأخيرة، بعمر 9 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 (1989) 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،2010، ص 63).

وفقا لما سبق تستنتج الباحثة أن مفهوم الحكمة الاختبارية يتحدد بالاتي:

1 .أن الحكمة الاختبارية أحدى العوامل المعرفية والشخصية التي تؤثر في درجات الاختبار مثل قلق الاختبار والثقة بالنفس والحالة الدافعية .

2. تزيد الحكمة الاختبارية من ثقة المستجيب عند الأداء على الامتحان، وتعمل على تقليل القلق الامتحاني.

3.تعمل الحكمة الاختبارية على زيارة درجة المستجيب في ضوء الاستفادة من خصائص الموقف الاختباري وصيغ مفردات الاختبار.

4.إن الحكمة الاختبارية بناء نفسي يتكون من عمليات ونشاطات عقلية منظمة يتم توظيفها في الموقف الاختباري.

5. إن الحكمة الاختبارية إمكانية دائمة عند المستجيبين، وفي ضوئها ينجحون في تطوير اسلوب منظم في الإجابة على الاختبار، إذ يحصلون على درجة أعلى من الدرجة المقدرة للمحتوى المعرفي الذي اختبروا فيه.

هل الحكمة الاختبارية سمة أم أمكانية أم قدرة[1] ؟

إن من خلال مراجعة الأدبيات النفسية المتعلقة بالحكمة الاختبارية، تم التوصل إلى ثلاثة أراء نظرية مختلفة حول تحديد مفهوم الحكمة الاختبارية؛ ظهر الرأي الأول عندما أشار عالم النفس كرونباخ عام (1946) إلى أن الحكمة الاختبارية سمة شخصية ثابتة لدى المفحوصين، إذ وجد أن بعض المستجيبين ينجحون في تطوير أسلوب منظم للإجابة على الاختبار ويحصلون من خلاله على درجة أعلى من الدرجة المقدرة للمحتوى المعرفي الذي حصلوا عليه (حمَاد، 2010، ص12)، وقد وافق ثورندايك عام (1951) على هذا الرأي، إذ أشار الى أن الحكمة الاختبارية سمة عامة general attribute ثابتة لدى الممتحنين تساهم بدرجة جزئية في ظهور الفروق الفردية، وتظهر هذه السمة من خلال ميل الأفراد إلى

---

[1] * **السمة**: أمكانية وصف الشخص بصفة ما نتيجة ملاحظة سلوكه لمرات متكررة. (علاوي، 2009، ص105)

* **الامكانية:** هي القدرة أو مقدرة تحقيق هدف (Saucier& Goldberg,1998, P. 495)

***القدرة:** امكانية حدوث عمل او نشاط معين. . (طلال، 2018، ص2)

تخمين الاجابات الصحيحة لأسئلة الامتحان، وفهمهم لتعليمات الاختبار، وتوظيف هذا الفهم عند الاجابة (Thorndike, 1951).

لقى هذا الرأي معارضة ميلمان وايبل عام (1965)، وطورا الرأي الثاني في ضوء مجموعة من البحوث التجريبية، إذ وجدوا أن الحكمة الاختبارية ليست نزعة في شخصية الممتحن، وإنما هي أمكانية معرفية capacity، يوظفها الممتحن بهدف الاستفادة من خصائص وأشكال الاختبار أو الموقف الاختباري حتى يحصل على درجة مرتفعة (Alberta, 2000,P. 25)لذا فإن هذه الامكانية مستقلة منطقياً عما وضع لأجله الاختبار أو الفقرات التي تقيس محتواه، ويرى ميلمان وأيبل أن الحكمة الاختبارية امكانية عامة تتكون من عدة مهارات مرتبطة معا، وتشكل سويا هذا المفهوم، فعلى الرغم من أنها بنية عامليه متعددة الابعاد، إلا إننا ندرسها كبنية واحدة عبر الدرجة النهائية التي يحصل عليها المستجيب (Millman, Bishop & Ebel ,1965)).

ظهر بعد ذلك الرأي الثالث الذي قدمه اوكلاند ويلايرت Oakland & Weilert (1971,) و(بينسون ،1988) و (روجرز وباتسون، 1991)، الذي يرى أن الحكمة الاختبارية قدرة معرفية ability تتألف من مهارات مستقلة يمكن ان يستعملها الممتحن في تحسين درجة اختباره بغض النظر عن محتوى الاختبار، إذ تعد هذه المهارات دليل على تمتع المستجيبين بالحكمة الاختبارية، على الرغم من أن مستوياتها قد لا تكون بنفس الدرجة لدى المستجيبين، إذ نجد أن بعضهم يمتلك هذه المهارات، وبعضهم الاخر يفشل في الوصول إليها (Amer,2003,P 3) و (Rogers& Wilson, 1993,P.159).

وبهذا الصدد تبنت الباحثة الرأي الثاني في تعرف الحكمة الاختبارية وتفسيرها، في ضوء مجموعة من الأسباب، هي:

1.الحكمة الاختبارية أمكانية معرفية يوظفها الممتحن لكون الممتحن يوظف قدراته المعرفية في تخمين الإجابة الصحيحة، وتقييم خصائص وأشكال الاختبار حتى يحصل على درجة عالية.

2. تتكون هذه الإمكانية من عدة مهارات ترتبط معا في قياس وتعرف هذا المفهوم.

3. رغم أن الحكمة الاختبارية تتكون من أبعاد مختلفة، ألا أننا ندرسها كبنية واحدة عبر الدرجة النهائية التي يحصل عليها المستجيب.

بعض مهارات الحكمة الاختبارية[1]

تتكون الحكمة الاختبارية من مهارات عدة يستثمرها الممتحن في تخمين الإجابة الصحيحة على أسئلة الاختبار وفقا للمعلومات المتوافرة في الاختبار ذاته، فهي مهارات الممتحن أثناء تواجده في الموقف الامتحاني، التي تمكن الممتحن من التوظيف الفاعل لخصائص الاختبار وظروفه وطبيعة أسئلته للحصول على أعلى درجة، بغض النظر عن محتوى الاختبار أو مستوى معرفة الطالب في مادة الاختبار (حمَاد،2010،ص 15). ويتفق معظم المنظرين والباحثين على ست مهارات متنوعة، وبالرغم من أن هذا التصنيف لا يبدو دقيقاً بسبب تتداخل بعض المهارات مع بعضها أو أنها تتم في نفس الوقت، إلا أن الهدف من وراء هذا التصنيف تسهيل التعرف عليها ودراستها بشكل شامل، وغالبا ما ترتبط هذه المهارات بما قبل الاختبار، وبدء الإجابة على الاختبار، وإدارته، وكيفية الإجابة على الاختبار، وتنظيم الموقف الاختباري (المالكي ،2010،ص 64) وتتمثل مهارات الحكمة الاختبارية بالآتي:

1.مهارة استخدام الوقت(الزمن) Time-using Skill

تتمثل بإدارة وقت الإجابة على أسئلة الاختبار وتنظيمها (السعدي، 2018، ص4)، إذ يبدأ الممتحنين بتقدير الوقت الذي يمكن إتاحته لكل سؤال من أسئلة الاختبار، والتخطيط للإجابة على وفق ضرورة تخصيص الوقت الكافي لمراجعة وفحص الإجابات وإعادة التفكير فيها في نهاية وقت الاختبار، كذلك تظهر هذه المهارة في تخصيص مقدار كبير من الوقت للأسئلة التي تكون لها درجات مرتفعة، لهذا يعاب على بعض الممتحنين استغراقهم وقت أطول للإجابة على الاسئلة ذات الدرجات القليلة، وترك الأسئلة المهمة (المالكي، 2010 ،ص 76)، وبهذا يُظهر أصحاب الحكمة الاختبارية مهارة انجاز الإجابة على الاختبار بقدر

---

[1] يطلق بعض الباحثين على مهارات الحكمة الاختبارية، تسمية الاستراتيجيات، وهناك فرق بين الأثنين، حيث تعتبر الاستراتيجية خطط أو طرق عامه توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد ، بينما المهارة عبارة عن المقدرة الجيدة على اختيار الاستراتيجية المناسبة **(المالكي،2010، ص 63)**

معقول من الإتقان ، وفي زمن أقل من زمن الاختبار المحدد؛ ليستفيد من الزمن المتبقي في مراجعة إجاباته ، ووضع جدولاً زمنياً يحدد ما يُفترض إنهاؤه من إجابات بعد مرور زمن معين، والمراجعة الدورية للوقت، ومقارنته بما تم انجازه، وهذا ما يساعد المفحوص على المحافظة على سرعة مناسبة لإكمال الإجابة على كل سؤال، والاستفادة من الزمن المتبقي بعد إنهاء الإجابة على الاختبار في مراجعة الإجابات ،والقيام بتعديلها إذا كان ذلك يزيد من درجة المفحوص (حمَاد ،2010،ص 16).

2.مهارة التعامل مع ورقة الاسئلة The skill of dealing with the question paper

يُعيب على بعض الممتحنين تسرعهم في الإجابة على السؤال بمجرد رؤيتهم كلمة أو كلمتين من دون قراءة السؤال بشكل كلي، والتوصل إلى الفهم الجيد لهذا السؤال، كذلك يتسرع بعض الطلبة في اختيار بديل ما فور قراءتهم رأس السؤال من دون النظر إلى باقي البدائل ،وبما أنه يوجد بديل آخر أكثر دقة من البديل الذي تم اختياره ، فإن إجابتهم بذلك تكون خاطئة (صميلي،2001، ص33). وبهذا يُظهر اصحاب الحكمة الاختبارية المهارة **في** التأكد من الزمن المكتوب على الورقة، وقراءة التعليمات الخاصة بالأسئلة المطلوبة الإجابة عنها، والاسئلة الاجبارية والاسئلة الاختيارية، كذلك نجدهم ينتبهون إلى تعليمات كل سؤال مثل أجب باختصار أو بالتفصيل، ومعرفة هل المطلوب هو تعريف أم شرح أم مقارنة؟، فضلا عن ذلك نجد أن ذوي الحكمة الاختبارية يختارون الاجابة على الاسئلة السهلة، ومن ثم ينتقلون بالتدريج الى الأسئلة الصعبة، ويجيبون على العدد المطلوب من الأسئلة، من دون الإجابة على الأسئلة الإضافية (مطلك، 2009 ، ص574).

3.مهارة التعامل مع ورقة الإجابة The skill of dealing with the answer sheet

تتمثل هذه المهارة بكيفية إدارة ورقة الاجابة على الامتحان بصورة جيدة، وتنظيم الاجابة على الورقة بشكل دقيقة ومنظم وجذاب، والتعرف على تعليمات الإجابة، وكيفية توزيع الأسئلة على الورقة الامتحانية، والاجابة بشكل متسلسل على الأسئلة

(المالكي،2010، ص 75). وتعد عملية تسجيل الإجابات في موضعها الصحيح على الأوراق المعدة للإجابة (Answer sheet) أمراً ضرورياً، لأن نصف الدرجة على الأسئلة يأتي من تنظيم الطالب لإجاباته، فضلا عن تنظيم الإجابة يشعر القائم بالاختبار بالراحة، وعدم الشعور بالتعب والملل أثناء التصحيح (مجممي ،2006، ص45). وبهذا الصدد يتمكن أصحاب الحكمة الاختبارية من إجابة كل سؤال جديد في صفحة جديدة، وكتابة رقم كل السؤال في أعلى الصفحة، والإجابة على السؤال في حدود المطلوبة من الممتحن، وتجنب الشطب على الورقة الامتحانية بقدر المستطاع، وتخطيط جداول المقارنة بصورة جذابة ومرتبة (مطلك ،2009 ،ص575)

4. مهارة التخمين Guessing skill:-

تقوم هذه المهارة على استعمال الممتحن للتخمين عند الإجابة على أسئلة الاختيار المتعدد، والصح والخطأ عندما لا تكون لديه المعرفة الكافية حول الجواب الصحيح (السعدي، 2018، ص4)، ويوجد نوعين من التخمين، يتمثل النوع الأول بالتخمين العشوائي، في حين يتمثل النوع الثاني بالتخمين المبني على معلومات السابقة، ويشير التخمين العشوائي إلى اختيار الإجابة عشوائياً من دون الاعتبار لمحتوى البدائل ؛ ويلجئ الممتحنين إلى هذا التخمين عندما تنخفض دافعيتهم للإجابة Motivation ،أو إذا كان الزمن المتاح غير كاف، بينما يعني التخمين المبني على المعلومات بأنه قدرة الطالب على توظيف خبراته ومعلوماته المكتسبة في التفكير حول الاجابة الصحيحة، وتخمينها وفقا لمحتوى البند (حمَاد،2010، ص16)، وبهذا الصدد يتسم اصحاب الحكمة الاختبارية المهارة بالقدرة على تخمين الاجابة الصحيحة، وتجنب المجازفة في الاختيار من دون تفكير، واستبعاد البدائل الضعيفة عند الاجابة (مطلك ،2009، ص572).

5.مهارة مراعاة القصد لمصمم الاداة Intent Consideration Skill

تتمثل هذه المهارة في قدرة الممتحن على معرفة توجهات ونزعات وآراء مصمم وواضع الاختبار، إذ تساعد هذه المهارة في معرفة الطالب من هدف الاختبار، والحصول على أعلى درجة ممكنة في الامتحان، وكلما استطاع الممتحن معرفة قصد مصمم الاختبار

فأنه يكون قادرا على معرفة أغراضه، في حين أن تدني هذه المهارة تؤدي إلى سوء الفهم، والتفسير، والاجابة بطريقة بعيدة عما يريده القائم بالاختبار، ومن ثم تدني درجته التحصيلية (حمَاد،2010، ص 18) ، وبهذا الصدد يتمكن أصحاب الحكمة الاختبارية في تفسير الأسئلة الامتحانية وفقاً لإراء مصمم الاختبار، أو الهدف منه، والإجابة على الأسئلة على وفق ما يريده واضع الاختبار، والحكم على دلالة التفاصيل الموجود في السؤال بصورة دقيقة (حمَاد،2010، ص 18).

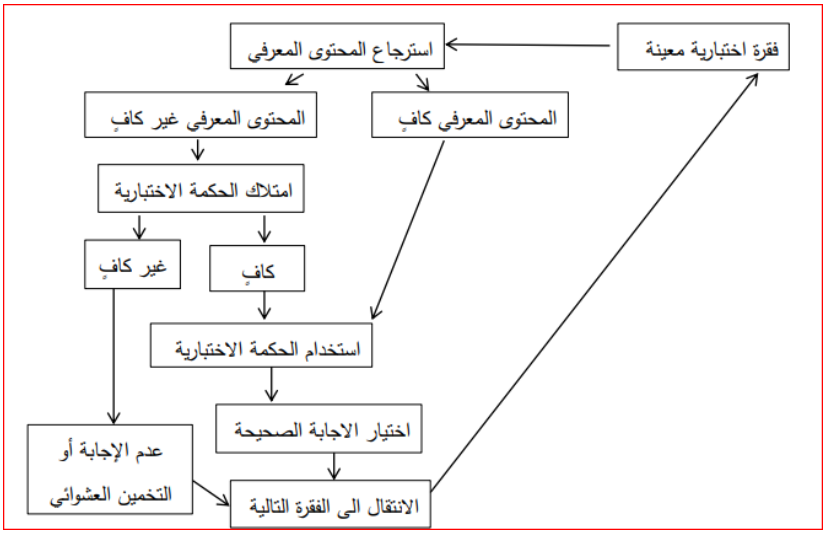
6.مهارة المراجعة Review skill

تتمثل هذه المهارة بمراجعة الطالب كل سؤال عقب الانتهاء من إجابته، مع مراعاة الجزء المتبقي من الوقت للإجابة على هذا السؤال ، كذلك تتم المراجعة للتأكد من أن الممتحن لم يترك أي جزء من السؤال من دون إجابة، والتأكد من تسجيل كل إجابة في موضعها الصحيح في الأوراق المعدة للامتحان، وإزالة الإجابات التي تم تغييرها إزالة تامة، وبهذا يعاب على بعض الممتحنين الذين يفتقدون إلى هذه المهارة تسرعهم في تسليم ورقة الإجابة فور انتهائهم من أسئلة الامتحان رغم ما قد تبقى لديهم من وقت في نهاية الاختبار (المالكي،2010 ، ص74) في حين نجد أن ذوي الحكمة الاختبارية يتركون مسافة فارغة نهاية إجابة كل سؤال، تحسبا للحذف والاضافة، والتأكد من أنه أجاب على جميع الأسئلة، ومراجعة أجوبته بشكل جيد قبل تسليم دفتره الامتحاني (مطلك، 2009،ص575).

آلية استعمال مهارات الحكمة الاختبارية في الاجابة على الاختبار:

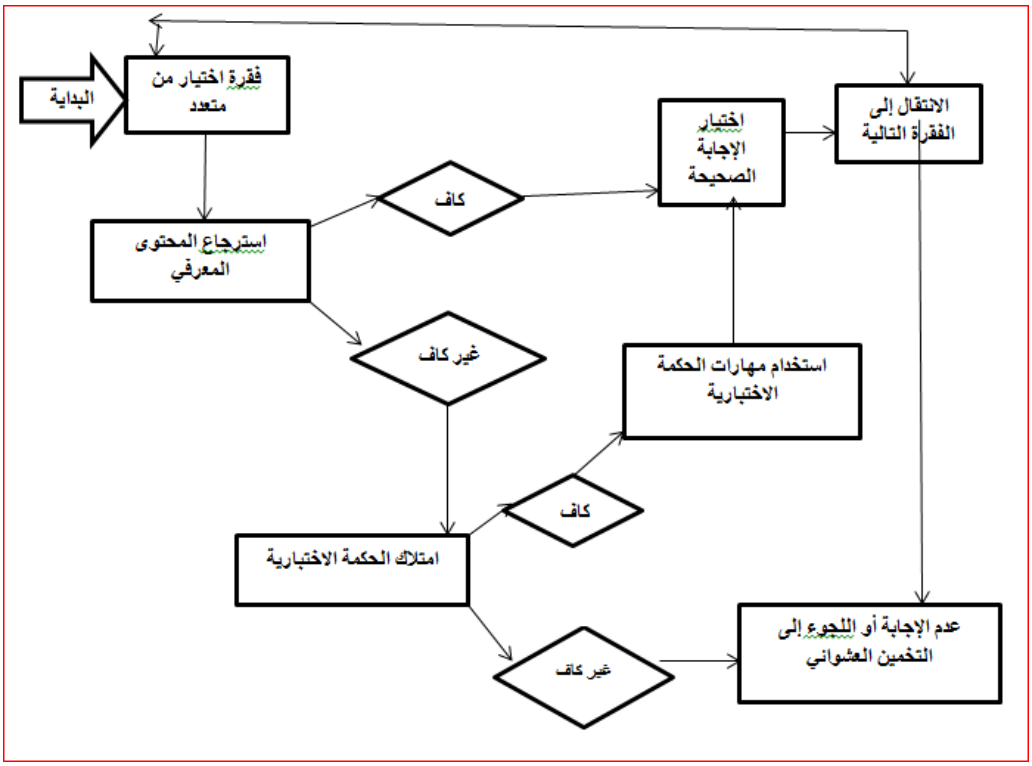
لا يعد استعمال مهارات الحكمة الاختبارية بديلاً عن تحصيل محتوى المادة الاختبارية، وإنما عاملاً مساعداً له من أجل الحصول على أعلى درجة ممكنة في الاختبار، إذ من خلال هذه القدرة تتساوى فرصة الممتحن ويقل تباين درجته عن درجات زميله ذو الحكمة الاختبارية المرتفعة، الذي أستطاع تحصيل نفس القدر من المادة العلمية (Nguyen, 2003) و(Dodeen and Abdelmabood, 2005). ورغم ما يورده ميلمان وزملاؤه (Millman et al.,1965) من أن استخدام هذه المهارات يساعد الممتحن في الحصول على درجات أعلى باستقلالية معرفته عن محتوى الاختبار، إلا أن نجوين

(Nguyen, 2003) توصل إلى أن استعمال التخمين القائم على التفكير الاستدلالي عند استبعاد البدائل الخاطئة، واختيار الإجابة الصحيحة من البدائل الباقية، أو الاختيار من بين بدائل قريبة في المعنى، أو متعاكسة، لا يمكن أن يتم بشكل مستقل عن وجود معرفة جزئية أو بسيطة سابقة لدى الممتحن بمحتوى الاختبار لدى المفحوص، أو معرفته بالمقصد الذي يكمن وراء منطوق السؤال، والتفاصيل الموجودة فيه، والمعرفة بالكلمات المحددة التي يتضمنها ، ووضع نجوين مخطط يبين الآلية التي يتم في ضوئها اختيار الاجابة الصحيحة في ضوء المعرفة السابقة لدى الممتحن، كما في شكل (1) :



شكل (1): نموذج نجوين حول آلية استجابة المفحوص على فقرة اختيار من متعدد (الشمري، 2019،ص569-570)

ووفقا للآلية السابقة قام الباحث (حماد،2010) بتعديل المخطط السابق، وبين أن آلية اختيار الممتحن على سؤال اختيار من متعدد تتم على وفق شكل(2) الذي يبين إذا ما كان لدى الممتحن معرفة سابقة بخصائص الاختبار ومحتواه، او عدم وجودها لديه في الموقف الاختباري، فإذا كانت لديه معرفة سابقة بمحتوى الاختبار فأنه لا يحتاج الى استعمال مهارات الحكمة الاختبارية، وسيعمل على اختيار الاجابة الصحيحة بشكل مباشر، في حين أذا لم تكن لديه معرفة سابقة بمحتوى الاختبار فأنه سيلجأ الى الحكمة الاختبارية التي ستساعده في ايجاد الاجابة الصحيحة، أما أذا كان مستوى الحكمة الاختبارية متدنيا فأنه سيلجأ الى التخمين العشوائي وشكل (2) يبين ذلك:



شكل (2): نموذج حماد حول آلية استجابة المفحوص على فقرة اختيار من متعدد (حمَاد، 2010، ص 21-22)

ويمكن القول أن الفرق بين المخططين السابقين يظهر أن نموذج (نجوين،2003) يشير إلى أن الممتحن يلجأ الى استعمال الحكمة الاختبارية حتى لو كانت لديه معرفة سابقة، في حين يشير نموذج (حماد،2010) إلى أن الممتحن لا يلجأ إلى الحكمة الاختبارية إلا أذا لم تكن لديه معرفة سابقة.

العوامل المؤثرة في الحكمة الاختبارية:

طرح سَارنكي (Sarnacki, 1979) بناء على نتائج دراساته السابقة ، عدداً من العوامل التي تؤثر على مستوى الحكمة الاختبارية التي يمتلكها الفرد، من هذه العوامل هي:

1) آلفة الممتحن للاختبار: تتمثل في اكتساب الممتحن بعض الخبرات التي تتعلق بطبيعة الاختبار، ونوعية أسئلته، والإجابة عليه، مما تعمل على آلفة الممتحن للاختبار، وتسجيل بعض الدرجات التي لا ترجع إلى معرفته بمحتواه (حسين، 2013،ص394) وبهذا تساعد

الآلفة على اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية المناسبة وكيفية التعامل مع موقف الاختبار، بالإضافة إلى تعزيز ثقته بنفسه في موقف الاختبار (حماد، 2010، ص23).

2) الفترة الزمنية بين تَعرُض لأخر موقف اختباري، تشير الدراسات إلى أن البالغين الذين مضى عليهم فترة طويلة عند أداء الاختبارات التحصيلية، أظهروا مستوى منخفض من الحكمة الاختبارية عند تعرضهم إلى مواقف اختبارية جديدة.

3) نوع الاختبار المطبق، وجدت الدراسات أن مهارات الحكمة الاختبارية تكون مناسبة لبعض الاختبارات التحصيلية، لاسيما ذات الاختيار المتعدد، والصح والخطأ، وذات الإجابات القصيرة.

4)غموض الصياغة النحوية واستخدام مصطلحات غير مألوفة في صياغة السؤال، إذ تعمل الصياغات الغامضة على الحد من قدرة الممتحن على استعمال مهارات الحكمة الاختبارية ، وتقييد مهارة استيضاح غموض السؤال.

5)جودة صياغة بنود الاختبار ، فإذا كانت البنود مصاغة بطريقة غير جيدة ، فأن الممتحن الذي يمتلك حكمة اختبارية مرتفعة، سيتمكن من تطبيق العديد من مهاراته وسيحصل على درجة لا تعكس مستوى تحصيله الفعلي، فهي تعتبر من أنواع الخطأ العائد إلى عوامل أخرى غير التحصيل الدراسي، بينما الممتحن الذي يمتلك حكمة اختبارية أقل فإنه يحصل على درجة أقل في كل مرة تكون فيها بنود الاختبار حساسة إلى مهارات الحكمة الاختبارية (حمَاد، 2010، ص23).

نظريات الحكمة الاختبارية:-

نالت الحكمة الاختبارية اهتمام كثير من الباحثين في القياس النفسي وعلم النفس التربوي، نتيجة لذلك ظهر توجهان نظريان أساسيان حاولا أن يفسرا الحكمة الاختبارية لدى الممتحنين، إذ اشتق التوجه النظري الأول من نظريات القياس النفسي، في حين ظهر التوجه الثاني من نظريات قلق الامتحان، وتتمثل نظريات هذين التوجهين بالاتي:

1.نظرية ثورندايك Thorndike,1951:-

يعد ثورنديك (1951) أول من قدم مفهوم "الحكمة الاختبارية في دراسات القياس النفسي عام 1951، إذ بين أن هذا المتغير يمكن أن يؤثر على درجات الاختبار. ونظر ثورنديك إلى حكمة الاختبار بوصفها سمة عامة ودائمة لدى الفرد، ومصدرًا في تفاوت درجات الأفراد على الاختبارات التحصيلية والمعرفية (Flippo, Becker & Wark,2000,p.321)

ويرى ثورندايك أن تفاوت درجات الافراد تظهر نتيجة قدرتهم على فهم واتباع توجيهات الاختبار، وألفته بمادة الأختبار، وفهمه لما يريد واضع الاختبار من أجابة، لذا فأن تمتع الممتحن بقدر جيد من الحكمة الاختبارية تعمل على زيادة درجته على الامتحان حتى لو لم يكن لديه المعرفة بمحتوى الأختبار، وأعطى ثورندايك إلى قدرة الفرد على التحرر من التوتر الانفعالي والذكاء أهمية كبيرة في الحكمة الاختبارية، لكونهما يساعدان الممتحن على التخمين الدقيق للاجابة الصحيحة، واكتشاف الأشارات الثانوية والتلميحات في الاسئلة الامتحانية التي تساعد في الوصول إلى الاجابة، لاسيما في تلك الاختبارات التي لم يتم بناؤها بشكل جيد(Thorndike,1951pp.568-569) .

2.نظرية جيب Gibb,1964:

أسهم جيب (Gibb,1964) في تقديم أول دراسة تجريبية حول الحكمة الاختبارية، وذلك باستخدام نظرية (Thorndike, 1951) ومحاولة تطوير فرضياتها، إذ حاول "جيب" البحث في مشكلة الإشارات cues (تلميحات أو مؤشرات بصرية) في أسئلة الاختبار، إذ تعمل هذه الإشارات على مساعدة الممتحن في معرفة الاجابة. وعرف "جيب" الحكمة الاختبارية بمدى قدرة الممتحن على تحديد الإشارات في أسئلة الاختبار، وتحديد الإجابة الصحيحة بدقة بغض النظر عن معرفته المحتوى الفعلي للسؤال، واستنتج "جيب" أن استعمال الإشارات الثانوية قدمت خدمة مفيدة للطلبة الذين استخدموها في اسئلة الاختيار من متعددة(Haynes,2011,p.17) ، وتوصل "جيب" لاحقا في ضوء بناءه اختبار يتكون من 70 سؤالاً إلى أن الحكمة الاختبارية تتمثل بالقدرة على اكتشاف سبعة أنواع من الإشارات والتلميحات الثانوية في أسئلة الاختبار، وتتضمن هذه التلميحات بالآتي:

1. بدائل الاجابة الصحيحة التي ترتبط بصيغة السؤال بدرجة كبيرة.
2. البدائل غير الصحيحة التي لا علاقة لها بشكل كبير أو لها علاقة متدنية بمنطوق السؤال.
3. تضمين بعض الكلمات في منطوق السؤال مثل "الكل" و "لا شيء" و "مطلقًا" و "دائمًا" ..وغيرها.
4. البدائل الصحيحة التي من الواضح أنها أكثر دقة في المعنى من غيرها.
5. البدائل الصحيحة التي تكون أطول في صياغتها من البدائل غير الصحيحة.
6. الإشارات النحوية ، مثل الاختلافات في الأعداد أو الأفعال أو الأسماء.
7. الاسئلة التي تكون اجابتها الصحيحة في منطوق الأسئلة الأخرى من الاختبار **(Gibb,1964,p.34)**.

وأكتشف "جيب" أن الحكمة الاختبارية يمكن تطويرها لدى الممتحنين، إذ وجد أن الأفراد كلما تدربوا على الاختبارات والامتحانات المعقدة، ارتفع مستواهم في الحكمة الاختبارية، كذلك توصل إلى أن الطلبة الذين يسجلون درجات مرتفعة على مقياس الحكمة كانوا أكثر قدرة على اكتشاف التلميحات في الاسئلة، وتحقيق درجات مرتفعة على الاختبارات رغم قلة معرفتهم بمادة الاختبار، في حين لم يسجل الطلبة ذو المستوى المنخفض في الحكمة الاختبارية سوى تلك الدرجات التي تدل على معرفتهم بالمادة الامتحانية (Gibb,1964,p.52).

3.نموذج كولر وهولاهان حول قصور التعلم Culler & Holahan,1964:

اهتم المنظران في علم النفس التربوي كولر وهولاهان Culler & Holahan بدراسة العلاقة بين القدرة العقلية وعادات الدراسة والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي القلق المرتفع والمنخفض في الامتحان، ووجدا أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يجدون صعوبة في أداء الاختبارات التحصيلية التي تتطلب تركيزاً عالياً، في حين يظهر الطلبة ذوي القلق المنخفض فطنة وحكمة وسرعة في الاداء على الاختبارات التحصيلية. ووفقا لذلك يتميز اصحاب القلق المنخفض بالحكمة الاختبارية، إذ نجدهم واثقين من نفسهم عند أداء الامتحان، ويوظفون قدراتهم الاستدلالية بدرجة جيدة في التوصل إلى الاجابة الصحيحة(الطواب،1998،

ص149) ، في حين نجد أن اصحاب القلق المرتفع يعانون من سيطرة الخوف عليهم، والتفكير في الفشل أكثر من النجاح في الامتحان، مما يؤدي ذلك الى تشتيت انتباههم، ويصبحون غير قادرين على استدعاء المعلومات بصورة صحيحة، بسبب القصور في عمليات التشفير Encoding أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الاختبار، مما يؤثر ذلك على تدني مستوى فاعلية القدرات العقلية، ويترك لديهم عادات دراسية سيئة (الغامدي، 1999، ص 231).

4.نظرية ميلمان وزملاؤه:-

تعد النظرية التي قدمها ميلمان وزملاؤه عام (1965) 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، 2010، ص571)، 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 وزملاؤه، 1965) 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 طور ميلمان وزملاؤه في سنة 1965 أطار عمل نظري في بناء الحكمة الاختبارية، وتوصلا إلى المكونات الأساسية التي يتشكل منها، وتتمثل هذه المكونات بِست مهارات تساعد الممتحنين على حل مشكلاتهم عند يجدون صعوبة في الإجابة على الاختبار، وتتمثل هذه المهارات بالاتي:

أولا: مهارات مستقلة عن الهدف. تنقسم إلى:

1. **مهارات استخدام الوقت Time –using Skills :** تتمثل خصائص الممتحن بالقدرة على:

أ. بدأ العمل بأسرع وقت مع تحقيق قدر معقول من الاتقان.

ب. وضع جدولا زمنياً للإجابات الامتحانية.

ج. الإجابة عن الاسئلة السهلة أولاً.

د. وضع اشارة على الاسئلة الصعبة التي تم تأجيل الاجابة عليها.

ه. استعمال الزمن الباقي في المراجعة.

2.مهارات تجنب الخطأ Error – avoidance Skills : تتمثل خصائص الممتحن بالقدرة على:

أ. الانتباه إلى تعليمات الاختبار.

ب. قراءة السؤال جيداً.

ج. اكتشاف الغموض إن وجد.

3.مهارات التخمين Guessing Skills: تتمثل خصائص الممتحن بالقدرة على:

أ. التخمين اذا لم يتم تطبيق معادلة تصحيح على الدرجات.

ب. التخمين في ضوء استبعاد بعض البدائل.

4.مهارات الاستدلال الاستنباطيDeductive Thinking Skills : تتمثل خصائص الممتحن بالقدرة على:

أ. استبعاد او اختيار احد البديلين المتشابهين.

ب. استبعاد أو اختيار احد البديلين المتعاكسين.

ج. اختيار البديل الذي يشمل بديلين أو أكثر ويكون متأكداً من صحتها.

د. استعمال معلومات مكتسبة من بنود اخرى.

ثانياً. مهارات معتمدة على هدف الاختبار. تنقسم إلى:

1. مهارات مراعاة الهدف: تتمثل خصائص الممتحن بالقدرة على:

أ. تفسير الاسئلة وفقاً لهدف الاختبار.

ب. تقدير مستوى صعوبة الاختبار.

ج. الأخذ في الاعتبار التفاصيل الواردة في السؤال.

2.مهارات استخدام دليل الاختبار أو المعلومات الخاصة بالاختبار: تتمثل خصائص الممتحن بالقدرة على:

أ. التعرف على اسلوب مصمم الاختبار في وضع الاسئلة أو صياغة البدائل الصحيحة عن باقي البدائل.

ب. تعرف كيفية صياغة البديل الصحيح مثل صياغة بديل أطول أو اقصر من البدائل الاخرى.

ج. تعرف كيفية صياغة البديل الصحيح سواء كان أكثر عمومية أو أكثر تحديداً.

د. تعرف كيفية صياغة الصواب والخطأ.

هـ. تعرف كيف يتم وضع البديل الصحيح في نفس مكانه في كل العبارات.

و. تعرف كيف يتم وضع البدائل الصحيحة في تسلسل منطقي متوسط بين مجموعة مرتبة من البدائل.

ز. تعرف كيف يتم وضع البديل الصحيح ضمن زوج من العبارات المتشابهة أو المتضادة.

ح. تعرف كيف يتم وضع عبارة البديل الصحيح المألوف عن باقي البدائل .

ط. اجب بعد أن تحدد ارتباط التفاصيل الواردة في السؤال بالإجابة الصحيحة (وادي،2013، ص 300-301)

وتوصل ميلمان مع زميله أيبل إلى أن الممتحنين الذين يظهرون مستوى مرتفع من الحكمة الاختبارية لا يواجهون مشكلة في الاختبارات التحصيلية، ولا يشعرون بالخوف من الامتحان، ويكون ادائهم الدراسي مرتفعاً، ويشعرون بالراحة والطمأنينة عند أداء الامتحان في حين نجد أن الممتحنين الذي يعانون من تدني مستوى الحكمة الاختبارية يرتكبون الكثير من الأخطاء، ولا يظهروا مهارة في إدارة الموقف الامتحاني، ولا ينتبهوا إلى الإشارات والتلميحات التي يمكن ان تساعدهم في معرفة الاجابة الصحيحة (Hanize, 2019).

وقد دعمت العديد من الدراسات نموذج (ميلمان وزملاؤه،1965) هذه النتائج، إذ توصلت (Jones et al ,1992; Onwnugbuzie &Daley,1996;Musch & Broder ,1999; Onwygbuzie et al ,2001; Fettinger & Jill ,2002) إلى أن الحكمة الاختبارية ترتبط مع مهارات الدراسة الفاعلة، والكفاءة التحصيلية في المراحل الدراسية المختلفة، وأن الطلبة الذين يسلجون درجات مرتفعة على مقياس الحكمة الاختبارية لا يعانون من قلق الاختبار، ويظهرون قدرات جيدة في الاستذكار وإدارة وقت الامتحان، ويتبنون أساليب تعلم ابداعية (أبو هاشم، 2008،ص 212-213). وبهذا الصدد ستتبنى الباحثة نظرية (ميلمان وزملاؤه،1965) في قياس وتفسير نتائج البحث.

مناقشة النظريات:

إن من خلال مراجعة النظريات السابقة تجد الباحثة أن ثورندايك نظر إلى الحكمة الاختبارية بوصفها سمة عامة ودائمة لدى الفرد ومصدراً في تفاوت درجات الافراد على الاختبارات التحصيلية والمعرفية، إذ أعطى ثورايك إلى قدرة الفرد إلى التحرر من التوتر الانفعالي والذكاء اهمية كبيرة لكونهما يساعدان الممتحن على التخمين الدقيق للإجابة الصحيحة واكتشاف الاشارات الثانوية والتلميحات في الأسئلة الامتحانية التي تساعد في الوصول إلى الإجابة.

أما نظرية جيب فحاولت التركيز على الاشارات والتلميحات في أسئلة الاختبار ،إذ تعمل هذه الاشارات على مساعدة الممتحن في معرفة الإجابة، وأستنتج أن استعمال الاشارات الثانوية قدمت خدمة مفيدة للطلبة الذين استخدموها في اسئلة الاختيار من متعدد.

في حين تفترض نظرية ميلمان وزملاؤه ان الحكمة الاختبارية أمكانية لدى الممتحنين يوظفونها من اجل الاستفادة من خصائص وتصميم الاختبارات التحصيلية ، وتوصلوا إلى أن الممتحنين الذين يظهرون مستوى مرتفع من الحكمة الاختبارية لا يواجهون مشكلة في الاختبارات التحصيلية، ولا يشعرون بالخوف من الامتحان، ويكون ادائهم الدراسي مرتفعاً، ويشعرون بالراحة والطمأنينة عند أداء الامتحان في حين نجد أن الممتحنين الذي يعانون من تدني مستوى الحكمة الاختبارية يرتكبون الكثير من الأخطاء، ولا يظهرون مهارة في إدارة الموقف الامتحاني، ولا يعيون الاشارات والتلميحات التي يمكن ان تساعدهم في معرفة الاجابة الصحيحة. وبهذا الصدد تبنت الباحثة هذه النظرية (ميلمان وزملاؤه)، بوصفها نظرية شاملة وقابلة للتجريب والقياس، فضلا عن ذلك أن الباحثة ستعتمد على مقياس هذه النظرية في تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا، وتفسير نتائج البحث.

القسم الثاني : السيطرة الانتباهية Attentional Control

دراسة الانتباه في علم النفس :

بدأت دراسة الانتباه (Attention) في النصف الأول من القرن التاسع عشر، وكان قبل ذلك جزء من عملية الإدراك التي تتضمن ربط الأفكار الجديدة بالقديمة ، وقد أوضح بارسومان (Parasuman, 1998) أن الانتباه عبارة عن مجموعة من العمليات التي تحدث داخل مخ المتعلم لأداء مهام حركية أو إدراكية أو معرفية ويتضمن ثلاث عمليات هي التركيز (Vigilance) والانتقاء (Corientation) والتحكم (Control) وإن هذه العمليات تحافظ على استمرار السلوك الموجه نحو هدف معين أو مواقف عدة وتحاول منع المشتتات والسيطرة على وعي الفرد و إدراكه (الشمري،2015 ، ص65).

ويعد الانتباه من أقدم مجالات الاهتمام البشري حول طبيعة العقل، وكان الفلاسفة ينظرون إلى الانتباه على أنه عملية اختيارية تنطوي على تركيز العقل أو الشعور في شئ ما ، ومن ثم ظهرت مجموعة من النظريات الفلسفية ذات طبيعية سيكولوجية على يد عدد من الفلاسفة مثل: هربارت Harbert، وديفيد هيوم David Hioum، وجون لوك Jean Look، وجون ستيوارت ميل J.S.Mill، وتتشنر Ktitchner، بعد ذلك جاء جيمس James وآخرون (الجباري، 2017، ص24).

وظهرت أولى الدراسات النفسية حول الانتباه عبر المدرسة البنائية، إذ أعتبره تتشنر (Titchner) عملية اختيارية تعتمد في تركيز الوعي أو الشعور على مثير أو حدث معين من دون غيره من المثيرات الأخرى، وأعتبر أن ادراك الخبرة يتغير تبعاً لتغير الانتباه، فإذا تعرض الفرد إلى مثيرين أو حدثين معاً بنفس الوقت ، فإن إدراكه سيعتمد على درجة الانتباه التي يوليها لهما (الزغول، 2011، ص96)، ومن ثم انتقلت دراسة الانتباه كموضوع مستقل إلى المدرسة الوظيفية، وتم ذلك بجهود العالم وليم جيمس William James(1809) الذي أشار إلى أن الانتباه أساس عمليات التنظيم الذاتي Sef _ Regulation، وأفترض أن الانتباه يتطلب سلوكاً إرادياً (النعيمي، 2003، ص27-28)، بعد ذلك اخذت دراسة الانتباه تقل تدريجا عندما ظهرت المدرسة السلوكية في اربعينات وخمسينات القرن العشرين، إذ تجاهلت المدرسة السلوكية بقيادة بافلوف وسكينر العمليات العقلية، لكونها غير قابلة للملاحظة والقياس المباشر، على الرغم من أن بافلوف أشار إلى الانتباه بوصفه شكلاً من أشكال الفعالية النفسية (Simon, 1957: p84)، ومهمته تحديد موقع أو مكان المثير، وبهذا فأنه عبارة عن رد فعل عن كل شئ جديد وغير متوقع وغير معروف (يونس، 2002، ص140)

وبظهور دراسات المدرسة المعرفية التي عارضت المبادئ الأساسية التي قدمها السلوكيون، ظهرت مجموعة من النظريات التي اهتمت بدراسة الانتباه والادراك والذاكرة والسيطرة المعرفية cognitive control، التي اهتمت بالعمليات العقلية التي تعمل على معالجة الأفكار والسلوك (posner, 2005: p137)، إذ ظهرت في نهاية خمسينيات

القرن العشرين نظرية جديدة أُطلق عليها اسم المصفاة أو الترشيح الذهني للانتباه للعالم برودبنت (Broodbent)، إذ وجد أننا نستقبل في كل لحظة كمية كبيرة من المعلومات الواردة من الحواس ، مما يضطرنا إلى توجيه الانتباه إلى مثير واحد وإهمال المثيرات الأخرى، لذا نحن لا نعالج سوى تلك المعلومات التي نوجه انتباهنا نحوها، أما باقي التنبيهات فيمكن أن تبقى أو تخزن في مستودع الذاكرة قصيرة المدى ، حيث يمكن استدعاؤها خلال بضع ثوان، ومن ثم تبدأ بالتلاشي، وبهذا اعطى "برودبنت" أهمية كبيرة إلى المنظومة المعرفية، واقترح فكرة وجود مرشح (Filter) الذي يعمل كحاجز عند معالجة المعلومات ، حيث يسمح بالانتباه لبعض المعلومات والمثيرات الحسية ويهمل بعضها الأخر (عبد الحافظ، 2016،ص 23). بعد ذلك تطورت الدراسات حول العمليات العقلية في أواسط السبعينات وأخذت منحا جديدا، فهي اهتمت في البحث والكشف عن الأساس العصبي والبيولوجي لوظيفة الانتباه والادراك والذاكرة، وأعطت إلى العمليات البيولوجية أهمية كبيرة، وما زالت هذه الدراسات العصبية تسيطر على البحث العلمي إلى الآن. (العتوم،2012،ص 76_77).

وظائف الانتباه :

حدد عالم النفس بارسورمان (Parasurman, 1998) في نموذجه الجديد حول الانتباه، والمنشور في كتابه (يقظة الدماغ Attentive The Brain) وجود ثلاثة وظائف رئيسة وهامة تؤديها العمليات المعرفية للانتباه عند معالجة المثيرات الحسية والمعلومات الداخلية في الذاكرة، وتتحدد هذه الوظائف بالآتي:

اولا: الانتقاء أو التوجه Orientation or Selection:

توجيه الفرد طاقاته العقلية نحو اختيار المثيرات المهمة عندما تتنافس معها مثيرات أخرى مُشتِتة، إذ يصبح من الضروري التوجه نحو المثير المطلوب، وانتقائه من بين هذه المثيرات المتنافسة، من أجل معالجته، وتوظيفه في المهمة المعرفية المواجهة، في حين يتم تجاهل بقية المثيرات الأخرى التي تكون غير مؤثرة أو مفيدة لهذه المهمة. وتقسم المثيرات التي توجه

نحوها عملية الانتباه إلى سمعية وبصرية ،ويصبح مسمى الانتباه هنا الانتباه الانتقائي السمعي ، أو الانتباه الانتقائي البصري.

ثانياً: اليقظة Vigilance :

تلك العملية التي يكون الفرد فيها في حالة من الانتباه المستمر Sustained Attention بحيث تصبح حالته العقلية نشطة اتجاه المثيرات الموجودة في البيئة، ويقل مستوى هذا النشاط بعد أن ينتقي الفرد إحدى المثيرات، حتى يستطيع التركيز والتوجه نحو المثير المستهدف.

ثالثاً: التحكم التنفيذي Executive Control:

العملية التي تساعد الفرد في الحفاظ على انتباهه نحو هدف معين، حتى لو انشغل بمثيرات أخرى او توقف انتباهه نتيجة ظهور متغيرات جديدة (الجباري، 2017، ص27). وبهذا يساهم التحكم التنفيذي بإدارة العمليات المعرفية، وتحديد السلوكيات التي تيسر تحقيق الأهداف المطلوبة، ، وتمنح الفرد المرونة في السيطرة على المثيرات البيئية، وتنفيذ الاستجابات الملائمة (الداودي، 2018، ص 33)

كذلك تعد عمليات التحكم التنفيذي إحدى الأسس الهامة التي تقوم عليها عملية تجهيز ومعالجة المعلومات ، إذ أنها مسؤولة عن استثارة وتوجيه النشاطات المعرفية، وتوظيفها بطريقة اقتصادية ومنتجة، وتتمثل هذه العمليات بتنظيم وضبط المعرفة بوصفها عملية ضبط إيقاع سلوكنا المعرفي أو التحكم فيه ، وتوجيه عمليات تفكيرنا خلال موقف التعلم، وتساعدنا على التخطيط حول كيفية معالجة مهام التعلم، وتستثير نشاطاتنا المعرفية، وتراجع فهمنا أو استيعابنا لموقف التعلم، وتقوم حلولنا للموقف المشكل، ويطلق بارسورمان (Parasurman) على مكون التحكم التنفيذي بـ (السيطرة الانتباهية) (Attentional Control). **(الجباري، 2017، ص26-27)**

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، 2018، ص262)، 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،2016، ص112)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،2017،ص 29)

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،2014، ص3).

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 على 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،2017،ص27). 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 على وظيفتين رئيستين هما:

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

2.تخزين ومعالجة القدرات بما في ذلك الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، وتخزين ومعالجة المواد اللغوية (الجباري،2017، ص 30)

وبهذا الصدد يرى بوزنر وسنايدرPosner & 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،2015، ص106).

ويفترض آيزنك (Eysenk, 2007) إن نظام السيطرة الانتباهية ينقسم على نوعين، أ.سيطرة انتباهيه (أعلى- أسفل) أو (النظام الموجه نحو الهدف) ويتأثر بالتوقعات والمعلومات والأهداف ، ويتوجه نحو المهمات والأنشطة في البيئة الاعتيادية، في حين يطلق على النظام الثاني بنظام (أسفل – أعلى)، أو (النظام الموجه نحو المثير)، ومهمته الاستجابة إلى المثيرات البارزة عند الشعور بأن البيئة الخارجية أصبحت مهددة، وهذه الأنظمة تكون متمركزة في الجبهة الأمامية للقشرة المخية، وأن أي خلل بين هذين النظامين يتسبب في انخفاض مستوى السيطرة الانتباهية (زياد،2018، ص264). وبهذا تحدد الباحثة مفهوم السيطرة الانتباهية في ضوء النقاط الآتية:

1. عملية عقلية ضرورية جدا في حياة الفرد وهي من المفاهيم الحديثة التي نالت اهتمام متزايد.

2. نوع من القدرات التي تمكن الفرد من الانخراط في سلوك مستقل وهادف يخدم ذاته بنجاح والمتمثلة بالضبط، والسيطرة والمراقبة والقدرة على التخطيط والتنظيم الذاتي.

3.تعد المدير المسؤول عن العمليات المعرفية العليا، فهي تنظم السلوك والأفكار.

آليات الانتباه التنفيذية Mechanisms of Executive Attention :-

تعد السيطرة الانتباهية نظام متعدد الأدوار، فنحن لا نتحكم بعملية الانتباه اتجاه المثيرات فحسب، وإنما نقوم بمراقبتها، ونزيد من معالجتنا لها، وأعطاء بعض المثيرات الاولوية في عملية المعالجة، ونهمل مثيرات أخرى، وبهذا فأن السيطرة الانتباهية تتكون من مجموعة آليات تعمل بشكل منسق في إدارة المعلومات والبيانات الحسية والداخلية. وتتحدد هذه الآليات بالآتي:-

1.كشف الوعي Detection conscious :-

يرى عالم النفس المعرفي دينيس وزملاؤه (Dennis et al,2007) إِن السيطرة الانتباهية التنفيذي عملية واعية، فنحن عندما نوجه انتباهنا، ونتحكم به فأننا نوظف أقصى درجات الوعي على البيانات، ونحاول أن ننظم قدرتنا في السيطرة على الأفكار والأفعال وتجنب الأخطاء. وبهذا الصدد يرى العلماء إِن تفسير سيطرة الوعي يعطينا فهما أفضل

للعمليات التنفيذية للانتباه، لكونها تسهم في زيادة التأمل الذاتي (تتمثل بالانتباه إلى الحالة الداخلية)، والوعي في فهم واحتواء مدى التمثيل العقلي للمعلومات المنتبه لها، مما يسهل تفسيرها وكشف معناها، ومن ثم انتقاء المثيرات المتصلة بالهدف(صالح وآخرون،2013،ص 90)

2.الكف Inhibition:-

تعد عملية الكف التي يطلق عليها بالتثبيط، آلية تدخل ضمن عمليات الانتباه والذاكرة والمعالجة اللغوية، إذ أنها مكون أساسي في السيطرة الانتباهية تساعدنا على كف توجيه الطاقة الانتباهية نحو المثيرات غير المهمة، وانتقاء المعلومات المناسبة . ويظهر دور الكف بشكل كبير عندما نتعامل مع المعلومات المتنافسة والمتشابهة بدرجة كبيرة، وتجنب تشتت الانتباه إلى الملهيات، والتركيز على المهمة الجديدة (كَطان،2009، ص27-28).

3.مراقبة وحل الصراع Monitoring and resolved conflict:-

ترتبط آلية حل الصراع بين الإشارات والاستجابات مع آلية كشف الوعي وآلية الكف، فنحن نتعرض كل يوم إلى مجموعة كبيرة من المثيرات المغرية التي تترك في داخلنا صراع كبير نحو اختيارها، كذلك نواجه مواقف تكون فيها المثيرات المطلوبة عائمة وسط كم كبير من المثيرات أو القرارات غير الضرورية، وهذا ما يتطلب منا حل الصراع في هذا الموقف بشكل سريع، وانتقاء الشيء البديل أو الاستجابة البديلة في حالة وجود أكثر من مراجع واحد، وبهذا سيتمكن الأفراد الذين يتمتعون بالسيطرة الانتباهية من اختيار المثيرات المطلوبة بكل يسر وراحة (صالح وآخرون ،2013، ص91-92).

وبهذا الصدد اكتشف علماء النفس المعرفي ثلاث شبكات عصبية تكون مسؤولة عن الآليات السابقة، وتتمثل بشبكات التيقظ Alerting Networks ، وشبكات التوجيه Orienting Networks وشبكات السيطرة التنفيذية Executive Networks. وتعد شبكة التيقظ أبسط أنواع السلوك الانتباهي، وتتمثل بحالة اليقظة التي يعيشها الإنسان بعد استيقاظه من النوم، وتكون شبكة التوجه مسؤولة عن انتقاء المعلومات عبر القنوات الحسية،

وتوصيل المعلومات الحسية التي تم الانتباه إليها الى الذاكرة العاملة، في حين تكون الشبكات التنفيذية مسؤولة عن حل الصراع بين الاستجابات (صالح وآخرون ، 2013، ص86).

وظائف السيطرة الانتباهية:

وفقا للآليات التي تتم بها السيطرة الانتباهية، يمكن تحديد الوظائف التي تؤديها ضمن وحدة معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، وتتمثل هذه الوظائف بالآتي:

- **القدرة على التحول:**

تقوم السيطرة الانتباهية بوظيفة التحول (الانتقال) بين المهام والمثيرات المتعددة، ويطلق على هذه الوظيفة بتحول الانتباه" أو " الانتقال بين المهام" ، إذ أنها تشير إلى جانب المرونة في السيطرة الانتباهية، الذي يسمح للفرد بالتفكير ، وقيامه بالسلوك المناسب بما يتفق مع خططه وأهدافه. مثال ذلك النتيجة التي توصلت إليها دراسة ميكي وآخرون (Miyake et.al, 2000)، إذ وجدت أن الفرد عندما يتوجب عليه أداء مهمة جديدة تقوم على الانتباه إلى منبهات مختلفة، فأن من الواجب عليه منع تدخل المعلومات الناتجة عن أداء المهمات السابقة التي تشترك مع المهمة الأولى بنفس طبيعة المنبهات، وبهذا كلما كان الفرد يمتلك القدرة في توجيه انتباهه الى المثيرات، فأنه سوف يستطيع أداء المهمة الجديدة من دون مواجهة التداخل السابق (Miyake & et. al,2000, P.46).

- **التخطيط:**

يرى العالم هاتش (Haith, 1997) أن قدرتنا على تحويل الانتباه وكبحه واختيار مثيرات معينة، ما هي إلا عملية تخطيط واعية، تقوم على تنظيم وتكامل عملياتنا المعرفية من اجل تحقيق اهدافنا المقصودة ، ويشير ولاتس (Willatts, 1999) إلى أن عملية التخطيط في السيطرة الانتباهية، تتم عبر وضع استراتيجيات معرفية، تهدف الى التركيز على الهدف، وتعاقب المثيرات المهمة، وتقييم اهميتها، ومدى حاجتنا لها، وتستمر هذه العملية حتى تحقيق المهمة المطلوبة بنجاح (الجباري،2017،ص 32)

- **تحديث ومراقبة تمثيلات الذاكرة العاملة :**

يرتبط هذا المفهوم مباشرة بالقشرة ما قبل الجبهية ، وتتطلب وظيفة التحديث مراقبة وترميز المعلومات القادمة التي لها علاقة بالمهمة ، ومراجعة المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة، وذلك بإبدال القديم منها والذي لا علاقة له بالمهمة الجديدة، وبالجديد من المعلومات ذات العلاقة بالمهمة المطلوب تنفيذها ، ويتصاحب مع ذلك القدرة على التخطيط التي تتمثل بالميل لفعل شيء ما لإنجاز الهدف المرغوب ، ولدى الفرد القدرة على تنظيم مصادره المعرفية والسلوكية بطرق تجعله قادراً على تحقيق أهدافه.

- **كف الاستجابات غير المرغوبة :**

حدد باركلي (Barkley, 1999) ثلاث عمليات تعمل على كف المثيرات غير المرغوبة، وهذه العمليات تتصل مع بعضها بعضاً، وتتمثل بـ (أ) كف الاستجابة الروتينية المسيطرة على حدث معين، (ب) إيقاف الاستجابات التي تعمل على تأخير أتخاذ القرار بشأن المهمة المعالجة، (ج) ضبط التداخل عبر منع المشتتات والملهيات والاستجابات المتنافسة (ضبط التداخل) (الجباري،2017، ص33-34).

علاقة السيطرة الانتباهية ببعض المتغيرات:

ترتبط السيطرة الانتباهية ببعض المتغيرات بدرجة كبيرة، ويظهر هذا الارتباط في ضوء التأثير المتبادل بين السيطرة الانتباهية وعمليات المعالجة المعرفية، والقدرات المعرفية، وتتمثل هذه المتغيرات بالآتي:

1.السعة المعرفية Cognitive Capacity :-

توجد علاقة ارتباطية مطردة بين السعة الادراكية والسيطرة الانتباهية، إذ أن تدني مساحة السعة المعرفية تؤدي إلى مقدار محدد من المعلومات التي يمكن الانتباه لها ، في حين أن ازدياد السعة الادراكية يؤدي إلى زيادة كمية الانتباه إلى المعلومات. ويؤيد ذلك عالم النفس المعرفي كاهنمان (Kahnenan, 1973) في إنموذجه حول السعة الانتباهية (attention capacity) عند مواجهة المهام المختلفة، إذ وجد كاهنمان أن السعة الانتباهية تساعد على توزيع الانتباه إلى المصادر الانتباهية، فكلما قام الفرد بزيادة سعته الانتباهية،

فأنه يصبح قادرا على توزيع انتباهه إلى مهمتين مختلفتين في الوقت نفسه مثل مهمة سمعية والثانية بصرية (الداودي،2018 ، ص35).

2.العبء المعرفي Cognitive Load :-

يحدث العبء المعرفي في عمل الذاكرة العاملة عندما يجد الفرد صعوبة في تجاهل المثيرات غير المهمة عندما يوجه انتباهه نحو المعلومات الضرورية، مما يؤدي إلى زيادة العبء المعرفي، وضياع الوقت والجهد، واستهلاك سعة الذاكرة العاملة في البحث عن المعلومات المهمة، وبهذا يحدث تداخل معرفي بين المعلومات المراد الانتباه اليها وبين المعلومات غير المهمة التي لا يستوجب الانتباه اليها، وكلما ازداد العبء المعرفي لدى الفرد، فأنه سيفشل في تحقيق تجهيز انتباهي للمثير المستهدف (فشل تجهيزي)، وغالبا ما ينتج فشل السيطرة الانتباهية نتيجة تشابه خصائص المثيرات (من حيث درجة الوضوح والكثافة)، وتداخل المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة(الشمري، 2015، ص111).

3.الفشل المعرفي Cognitive Failures :-

بين برودبنت Broadbent أن الفشل المعرفي، ينتج عن اخفاق الفرد في أداء مجموعة من العمليات المعرفية بكفاءة عالية، وتوصل إلى أن هناك اربعة انواع من الفشل المعرفي تحدث في عمليات المعالجة المعرفية، تتمثل بفشل الفرد في (الانتباه، والادراك، والذاكرة، والتصرف)، ويشير برودبنت إلى أن فشل الانتباه ينتج عندما يكون الفرد غير قادر على تركيز الانتباه نحو مهمة معينة، أو تحديد المثير الأهم بين المثيرات الأخرى (عبد الحافظ، 2016، ص115).

4. المرونة المعرفية Flexibility of cognitive : -

تتمثل المرونة المعرفية بقدرة الفرد على التبديل والتحول بين المهمات والمثيرات عند معالجة أحدى المهمات، وكلما كان الفرد يتمتع بالمرونة المعرفية، فأن هذا يسمح له بانتقاء المثيرات المهمة بكل سهولة، وتوزيع انتباهه بكفاءة مرتفعة، ومن ثم يستطيع التنوع بسلوكه ، وبهذا تمنحنا المرونة المعرفية القدرة على التوجه المعرفي نحو المهمة ذات الصلة، وتغيير استجاباتنا وفقا لتغير مطالب المهمة، وكبح الافكار غير الجيدة، وانتقاء

استجابات بديلة، وبما أن المرونة المعرفية تعطي الفرد القدرة على التنقل بين المهمات والمثيرات بنجاح، فأن الفرد يصبح قادرا في السيطرة على انتباهه من خلال قدرته على كف الافعال غير المتوقعة ومراقبة وتنفيذ الاستجابات ذات الصلة (الداودي، 2018، ص36).

5.اليقظة الذهنية Mindfulness :-

تشترك السيطرة الانتباهية واليقظة الذهنية في تركيزهما على حالة الوعي لكن السيطرة الانتباهية تتحدد بتركيز الانتباه نحو مثير معين وكف المثيرات غير ذات الصلة بالمهمة أي أن النظام الانتباهي نظام واعٍ يتمثل بانتقاء وتنفيذ استجابة معينة من بين عدة استجابات متناقضة. أما اليقظة الذهنية فتشير إلى توسيع مدى الوعي الشعوري من خلال الانفتاح على ما هو جديد من خلال مراقبة الافراد لأنفسهم ولاستجاباتهم بصورة يقظة، فاليقظة الذهنية متلازمة مع الانتباه والسيطرة عليه في الحالات التي تتطلب تنظيم الذات من خلال مراقبة الخطأ والتنظيم الانفعالي المعرفي واتخاذ القرار الصحيح (الشمري، 2015، ص117).

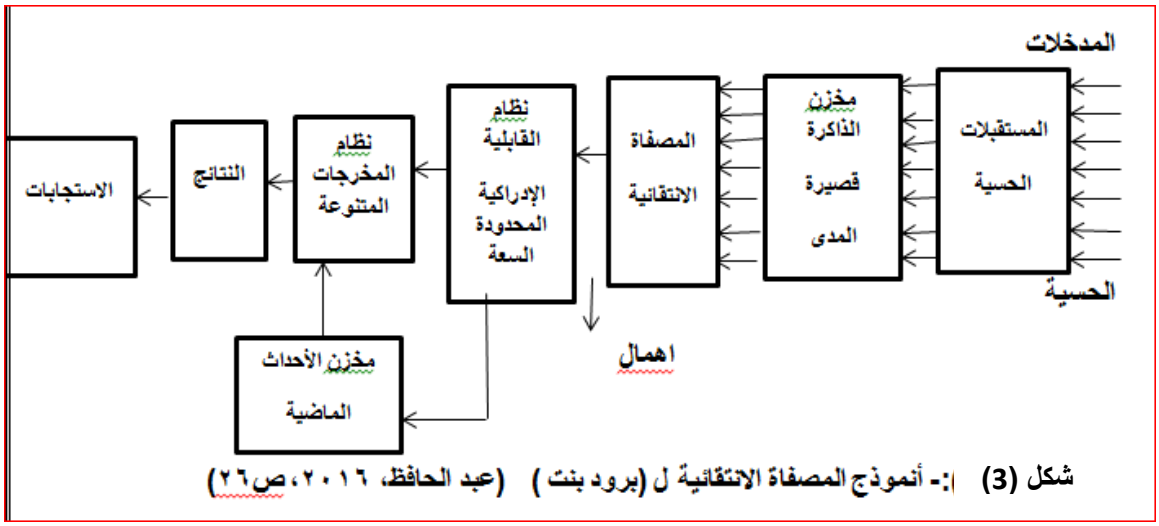
نظريات السيطرة الانتباهية:

اولا. نظرية الفلترة المبكرة:-

قدم هذه النظرية العالم دونالد برودبنت (Donald Broasbent) عام 1958، إذ كان "برودبنت" يفترض أن المعلومات الحسية تسير في نظام يشابه الوصول إلى عنق الزجاجة، الذي يقصد به تلك النقطة التي يختار في ضوئها الشخص المعلومات والرسائل التي سيقوم بمعالجتها اعتمادا على أهميتها في المهمة المعالجة، فحالما تصل هذه الرسالة إلى عنق الزجاجة، يقوم الفرد بتنقية أو فلترة المعلومات، واستبعاد غير الضروري منها، سواء كانت هذه المعلومات سمعية أو بصرية(أندرسون، 2007، ص114).

ووفقا لهذه النظرية تحدث عملية السيطرة الانتباهية (Attention control) عندما تستقبل الذاكرة قصيرة المدى المنبهات من المستقبلات الحسية، إذ تدخل هذه المنبهات إلى عنق الزجاجة من أجل تنقيتها، وبعد ذلك يتم إضافة التفسير والتشفير في جهاز قابلية تحديد السعة، لكون الانتباه يسمح بالتركيز على منبه واحد من المنبهات، وبذلك فإن السيطرة

الانتباهية تحدث لدى الفرد عندما يهمل المثيرات غير المهمة ويركز على المثيرات المهمة، وتقوم المصفاة الانتقائية بالتمييز بين المعلومات (المثيرات) الداخلة للمعالجة عن طريق كف المعلومات غير الهامة وبعدها يتم أضفاء المعنى والتفسير (الداودي، 2018، ص37-38).



شكل (3) :- أنموذج المصفاة الانتقائية ل (برود بنت) (عبد الحافظ، ٢٠١٦، ص٢٦)

ثانيا: أنموذج التخفيف (Attenuation Model) :-

قدم هذه النظرية العالم ترايسمان (Trosman model, 1960)، ويعتقد إن من الممكن أن تمر بعض المثيرات غير المنتبه لها من المصفاة عبر قنوات الاستقبال، فعلى سبيل المثال لو اعطينا فرداً مهمتين سمعيتين، يستمع الى أحدها في الإذن اليمنى، ويستمع الى المهمة الثانية في الأذن اليسرى، وطلبنا منه التركيز على المهمة التي يستمع اليها في الأذن اليمنى، سنجد أن هناك بعض المثيرات يمكن أن تتسرب إلى الوعي من الأذن اليسرى، فرغم أن الافراد يوجهون طاقاتهم الانتباهية الى المهمة التي يستمعون إليها في الأذن اليمنى، إلا أنهم قد ينتبهون أثناء ذلك إلى بعض المعلومات التي ذكرت في القناة الأخرى(عبد الحافظ،2016،ص26) . ويشير ترايسمان (Treisman,1960) إلى أن الافراد ينتبهون إلى المعلومات في القناة غير المنتبه لها عندما تكون متشابهة للمعلومة الواردة في القناة الأخرى (الداودي،2018، ص38) وبهذا تقوم هذه النظرية على الأسس الآتية:

1.أن المصفاة الانتقائية لا تعمل بطريقة الكل او لا شيء (All- or-none)، وإنما هناك احتمال تدخل بعض المعلومات التي لا نريد الانتباه إليها عبر القناة الأخرى إلى حيز الوعي.

2. عندما نقوم بتوجيه طاقاتنا الانتباهية سنجد أن نسبة عالية من المعلومات في القناة المنتبه لها يتم التعرف عليها وتفسيرها، في حين هناك نسبة ضئيلة من المعلومات في القناة غير المنتبه لها، سيتم التعرف عليها ايضاً.

3.صنف تريسمان الانتباه الانتقائي على مستويين، إذ يعتمد المستوى الأول على استقبال المعلومات من القنوات الحسية للمعلومات كما هي، لاسيما اذا كانت جديدة، في حين يعتمد المستوى الثاني على تعرف معاني هذه المعلومات قبل رفضها أو قبولها، في ضوء تفسيرها وفقا للمعلومات التي يتم استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى، ووفقا لهذه العملية، يتم تجاهل المعلومة غير المهمة، وانتقاء المعلومات الضرورية للقيام بالمهمة المطلوبة (عبد الحافظ ،2016، ص27).

وبهذا تتمثل السيطرة الانتباهية بانتقاء المعلومات المهمة، وتجاهل المعلومات غير المهمة، عندما تصلنا من القنوات الحسية، ويعطي تريسمان إلى عملية الكف، ومنع التداخل أهمية كبيرة في السيطرة الانتباهية، ويقصد بالكف الاخماد المعرفي او قمع المثيرات غير المهمة بهدف الحد من تشتيت الانتباه للمثيرات البيئية غير المهمة، في حين يقصد بمنع التداخل بتلك الجهود المعرفية التي تعمل على منع حصول التداخل بين المعلومات المهمة وغير المهمة أثناء عملية المعالجة (العزاوي، 2009،ص42).

ثالثا: نظرية نورمان وشايلس (Norman and Shallice Theory, 1986):-

طرح العالمان نورمان وشايلس (Norman and Shallice , 1986) نموذجا يفرق بين العمليات الآلية للانتباه، والعمليات المسيطر عليها من قبل النظام التنفيذي. وفقا لهذه النظرية، نحن عندما نؤدي مهمة معرفية معينة، نعتمد على أنظمة رقابية تعالج المخططات Schemas التي تتضمن افكارنا وسلوكياتنا وافعالنا الروتينية، وبما أن بعض الاعمال اعتدنا على تنفيذها بشكل روتيني، واصبحنا ماهرين في القيام بها من دون جهد معرفي كبير، فأنها هذه الاعمال تنطلق بصورة آلية بالتنسيق مع الذاكرة طويلة المدى، وهذا ما يمكننا من تقديم استجاباتنا بشكل سريع، بيد أننا عندما نواجه مهمات معرفية جديدة أو معقدة تكون فيها مخططاتنا غير مجدية أو كافية على أدائها، نلجئ إلى النظام التنفيذي

"Executive system المسؤول عن الانتباه الإرادي، ومراقبة المثيرات الجديدة، والتخطيط للقيام بالعمل الأكثر ملائمة، إذ يقوم هذا النظام بزيادة الطاقة الانتباهية، وتحليل الوضعية الحالية، ووضع خطة عمل جديدة، وتنفيذ المهمة المعرفية، فضلا عن ذلك أن اثناء القيام بهذه العملية، يقوم النظام بكف أو منع الاستجابات غير المجدية، والمعلومات القديمة بهدف زيادة السيطرة الانتباهية على المثيرات والمهمة الجديدة (حدة وزهير، 2018، ص99).

رابعا: نظرية مياك متعددة الوظائف:

ترى هذه النظرية أن السيطرة الانتباهية أحدى الأنظمة المهمة في الوظيفة التنفيذية التي تعمل على معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، وهذا النظام لا يقوم بتوجيه طاقتنا الانتباهية للمثيرات فحسب، وإنما يعمل على وفق عملية معرفية معقدة، ويقوم بمجموعة من الوظائف المتعددة عند معالجة المعلومات والمهمات. ويشير مياك Miyake إلى أن السيطرة الانتباهية تقوم بأربعة وظائف مهمة، هي:

أ. الكبح: عملية ايقاف المعلومات والمثيرات غير المهمة عند الانتباه الى مهمة ما.

ب. التحويل: الانتقال السريع بين المثيرات بما يتلائم مع المهمة المعالجة.

ج.التحديث: تركيز الانتباه إلى المعلومات الجديدة، والاستعانة بالذاكرة طويلة المدى عندما تكون لدينا خبرات ذات صلة بالمهمة.

د. توزيع الانتباه: زيادة سعة الطاقة الانتباهية، وتوجيه انتباهنا إلى أكثر من مثير واحد، والانتقال بين المهمات الضرورية(حدة وزهير، 2018، ص99).

وتوصل مياك وزملاؤه إلى أن السيطرة الانتباهية قد لا تكون بنفس الكفاية في جميع المواقف، إذ أنها تتأثر بمجموعة من الظروف والحالات الانفعالية، لاسيما القلق. إذ تعمل الانفعالات السلبية على ضعف انظمة الوظيفة التنفيذية، وتعطيل وظيفة الكف، والتحول بين المثيرات. وبهذا تعمل هذه الانفعالات على ضعف كفاءة المعالجة، وقدرتنا على توجيه الانتباه إلى المثيرات ذات الصلة بالمهمة، وتعطيل الأداء المعرفي (Miyake .et.al,2000,p.50)

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

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 خمس 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- ومهنية- ومادية ..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:-

1. **النظام الانتباهي الأول:** يوجه الطاقة الانتباهية نحو الهدف goal_directed عند قيامنا بالمهام في الظروف الاعتيادية، ويطلق عليه (من الاعلى إلى الاسفل).
2. **النظام الانتباهي الثاني :** يوجه الطاقة الانتباهية نحو المنبهات Stimulus_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، 2018، ص21-22).

مناقشة النظريات

عند مراجعة النظريات السابقة نجد أن نظرية برودبنت ترى أن عملية السيطرة الانتباهية تحدث عندما تستقبل الذاكرة قصيرة المدى المنبهات من المستقبلات الحسية، تدخل هذه المنبهات إلى عنق الزجاجة من أجل تنقيتها، وبعد ذلك يتم إضافة التفسير والتشفير في جهاز قابلية تحديد السعة، وبذلك فإن السيطرة الانتباهية تحدث لدى الفرد عندما يهمل المثيرات غير المهمة ويركز على المثيرات المهمة ، وأن المصفاة الانتقائية تميز بين المعلومات (المثيرات) الداخلة للمعالجة عن طريق كف المعلومات غير الهامة وبعدها يتم أضفاء المعنى والتفسير.

بينما ترى نظرية نورمان أن السيطرة الانتباهية تحدث من خلال التمييز بين نوعين أساسين من العمليات الانتباهية بين العمليات الآلية للانتباه، والعمليات المسيطر عليها من قبل النظام التنفيذي، وتعمل العمليات الآلية على دمج المعلومات الآتية من الذاكرة طويلة المدى مع المعلومات الجديدة التي يتم تجهيزها في الذاكرة العاملة، أما العمليات المسيطر عليها، فقد تكون مهتها الأخرى الشراف على تنفيذ(المخططات المعرفية) المسؤولة عن تنظيم الافكار والسلوكيات عند تنفيذ الافعال الروتينية بوساطة النظام الرقابي المسؤول عن كف الاستجابة بشكل آلي عن طريق ايقاف عمل التغذية العكسية ، ومقارنة وتوحيد المعلومات الموجودة في الذاكرة طويلة المدى مع المعلومات الآنية التي تم تجهيزها في الذاكرة العاملة لغرض تنفيذ الافعال.

مقابل ذلك ترى نظرية مياك متعددة الوظائف إن السيطرة الانتباهية تقوم بأربع وظائف تتمثل بمهمة الكبح والتحويل والتحديث وتوزيع الانتباه، وتوصل مياك إلى أن السيطرة الانتباهية لا تكون بنفس الكفاية في جميع المواقف إذ أنها تتأثر بمجموعة الظروف والحالات الانفعالية لاسيما القلق، إذ تعمل الانفعالات السلبية على ضعف انظمة الوظيفة التنفيذية، وتعطيل وظيفة الكف، والتحول بين المثيرات.

في حين فسرت نظرية آيزنك وكالفو السيطرة الانتباهية في ضوء نظامين مختلفين، أحدهما أمامي ويكون مدفوع بالأهداف، والثاني خلفي مدفوع بالمحفزات أو المثيرات، وهما يعملان سوية ليكونا الانتباه في حالة متزنة في الظروف الطبيعية الخالية من المهددات، في

حين يختل التوازن بين النظامين في حالة وجود الخطر والمهددات، ومن ثم تنخفض قدرة الفرد على التركيز والتحويل. وبهذا الصدد يمكن القول أن مياك اتفق مع آيزنك وكالفو أن الظروف والمهددات التي تختل التوازن وتضعف قدرة الفرد على التركيز والتحويل . تبنت الباحثة نظرية السيطرة الانتباهية لآيزنك وكالفو للأسباب التالية:-

1. فقد فسروا النظرية على أنها تتكون من نظامين للانتباه ، فقد قدمت النظرية تفسيرا معرفيا سيكولوجيا اجتماعيا في الكشف عن السيطرة الانتباهية لدى الطلبة من خلال الاحاطة بالجوانب كافة التي تؤثر بالسيطرة الانتباهية كالخوف والقلق ، وغيرها من المثيرات البيئية المختلفة الشدة التي تؤثر بالطلبة ، وتؤكد هذه النظرية دور عملية السيطرة الانتباهية في عمل الذاكرة العاملة ذات الاهمية الكبيرة لكافة العمليات المعرفية الاخرى.

2. أن السيطرة الانتباهية مسؤولة عن تنشيط وتنظيم الافكار وانتقاء وتنفيذ الاستجابة الملائمة في المواقف المتصارعة التي تتطلب استبعاد المثيرات غير المهمة وابقاء المثيرات ذات الصلة بها، وتعد هذه النظرية من النظريات الرائدة في تفسيرها لمفهوم السيطرة الانتباهية.

3. اعتمد البحث الحالي على مقياس ديريبيري (Deery-beery,2002)المبني أساسا على وفق نظرية أيزنك وكالفو صاحب نظرية السيطرة الانتباهية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- مجتمع البحث وعينته
- أداتا البحث .
- التطبيق النهائي
- الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يقوم هذا الفصل على مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تحقيق اهداف البحث، وتتمثل هذه الاجراءات بتحديد مجتمع البحث تحديدا دقيقا، واختيار عينة عشوائية ممثلة، ومن ثم اختيار أداتا بحث تتلائم مع المجتمع، وحتى يتم ذلك فأنه يجب أن تستوفي هاتين الأداتين الخصائص السيكومترية المناسبة من حيث تحليل الفقرات، واستخراج الصدق والثبات، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث النهائية، وبعدها تفريغ البيانات ومعالجتها بطريقة احصائية ملائمة مع أهداف البحث. وفيما يأتي استعراضاً لهذه الإجراءات:

اولا. منهج البحث:

بما أن البحث الحالي يهتم بتعرف العلاقة بين متغيرين (الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية)،استعملت الباحثة منهج البحث الوصفي كونه أنسب المناهج في تناول الدراسات الارتباطية Correlation Studies ، لمعرفة درجة تلازم المتغير بين المتغيرين (الكبيسي والجنابي، 1987، ص47).

ثانياً: مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث بطلبة الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه من التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة القادسية، ومن كلا الجنسين[1]. إذ بلغ مجتمع البحث (499) طالبا وطالبة، الذي توزع على (238) طالبا وطالبة من الكليات الإنسانية، بواقع (169) طالبا وطالبة من مرحلة الماجستير و(69) طالبا وطالبة من مرحلة الدكتوراه، كذلك توزع على طلبة الكليات العلمية بواقع (261) طالبا وطالبة، بواقع (217) طالبا وطالبة في مرحلة الماجستير و(44) طالبا وطالبة في مرحلة الدكتوراه، وجدول(1) يوضح مجتمع البحث:

---

[1] تم الحصول على إحصائية مجتمع طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية للعام الدراسي 2019-2020 بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من (مكتب معاون العميد العلمي ذو العدد 4751) (ملحق/2) ، ورغم ذلك فأن هذه الإحصائية لم تصنف الطلبة وفق متغير النوع، وإنما كان التصنيف وفق نوع الدراسة (الماجستير-الدكتوراه) والتخصص الاكاديمي (العلمي - الإنساني).

جدول (1)
يوضح اعداد مجتمع البحث على وفق التخصص العلمي ونوع الدراسة

ت	التخصص	الكليات	التخصص	المجموع للتخصصات	المجموع الكلي
.1	الإنساني	التربية	ماجستير	81	133
			دكتوراه	52	
.2		الآداب	ماجستير	51	68
			دكتوراه	17	
.3		القانون	ماجستير	25	25
			دكتوراه	-	
.4		الآثار	ماجستير	12	12
			دكتوراه	-	
مجموع الكليات الانسانية			ماجستير	169	238
			دكتوراه	69	
.5		التربية	ماجستير	19	40
			دكتوراه	21	
.6		الإدارة والاقتصاد	ماجستير	65	74
			دكتوراه	9	
.7		علوم الحاسوب	ماجستير	23	23
			دكتوراه	-	
.8		التربية البدنية	ماجستير	18	22
			دكتوراه	4	
.9		العلوم	ماجستير	24	24
			دكتوراه	-	
.10		الطب	ماجستير	12	22
			دكتوراه	10	
.11		الزراعة	ماجستير	8	8
			دكتوراه	-	
.12		الطب البيطري	ماجستير	16	16
			دكتوراه	-	
.13		الهندسة	ماجستير	32	32
			دكتوراه	-	
مجموع الكليات العلمية			ماجستير	217	261
			دكتوراه	44	
المجموع			ماجستير	386	499
			دكتوراه	113	

ثالثا :عينة البحث:

بعد ان قامت الباحثة بالتعرف على مجتمع البحث وتحديده في ضوء الاحصائية الرسمية لرئاسة جامعة القادسية، توجهت نحو سحب عينة عشوائية من الكليات العلمية والإنسانية التي تتضمن برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية، بواقع (9) كليات ذات تخصص علمي تمثلت بـ (التربية، الادارة، علوم الحاسوب، التربية البدنية، العلوم، الطب، الزراعة، الطب البيطري، الهندسة)، و(4) كليات ذات التخصص الانساني تمثلت بـ (التربية، والآداب، والقانون، والآثار)، على وفقاً هذه الكليات قامت الباحثة باختيار (300) طالبا وطالبة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية Stratified Random Sample ذات التوزيع التناسبي على وفق نوع التخصص ونوع الدراسة، ، إذ توزعت هذه العينة على (231) طالبا وطالبة في مرحلة الماجستير من التخصص العلمي والإنساني، و(69) طالبا وطالبة في مرحلة الدكتوراه من التخصص العلمي والإنساني. وبهذا الصدد يشير المختصين في طرائق البحث العلمي الى أن مجتمع البحث أذا كان يتألف من (500 إلى 1000) مستجيباً فأن على الباحث اختيار (278) مستجيباً عند مستوى ثقة 95% ومستوى دلالة (0,05) (Krejcie & Morgan,1970,p.607)، كذلك تشير بعض الدراسات الإحصائية إلى أن حجم المجتمع اذا بلغ (500) مستجيبا، فأن أخذ 50 % من المجتمع، يجعل العينة ممثلة إلى ذلك المجتمع (الكاظمي، 2013، ص76).

وحتى لا تقع الباحثة في اخطاء اختيار عينة البحث، فأنها قامت باختيار اكثر من العدد المقرر في الجدول الإحصائي لاختيار عينات البحث، إذ كلما كان عدد العينة كبيرا فأنها تصبح أكثر تمثيلا وقابلية في التعميم إلى مجتمع البحث، وهذا ما يؤكده عالم القياس النفسي "أيبل" (Ebel , 1972) الذي يشير إلى أن أفضل طريقة في تقليل احتمال ظهور الخطأ المعياري للمعاينة يكون في ضوء زيادة حجم العينة - (Ebel , 1972, P. 289 - 290) . وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

اعداد عينة البحث على وفق المرحلة الدراسية والتخصص الاكاديمي

ت	المرحلة الدراسية	التخصص	الكليات	العدد المطلوب
1	الماجستير	الإنساني	التربية	48
2			الآداب	31
3			القانون	15
4			الآثار	7
1		العلمي	التربية	9
2			الإدارة	39
3			علوم الحاسوب	14
4			التربية البدنية	11
5			العلوم	15
6			الطب	8
7			الزراعة	5
8			الطب البيطري	10
9			الهندسة	19
	المجموع			231
1	الدكتوراه	الإنساني	التربية	32
2			الآداب	10
3			القانون	=
4			الآثار	=
1		العلمي	التربية	13
2			الإدارة	5
3			علوم الحاسوب	=
4			التربية البدنية	2

5			العلوم	=
6			الطب	6
7			الزراعة	=
8			الطب البيطري	=
9			الهندسة	=
المجموع				69
المجموع الكلي				300

رابعا: أداتي البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات من أجل أن تتسق أداتي البحث مع طبيعة المتغيرات ونوع العينة المبحوثة.

الأداة الأولى. مقياس الحكمة الاختبارية

قبل تبني أي مقياس في تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا، قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات النفسية التي أهتمت بتعرف الحكمة الاختبارية، وبهذا الصدد توصلت إلى مقياس الحكمة الاختبارية (الملحق:4) الذي قام ببناءه العالم (ميلمان وايبل ، 1995)، والمعرب إلى البيئة العربية من قبل الباحثين (سليمان ورداي، 2000). يتكون هذا المقياس من (30) فقرة موزعة على ستة مجالات متنوعة، ويمثل كل مجال أحدى مهارات الحكمة الاختبارية التي تتمثل "بمهارة الزمن(5فقرات)، ومهارة التعامل مع ورقة الأسئلة(5 فقرات)، ومهارة التعامل مع ورقة الإجابة(8 فقرات)، ومهارة التخمين(5 فقرات)، ومهارة مراعاة القصد لمصمم الأداة(3 فقرات) ، ومهارة المراجعة"(4 فقرات)، ويتم الاجابة عنها وفقاً لطريقة ليكرت اعتمادا على خمسة بدائل هي : (دائما، وغالباً، وأحياناً، وقليلا، وأبداً).

2.صلاحية المقياس:

تمثل هذا الإجراء باختيار مجموعة من المحكمين من ذوي الالقاب العلمية الرصينة في اختصاص علم النفس والعلوم التربوية والنفسية في بعض الجامعات العراقية (ملحق:3)، والبالغ عددهم (12) محكما ومحكمة. ومن ثم عرض مقياس الحكمة

الاختبارية، ومجالاته، وتعليماته، وبدائل تصحيحه عليهم (ملحق/4). وبهذا الصدد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فأكثر في الحكم على صلاحية المقياس.

وبعد تحليل أراء المحكمين على المقياس، تم التوصل إلى أن أغلبهم موافقين على صلاحية فقرات المقياس، كذلك أقترح بعض المحكمين إعادة صياغة مجموعة من فقرات المقياس، حتى تصبح مناسبة إلى عينة البحث، كذلك نالت بدائل الإجابة على المقياس موافقة جميع الخبراء. وجدول (3) يوضح نسبة المحكمين الموافقين والرافضين لفقرات المقياس:

جدول (3)

آراء المحكمين في صلاحية الفقرات مقياس الحكمة الاختبارية

المجال	فقرات المقياس	عدد الموافقين	نسبة الموافقة	عدد الرافضين	نسبة الرفض
مهارة الزمن	5-4-3-2-1	12	%100	ـــ	ـــ
مهارة التعامل مع ورقة الاسئلة	5-4-3-2-1	12	%100	ـــ	ـــ
مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	2,4,5,8	12	%100	ـــ	ـــ
	1,3,6,7	10	83	2	%17
مهارة التخمين	2,3,4	12	%100		
	1,5	10	83	2	%17
مهارة مراعاة القصد (القائم بالامتحان)	3-2-1	12	%100	ـــ	ـــ
مهارة المراجعة	4-3-2-1	12	%100	ـــ	ـــ

3. 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، إذ يعد هذا

الأجراء محاولة أولية في تعرف غموض المقياس ومحاولة تعديله حتى يكون مناسبا لعينة البحث. وبهذا الصدد اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا بلغت (30) طالبا وطالبة من كلية التربية، وكلية الإدارة والاقتصاد من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه في جامعة القادسية. وقبل البدء بتوزيع المقياس على العينة الاستطلاعية طلب من المفحوصين، الإشارة إلى الفقرات الغامضة، والعبارات غير الواضحة في تعليمات المقياس، وتسجيل الوقت الذي استغرقوه في الإجابة، وعدم ذكر الاسم على المقياس، حتى يطمئن المستجيبين بأن إجاباتهم ستكون سرية.

وبعد أجراء هذا التطبيق تبين أن فقرات المقياس البالغة (30) فقرة، وبدائله، وتعليماته كانت واضحة ومفهومة لدى المستجيبين، كذلك تم حساب الوقت المستغرق للإجابة، الذي تراوح من (4 _8) دقائق.

3- أجراء تحليل الفقرات

يقوم هذا الاجراء على اختبار درجات طلبة الدراسات العليا على كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بهدف معرفة قدرتها على تمييز الفروق الفردية بين مجموعتين من الطلبة، تتمثل بالمجموعة العليا التي تسجل أعلى الدرجات على مقياس حكمة الاختبار، في حين تتمثل الثانية بالمجموعة الدنيا التي تسجل أدنى الدرجات على هذا المقياس. وبهذا فأن عملية أجراء تحليل فقرات المقياس تبقي على الفقرات المميزة، وتستبعد الفقرات غير المميزة التي تعدها غير صادقة(عبد الرحمن،1983،ص85) كذلك يشير عالم القياس النفسي "ايبل" أن هذا الأجراء على غاية كبيرة من الأهمية، لكوننا نستطيع في ضوءه التثبت من كفاية كل فقرة من فقرات المقياس النفسية، بوصفها قادرة على الكشف عن الاختلافات الفردية بين المستجيبين على السمة أو القدرة (Ebel 1972, p. 392). وحتى نستطيع اجراء تحليل فقرات مقياس الحكمة الاختبارية، فأننا سنقوم بالإجراءات الآتية:

أ ـ المجموعتين الطرفتين Contrasted Groups:

تتمثل أول خطوة في هذا الإجراء بسحب عينة عشوائية من مجتمع البحث، ولأجل ذلك تم سحب عينة من طلبة الدراسات العليا بالطريقة العشوائية، بلغت (300) طالبا

وطالبة من الدراسات العليا في اقسام كليات جامعة القادسية، وبعد تطبيق أداة البحث، وتصحيح استجابات الطلبة على المقاييس التي وزعت عليهم، قامت الباحثة بترتيب الدرجات الكلية التي سجلت على كل مقياس بطريقة تنازلية، تبدأ من أعلى درجة، وانتهاء بأدنى درجة. وحتى نتمكن من الحصول على مجموعتين طرفيتين، تم اختيار بنسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات، والمقاييس التي حصلت على أدنى الدرجات، وأطلق على المقاييس التي حصلت أعلى الدرجات بـ المجموعة العليا (بواقع 81 استمارة)، التي تراوحت درجاتها بين (149) إلى (127) درجة، في حين أطلق على الاستمارات التي حازت على أدنى الدرجات بالمجموعة الدنيا (بواقع 81 استمارة)، التي تراوحت درجاتها بين (111) إلى (85) درجة. وتعد نسبة 27% من أفضل النسب المئوية في اختيار المجموعات الطرفية، لأنها تستطيع أن تقدم لنا مجموعتين يتسمان بأفضل حجم يمكن أن نقارن به درجات المستجيبين على كل فقرة من فقرات المقياس، وتقدم لنا بنفس الوقت أقصى تمايز ممكن (الزوبعي وآخران، 1981، ص74) .

وبعد تحديد درجات كل مجموعة على مقياس الحكمة الاختبارية، توجهت الباحثة إلى حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس على المجموعتين، 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 (مايرز،1990، ص35) . وتعد القيمة التائية مؤشراً على التمييز عندما تكون مساوية أو أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) على وفق مستوى دلالة احصائية (0.05). ويوضح جدول (4) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكمة الاختبارية بطريقة المجموعتين المتطرفتين :

جدول (4)

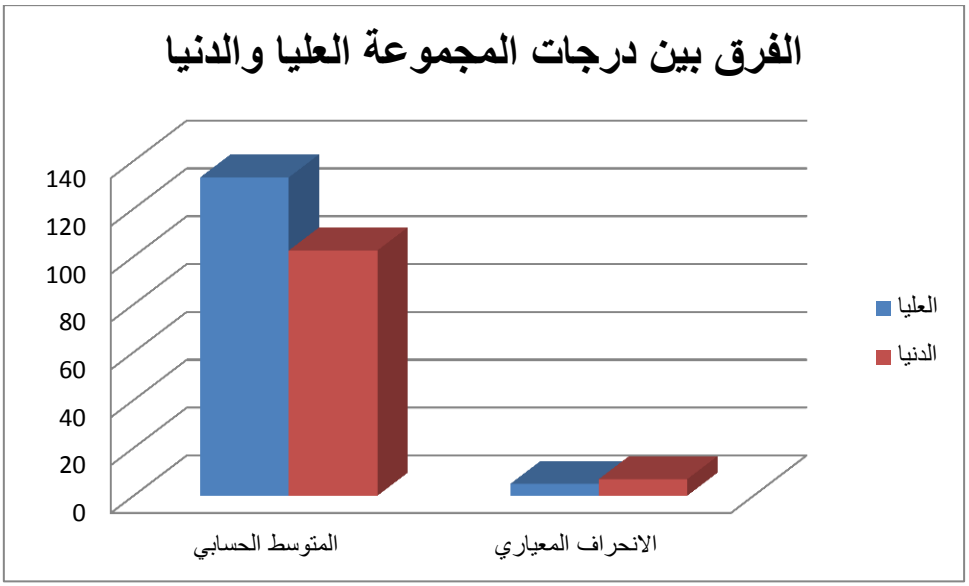
القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكمة الاختبارية بطريقة المجموعتين المتطرفتين

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
الدرجة الكلية	133.0864	4.94267	102.5432	6.93190	32.288	دالة إحصائيا

ويبين الشكل (4) الفرق بين الدرجات الكلية للمجموعة العليا والدنيا على مقياس الحكمة الاختبارية:



شكل (4) يبين الفرق بين الدرجات الكلية للمجموعة العليا والدنيا على مقياس الحكمة الاختبارية

ب / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)

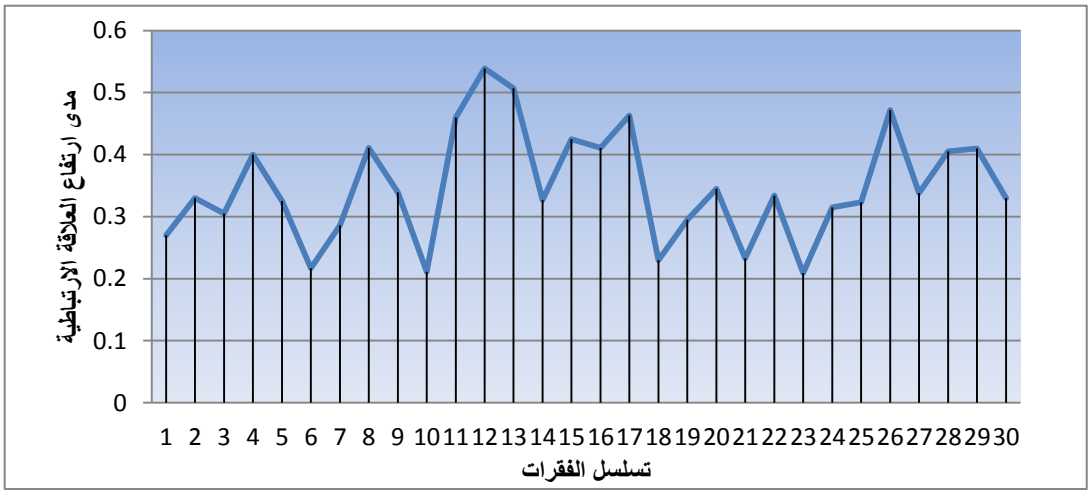
يطلق على هذا الاجراء بالاتساق الداخلي، الذي يشير الى مدى انسجام محتوى كل فقرة مع المحتوى الكلي للمقياس، وكلما كانت الفقرة منسجمة مع المحتوى الكلي فأن هذا يشير "إلى أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات" (Lindauist, 1957, p. 286)، وحتى تستطيع الباحثة التعرف على علاقة الاتساق، استعملت الباحثة معادلة "ارتباط بيرسون"، وتبين أن جميع معاملات الارتباط التي تراوحت بين**(0.209) إلى (0.539)** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (298)، عند مقارنتها مع الدرجة المعيارية الحرجة البالغة (0.138)، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

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

ويبين الشكل (5) مدى ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس:



شكل (5) يبين مدى ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على المقياس

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

لا تعد الفقرة الواحدة جزء من المقياس الكلي فحسب، وإنما هي أيضا جزء من المجال الذي تنتمي إليه، وبهذا الصدد قد ترتبط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، إلا أن ارتباطها بالمجال يكون ضعيفا، مما يشير ذلك إلى وجود خلل في تمثيل الفقرات إلى مكونات المقياس. وحتى نستطيع التعرف على هذا النوع من الاتساق، فأنه تم استخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال 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 (6) يوضح ذلك:

جدول (6) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه

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
1	0.349	1	0.260	1	0.311	1	0.208	1	0.523	1	0.370
2	0.456	2	0.493	2	0.272	2	0.406	2	0.769	2	0.523
3	0.355	3	0.515	3	0.541	3	0.474	3	0.731	3	0.617
4	0.312	4	0.267	4	0.335	4	0.515	4	-	4	0.460
5	0.530	5	0.477	5	0.545	5	0.424	5	-	5	-
6	-	6	-	6	0.521	6	-	6	-	6	-
7	-	7	-	7	0.619	7	-	7	-	7	-
8	-	8	-	8	0.345	8	-	8	-	8	-

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

يتوجه هذا الاجراء نحو الاجابة على سؤال مهم، هل أن مجالات المقياس تقيس فعلا ما يهدف المقياس لما وضع من أجله؟، وهل أن هذه المجالات ترتبط معا بشكل متماسك، بحيث تمثل جميعها الحكمة الاختبارية؟ فهي جميعا "تقيس تجانس عوامل المقياس وتساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه" (Anastasi,1976,p.155).

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(7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المجال ودرجة المجالات 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**

بقي المقياس بعد استعمال الإجراءات السابقة مكون من (30) فقرة موزعة على ست 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.

4.الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الحكمة الاختبارية:

لا بد لأي مقياس نفسي أن يتسم بمجموعة من الخصائص التي تشير إلى الدقة والصلاحية في قياس السمة(عبد الرحمن،1983،ص159)، ويؤكد علماء القياس النفسي، أن الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكومترية التي تشير إلى أن المقياس يقيس ما أعد من أجله (عودة،2002،ص335)، لهذا قامت الباحثة باستخراج صدق وثبات المقياس، كما في الآتي:

أ ـ مؤشرات الصدق . Validity Indexes

يتمثل صدق المقاس بمدى قدرة فقرات المقياس في قياس ما وضع من أجله، حتى يستطيع أن يحقق الأغراض من بناءه (Oppenheim, 1973, p. 69و(Stanley& Hopkins, 1972, p. 101) وتوجد مجموعة من الأساليب في تعرف عدة صدق الأداة وتقديرها، إذ تستعمل بعض الوسائل من أجل الحصول على تقدير كمي، في حين تستعمل وسائل أخرى في الحصول على تقدير كيفي (فرج،1980،ص360) وبهذا الصدد استعملت الباحثة مؤشرين مهمين في تعرف الصدق، هما:

1 ـ الصدق الظاهري Face Validity

تحقق هذا الصدق في ضوء عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والعلوم التربوية والنفسية، الذين يتصفون بالقاب علمية رصينة، وخبرة علمية مشهود لها في الكفاية، بغرض تقدير مدى صلاحية فقرات المقياس لما وضع من أجله، إذ أن هذا الإجراء يجعل الباحثة مطمئنة إلى آرائهم سواء أكان برفض الفقرة أم الموافقة عليها بنسبة اتفاق (80%) فأكثر (الكبيسي، 2010، ص265).

2. صدق البناء :

تشير عالمة القياس النفسي (Lindquist, 1951) إلى أن صدق البناء يمكن التحقق منه في ضوء مجموعة من المؤشرات، أهمها مقارنة مجموعتين طرفيتين، وتعرف العلاقات الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة الارتباطية بين درجة المجالات والدرجة الكلية. وغيرها، لذا تحقق هذه المؤشرات من الصدق في ضوء:-

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 - مؤشرات الثبات

يشير الثبات (Reliability) إلى الدقة والاتساق في أداء الأفراد عبر الزمن أو الاتساق في الاجابة على فقرات المقياس (Baron, 1981, P. 418). ويطلق على الاتساق عبر الزمن بالاتساق الخارجي (External Consistancy) الذي يتحقق في ضوء تطبيق المقياس عبر مدة زمنية، في حين يطلق على اتساق بالإجابات على الفقرات، بالاتساق الداخلي (Internal Consistency) الذي يتحقق عندما تقيس فقرات المقياس المفهوم الذي يهتم به المقياس (Holt & Irving, 1971, P. 60)

وعليه قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس بتلك الطريقتين وكما يأتي :-

أولاً :- طريقة الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار Test- Retest)

لأجل التحقق من الثبات بطريقة اعادة الاختبار، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الحكمة الاختبارية على عينة عشوائية تكونت من (50) طالبا وطالبة من الدراسات العليا في الكليات التابعة إلى جامعة القادسية، إذ تم حساب إعادة الاختبار في ضوء تطبيق المقياس في فترتين مختلفتين تصل إلى اسبوعين من فترة التطبيق الأول، ومن ثم تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بغرض تعرف درجة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني، ظهر أن قيمة معامل الثبات للمقياس ومجالاته كما في جدول (8) .

جدول (8)

درجات معامل الثبات لمقياس الحكمة الاختبارية بطريقة اعادة الاختبار

المهارة	درجة معامل الثبات
مهارة الزمن	0.832
مهارة التعامل مع ورقة الامتحان	0.841
مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	0.876
مهارة التخمين	0.875
مهارة مراعاة قصد	0.862
مهارة المراجعة	0.888
الدرجة الكلية	0.912

وتعد درجات الثبات كما في الجدول اعلاه جيدة عند مقايستها بمعيار ليكرت (Likert) الذي يرى أن الثبات يكون جيدا إذا تراوح من (0.62 –0.93) (Lazarous, 1963, P. 228) في حين يشير كرونباخ إلى أن معامل الارتباط الثبات الجيد، هو الذي يبلغ (0.70) فأكثر (عيسوي،1985، ص58) .

ثانياً :- الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ):

يهتم هذا الأسلوب بتعرف اتساق أداء الأفراد من فقرة إلى فقرة أخرى على المقياس (ثورندايك وهيجن، 1989،ص79)، ولأجل ذلك تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ على المقياس، وبلغ ثبات الحكمة الاختبارية ومجالاتها كما موضح في جدول (9) .

جدول (9)

درجات معامل الثبات لمقياس الحكمة الاختبارية بطريقة الفا كرونباخ

المجال	درجة معامل الثبات
مهارة الزمن	**0.701**
مهارة التعامل مع ورقة الامتحان	**0.703**
مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	**0.719**
مهارة التخمين	**0.701**
مهارة مراعاة قصد	**0.816**
مهارة المراجعة	**0.740**
الدرجة الكلية	**0.716**

وتعد درجات الثبات في الجدول أعلاه جيدة عند مقارنتها بمعيار الفا كرونباخ للثبات.

وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية :

تألف مقياس الحكمة الاختبارية بصورته النهائية من (30) فقرة (ملحق:6)موزعة على ست 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 قصد

مصمم الاختبار، و(4) فقرات في مهارة المراجعة. يستجيب في ضوئها المفحوص على خمسة بدائل للإجابة، (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، أبداً) يعطي من خلالها للبديل (دائما: 5درجات) والبديل (غالبا: 4 درجات) والبديل (أحيانا: 3درجات) والبديل (قليلا: 2درجة) والبديل (أبداً: 1 درجة)، لذا تتراوح مدى الإجابة على الحكمة الاختبارية كما في جدول (10)

جدول (10) مدى الاجابة على مقياس الحكمة الاختبارية

المجال	عدد الفقرات	اعلى درجة	المتوسط الفرضي	ادنى درجة
الدرجة الكلية	**30**	**150**	**90**	**30**

- المؤشرات الإحصائية لمقياس الحكمة الاختبارية :

تعد المؤشرات الاحصائية في الاختبارات والمقاييس النفسية أحدى الاجراءات الضرورية التي نستطيع في ضوئها تعرف مدى انتشار درجات وفق التوزيع الاعتدالي، إذ يعطينا هذا الإجراء مؤشر حول مدى تمثيل العينة إلى المجتمع، ودقة توزيع المقاييس على عينة البحث، ومدى قدرتنا على تعميم النتائج البحث، فضلا عن معرفة الخطأ المعياري للتقدير الذي يشير إلى الفرق بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة، وكلما انخفضت هذه قيمة الخطأ المعياري، واقتربت من الصفر، فأن هذا مؤشر على تطابق درجات الاجابة على المقياس مع الدرجات الحقيقية التي تمثل خصائص العينة (البياتي واثناسيوس، 1977، ص211).

وبهذا الصدد يمكن التوصل إلى المؤشرات الاحصائية في ضوء التقارب أو التطابق بين درجة الوسط الحسابي والوسيط والمنوال، واقتراب درجة الانحراف المعياري من الصفر، إذ يشير ذلك إلى "وجود نوع من التجانس بين قيم درجات التوزيع الاعتدالي"(البياتي وأثناسيوس ، 1977 ، ص168) .

فضلا عن ذلك يعد الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) من أهم خصائص التوزيعات التكرارية، لكون معامل الالتواء يشير إلى مدى قرب تكرار درجات الاجابة على المقياس قريبة من الوسط الحسابي، وعدم وجود قيمة متطرفة تؤثر على شكل التوزيع التكراري، و"تطابق مقاييس النزعة المركزية التي تتمثل بالمنوال والوسيط

والوسط الحسابي، فكلما بعدت هذه القيم عن بعض، أدى ذلك إلى بعد منحى التوزيع التكراري عن التماثل" (فرج الله،2017، ص106) في حين يشير التفرطح إلى قياس قمة التوزيع الاعتدالي، إذ كلما كان قمة التوزيع مدببة أو مفرطحة بدرجة شديدة، دل ذلك على ابتعاد توزيع درجات العينة عن التوزيع الطبيعي، وعادة ما تقارن قيمة التفرطح بمعامل المنحنى الطبيعي القياسي (المثالي) الذي يبلغ (0.263) درجة، فإذا زادت قيمة التفرطح عن هذه القيمة فأن ذلك يشير إلى أن التوزيع مسطحاً Platykurtic، في حين إذا قل عن هذه القيمة، اصبحت قمة رأس التوزيع مدبباً Leptokurtic (العاني والغرابي،1982 ، ص66) ويؤكد جونسون ، تيتجين ، وبيكمان (Johnson, Tietjen, and Beckman ,1980) أن التفرطح يعد مؤشرا على التوزيع الاعتدالي أذا تراوحت قيمته بين (صفر) إلى (درجة واحدة) (Westfall,2014,p.193).

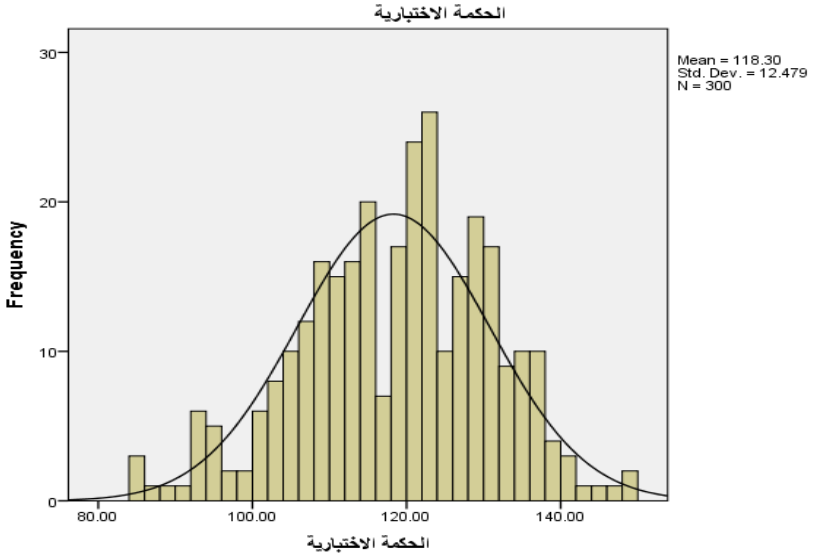
وحتى يتم حساب مؤشرات التوزيع الاعتدالي لمقياس الحكمة الاختبارية، استعملت الباحثة "الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (Statistical Package For Social Science :SPSS) وجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الحكمة الاختبارية

المقياس	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري للوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفرطح	المدى	أعلى درجة	أدنى درجة
الحكمة الاختبارية	118.300	0.72047	120.00	123.00	12.4788	155.72	0.279-	0.169-	64	149	85

وبهذا نلاحظ أن قيم مؤشرات التوزيع الاعتدالي تقترب مع معظم مؤشرات التوزيع الاعتدالي، مما يسمح ذلك بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (6) يبين ذلك بيانياً:



شكل (6) يوضح التوزيع الاعتدالي لمقياس الحكمة الاختبارية

الأداة الثانية. مقياس السيطرة الانتباهية

بعد مراجعة الآدبيات المتعلقة بالسيطرة الانتباهية، توصلت الباحثة إلى مقياس ديريبيري (Deery-beery, 2002) الذي تم بناؤه وفق نظرية أيزنك وكالفو (Eysenk &Calvo ,1992) المتبناه في البحث الحالي (ملحق:7). ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة، موزعة على مجالين، هما تركيز الانتباه، بواقع (9) فقرات، ومجال تحويل الانتباه، بواقع (11) فقرة، وتمت صياغة (9) فقرات من هذا المقياس باتجاه إيجابي يهتم بقياس السيطرة الانتباهية، في حين تتوجه الفقرات الأخرى البالغة (11) 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).

صدق الترجمة:

بما أن المقياس الذي حصلت عليه الباحثة باللغة الإنجليزية، فأنه لا بد من ايجاد صدق ترجمته، ويقصد بصدق الترجمة بأنه عملية تعريب المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية على يد مجموعة من المختصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس من اصحاب الألقاب العلمية الرصينة، بهدف التوصل إلى أدق معنى يمكن أن تحمله عبارات المقياس،

والتوصل إلى ترجمة صحيحة وواضحة (عبد الستار،2011،ص112). وبهذا الصدد مرت عملية التوصل إلى صدق ترجمة المقياس بمجموعة من الخطوات المهمة، هي:

1. عرض المقياس على خبير في اللغة الإنجليزية بهدف ترجمته إلى اللغة العربية.[1]
2. عرض النسخة الاصلية من المقياس والنسخة المترجمة إلى العربية على محكم في علم النفس، بهدف التأكد من صحة ترجمة المفاهيم النفسية.[2]
3. تحويل النسخة العربية المترجمة إلى اللغة الإنجليزية مرة ثانية.[3]
4. مطابقة النسخة الانجليزية الأصلية مع النسخة الإنجليزية المحولة من اللغة العربية[4]

وأفاد الخبير الرابع أن النسخة الإنجليزية الأصلية مطابقة مع النسخة الإنجليزية المحولة بنسبة تطابق 95%، مما يمكننا ذلك من الاطمئنان على صدق ترجمة المقياس.

صلاحية المقياس:

تم هذا الاجراء في ضوء عرض المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من المحكمين في علم النفس (ملحق:8)، والحكم على صلاحيتها نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وتبين أن جميع الفقرات صالحة للقياس، وتعديل بعض الفقرات في مجال تركيز الانتباه. وجدول (12) يوضح نسبة المحكمين الموافقين والرافضين لفقرات المقياس، في حين يبين جدول (13) الفقرات التي تم تعديل صياغتها :

جدول (12)

آراء المحكمين في صلاحية الفقرات مقياس السيطرة الانتباهية

المجال	فقرات المقياس	عدد الموافقين	نسبة الموافقة	عدد الرافضين	نسبة الرفض
تركيز الانتباه	1,2,3,4,8,9	12	%100	-	-
	5,6,7	10	83	2	%17
تحويل الانتباه	1,2,3,4,5,7,8,9,10	12	%100	-	-
	6,11	10	83	2	%17

[1] أ.م. د هند أحمد كريم جواد الكروي: جامعة القادسية_ كلية الآداب_ قسم اللغة الانكليزية

[2] م.د حيدر محمد كطان: جامعة القادسية_ كلية الآداب_ قسم علم النفس.

[3] م. حميد مانع دايخ جامعة القادسية- كلية التربية- قسم اللغة الانجليزية

[4] أ.م. د أريج محمد جواد الخفاجي جامعة القادسية_ كلية الآداب_ قسم اللغة الانكليزية.

جدول (13)

فقرات مقياس السيطرة الانتباهية قبل وبعد تعديل صياغتها من قبل المحكمين

المجال	الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
تركيز الانتباه == ==	2	عندما أركز، فأنا يمكنني أن أركز انتباهي حتى عندما أكون غير مدرك(غير واعي) لما يجري في الغرفة من حولي.	عندما أركز انتباهي على موضوع ما ،فأني لا أشعر بما يدور حولي في الغرفة.
	6	عندما أقرأ أو أدرس ،فأن من السهولة يتشتت انتباهي إذا كان هناك أشخاص يتحدثون في غرفتي نفسها.	يتشتت انتباهي بسهولة أذا كان هناك أشخاص يتحدثون بالقرب مني.
	7	عندما أحاول أن أركز انتباهي على شيء ما، أجد صعوبة في منع الأفكار المشتتة لانتباهي.	عندما أحاول التركيز على شيء ما أجد صعوبة في منع الأفكار المشتتة لانتباهي.

3.التطبيق الاستطلاعي الاول:.

تم تطبيق المقياس بصورته الاولية على عينة بلغت (30) طالبا وطالبة من كلية التربية، وكلية الإدارة والاقتصاد من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه في جامعة تم سحبها بالطريقة العشوائية، وتبين أن فقرات المقياس وبدائله وتعليماته واضحة بالنسبة إلى هذه العينة، وقد كان الوقت المستغرق للإجابة من (3 _6) دقائق.

أجراء تحليل الفقرات :

تم هذا الإجراء في ضوء استعمال الاساليب الآتية:

أ ـ المجموعتين الطرفيتين Contrasted Groups

تم هذا الاجراء في ضوء ترتيب الدرجات الكلية تنازليا، واختيار نسبة (27%) من أعلى وأدنى هذه الدرجات، بواقع (81 استمارة) مثلت المجموعة العليا، تراوحت درجاتها بين (85) الى (63) درجة، و(81 استمارة أيضاً) مثلت المجموعة الدنيا، تراوحت درجاتها بين (54) الى (31) درجة.

وحتى تتوصل الباحثة إلى قيمة تمييز كل فقرة، قامت باستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا على مقياس السيطرة الانتباهية،

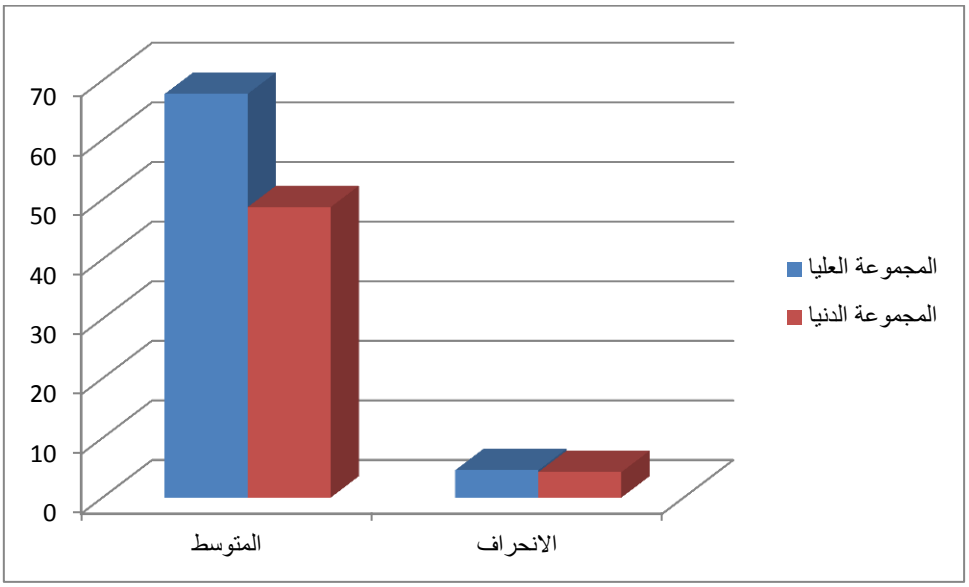
وتطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين، ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وجدول (14) يوضح ذلك درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس السيطرة الانتباهية بطريقة المجموعتين المتطرفتين :

جدول (14)

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
الدرجة الكلية	67.7407	4.59287	48.7407	4.27428	5.903	دالة إحصائيا

ويبين الشكل (7) الفرق بين متوسطي وانحراف درجات المجموعة العليا والدنيا على مقياس السيطرة الانتباهية:



شكل (7) الفرق بين متوسطي وانحراف درجات المجموعة العليا والدنيا على مقياس السيطرة الانتباهية

ب / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(الاتساق الداخلي)

تم هذا الاجراء في ضوء استعمل معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ، واتضح ان قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة عند مقارنتها بالقيمة المعيارية الحرجة البالغة (0.138)، ودرجة حرية (298) ومستوى دلالة إحصائية (0.05) ما عدا الفقرة (9) من مجال تركيز الانتباه[1]، والفقرة (16) من مجال تحويل الانتباه ، وجدول (15) يوضح ذلك.

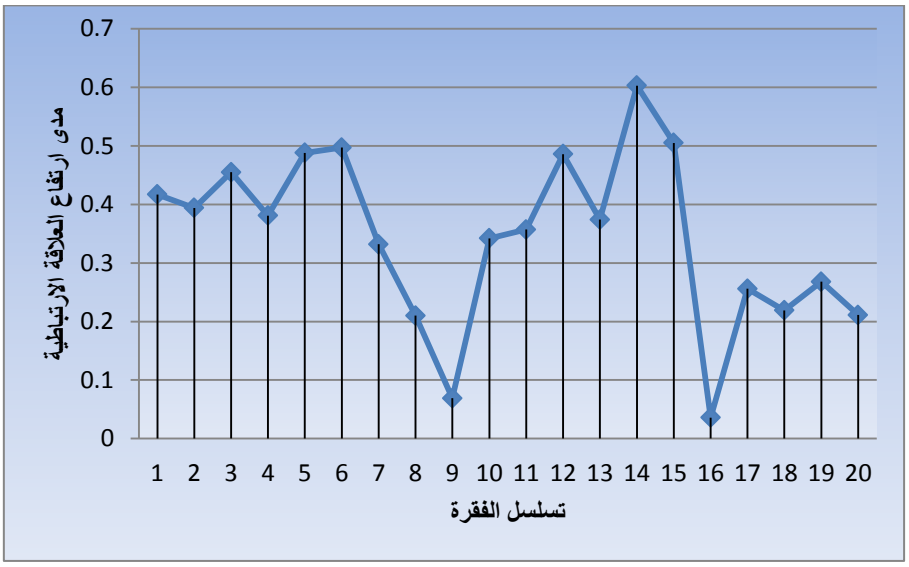
[1] **تحتل الفقرة (9) في المقياس الكلي، الفقرة ذات تسلسل (5) في مجال تركيز الانتباه(عندما يدور انتباهي على موضوع ما، فأني لا أشعر بما يدور حولي في الغرفة)، في حين تحتل الفقرة (16) من المقياس، الفقرة ذات التسلسل (8) في مجال تحويل الانتباه(بعد أن ينقطع أو يتشتت أنتباهي، فأني أستطيع بسهولة تحويل انتباهي إلى ما كنت أفعله سابقا).**

جدول (15)

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

ويبين الشكل (8) مدى ارتفاع درجات العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس:



الشكل (8) مدى ارتفاع درجات العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس السيطرة الانتباهية

ج / علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس(الاتساق الداخلي) :

استخرجت درجات العلاقة الارتباطية في هذا الاجراء في ضوء استعمال معامل

ارتباط بيرسون، وتبين أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية الحرجة البالغة (0.138)، ودرجة حرية (298) ومستوى دلالة إحصائية (0.05).

جدول (16)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مقياس السيطرة الانتباهية وفق توزيعها في المقياس

ت	مجال تركيز الانتباه	ت	مجال تحويل الانتباه
1	0.351	1	0.343
2	0.254	2	0.272
3	0.363	3	0.365
4	0.359	4	0.210
5	0.207	5	0.315
6	0.395	6	0.406
7	0.223	7	0.278
8	0.269	8	0.209
9	0.270	9	0.343
-	-	10	0.272
-	-	11	0.365

ج/ علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمجالات الاخرى والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :

تم التحقق من ذلك من خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند القيمة الجدولية الحرجة البالغة (0.138)، ودرجة حرية (298) ومستوى دلالة إحصائية (0.05).والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

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

وبذلك اصبح المقياس بعد استعمال الاجراءات السابقة مكون من 18 فقرة موزعة على مجالين، بواقع (8) فقرت لمجال تركيز الانتباه، و(10) فقرات في مجال تحويل الانتباه.

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس السيطرة الانتباهية:

تتمثل هذه الخصائص بالصدق والثبات، ولأجل ذلك تم تطبيق الطرائق الآتية:

أ - الصدق . Validity

استعملت الباحثة عدة مؤشرات للصدق، هي:

1 - الصدق الظاهري Face Validity

تم هذا الصدق عندما قامت الباحثة بعرض الباحثة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على المحكمين الذين يتصفون بالخبرة والألقاب العلمية الرصينة. والآخذ بأحكامهم وفق نسبة اتفاق (80%) فأكثر.

2. مؤشرات صدق البناء :

تحقق هذا صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :-

أ. اسلوب المجوعتين المتطرفيتن.

ب. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ج. ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال.

د.ارتباط درجة المجال بالدرجات المجالات الاخرى.

د- ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

إذ تهتم هذه الطرائق السابقة بتعرف هل أن الفقرة قادرة على التمييز بين مجموعتين مختلفتين بالدرجة على السمة، أو هل أن الفقرة أو المجال يقيس فعلا ما يهدف إليه المقياس (Lindquist, 1951, p. 282).

ب - مؤشرات الثبات

قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس السيطرة الانتباهية بواسطة طريقة:

أولاً :- الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار Test- Retest)

إذ تم تطبيق مقياس السيطرة الانتباهية على (50) مستجيبا من طلبة الدراسات العليا، وذلك بعد مرور (14) يوما من التطبيق الأول. ثم استعملت معامل ارتباط بيرسون، وظهر أن درجة الثبات للمقياس ومجالاته كما موضح في جدول (18) :

جدول (18)

درجات معامل الثبات لمقياس السيطرة الانتباهية بطريقة اعادة الاختبار

المجال	درجة معامل الثبات
تركيز الانتباه	0.791
تحويل الانتباه	0.780
الدرجة الكية	0.759

وعدت هذه الدرجات جيدة في ضوء مقايستها بمعيار الفاكرونباخ للثبات، والبالغ (0.70) فأكثر.

ثانياً :- الاتساق الداخلي (معامل الفاكرونباخ):

بعد استعمال معادلة الفاكرونباخ للمقياس ككل ومجالاته، ظهرت درجات الثبات كما في جدول(19) :

جدول (19)

درجات معامل الثبات لمقياس السيطرة الانتباهية بطريقة الفا كرونباخ

المجال	درجة معامل الثبات
تركيز الانتباه	**0.704**
تحويل الانتباه	**0.712**
الدرجة الكية	**0.715**

وتحدد درجات الثبات في الجدول أعلاه جيدة عند مقارنتها بمعيار الفا كرونباخ

3- وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية :

تألف مقياس السيطرة الانتباهية بصورته النهائية من 18 فقرة موزعة على مجالين، بواقع (8) فقرات لمجال تركيز الانتباه، و(10) فقرات في مجال تحويل الانتباه. ويصحح المقياس وفق طريقة ليكرت في الاجابة على بدائل (تنطبق عليً كثيرا، تنطبق عليً غالبا، تنطبق عليً 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 لأعلى درجة يمكن ان يحصل عليها طالب الدراسات العليا هي (90) وادنى درجة هي (18) وبمتوسط فرضي (54).

- المؤشرات الإحصائية لمقياس السيطرة الانتباهية :

تم حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس السيطرة الانتباهية في ضوء استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science:SPSS) وجدول(20) يوضح ذلك:

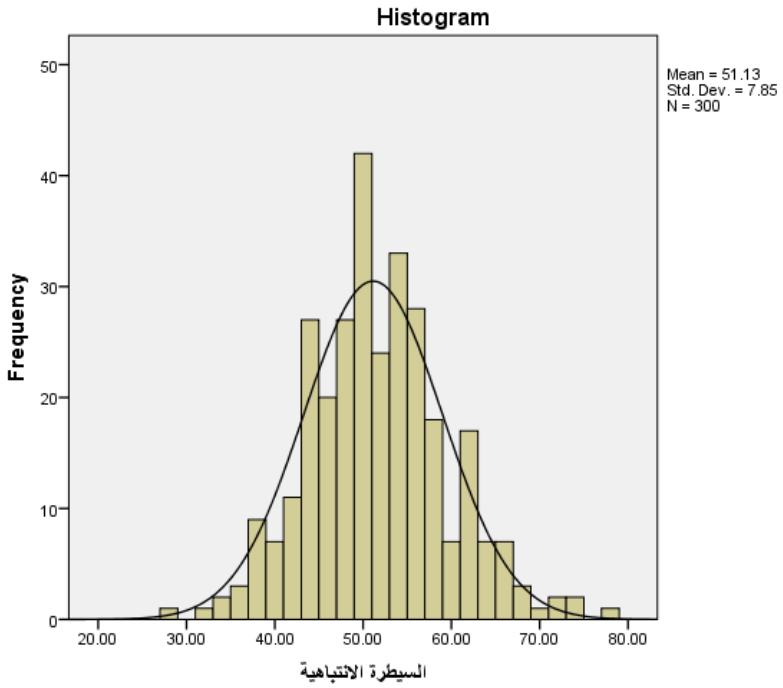
جدول (20)

المؤشرات الإحصائية لمقياس السيطرة الانتباهية

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	الوسط الفرضي	54
2	الوسط الحسابي	51.1333
3	الخطأ المعياري للوسط	0.45321
4	الوسيط	50.5000
5	المنوال	49.00
6	الانحراف المعياري	7.84990
7	التباين	61.621
8	الالتواء	0.252
9	التفرطح	0.341

10	المدى	49.00
11	أقل درجة	28.00
12	أعلى درجة	77.00

يمكن ان نلاحظ أن درجات مقياس السيطرة الانتباهية وتكراراتها تقترب من التوزيع الاعتدالي، مما يسمح لنا ذلك بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس. وشكل (9) يوضح ذلك بيانياً :



شكل (9) يوضح التوزيع الاعتدالي على مقياس السيطرة الانتباهية

التطبيق النهائي:

قامت الباحثة بتطبيق مقياسي البحث على عينة عشوائية طبقية من طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية البلغ حجمها (300) طالبا وطالبة من للفترة من (23-11-2019) الى (25-12-2019) ، وبعد الانتهاء من التطبيق صححت الإجابات وحسبت الدرجات الكلية لكل منها من اجل استخراج نتائج البحث .

خامساً. الوسائل الإحصائية

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

1. "الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي" السيطرة الانتباهية والحكمة الاختبارية.
2. "الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقاييس البحث باسلوب المجموعتين الطرفيتين.
3. 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".

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

و. ايجاد العلاقة الارتباطية بين السيطرة الانتباهية والحكمة الاختبارية.

4. "معادلة الفا للأتساق الداخلي (Alpha Formula For Internal Consistency)"لاستخراج الثبات لمقياس السيطرة الانتباهية والحكمة الاختبارية.
5. تحليل التباين الثلاثي بهدف تعرف الفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية وفق متغير (النوع، والتخصص، ونوع الدراسة).
6. "اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية Scheffe' Test".

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- عرض النتائج وتفسيرها
- التوصيات
- المقترحات

الهدف الاول: تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا:

لغرض تعرف الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا، استخرجت الباحثة 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 (21) يوضح ذلك.

جدول(21) 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 0.05
					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

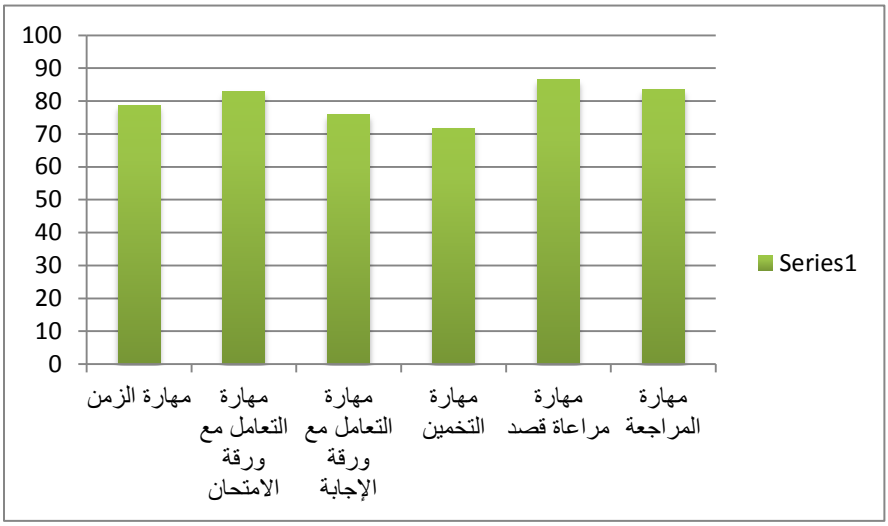
هذه النتيجة مع دراسة (Dodeen & Abdelmabood,2005) ودراسة (الشحات ،2007) ودراسة (ليورد ونتي، 1972) ودراسة (ردادي، 2001) التي وجدت أن عينات البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بالحكمة الاختبارية.

فضلاً عن ذلك توجهت الباحثة نحو تعرف أي مهارات الحكمة الاختبارية يتسم بها طلبة الدراسات العليا مقايسة بغيرها من المهارات، ولأجل ذلك تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي لكل مهارة، واختبار دلالة الفرق بواسطة الاختبار التائي لعينة واحدة، وجدول (22) يوضح ذلك:

جدول (22) اختبار دلالة الفرق بين الاوساط الحسابية والاوساط الفرضية لمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا

المهارة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الوزن المئوي	التسلسل	مستوى دلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية			
مهارة الزمن	300	19.6867	2.79545	15	29.038	1.96	78.74	4	دالة
مهارة التعامل مع ورقة الامتحان	300	20.6967	2.94168	15	33.542	1.96	82.78	3	دالة
مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	300	30.3167	5.00666	24	21.852	1.96	75.79	5	دالة
مهارة التخمين	300	17.8900	3.20919	15	15.598	1.96	71.56	6	دالة
مهارة مراعاة قصد	300	12.9900	2.01580	9	34.284	1.96	86.60	1	دالة
مهارة المراجعة	300	16.7200	2.60080	12	31.434	1.96	83.60	2	دالة

يبين الجدول اعلاه أن طلبة الدراسات العليا يستعملون جميع مهارات الحكمة الاختبارية بدلالة احصائية 0.05. إذ أن الطلبة على وعي وثقة بأن هذه المهارات مهمة جدا في الحصول على المزيد من الدرجات التحصيلية، فعلى سبيل المثال أن توظيف عنصر الزمن في الامتحان يمكنهم من توظيف طاقاتهم المعرفية في الاجابة على الاسئلة بدءا من تلك الاسئلة التي تحتاج إلى وقت قصير ومن ثم الاسئلة التي تحتاج الى المزيد من الوقت، وأنهم يعرفون أن تنظيم الإجابة على ورقة الاجابة يمكن أن تجذب حسن نظر المصحح، وتجعله يشعر بالارتياح، وقد يكافئهم على هذا التنظيم الجيد، كذلك تمارس مهارة معرفة قصد وغرض واضع الاختبار والتعامل مع الورقة الامتحانية أثرا كبيرا في الحصول على الدرجة، لأن معرفة غاية السؤال تجعل الطالب يحصل على نصف الدرجة. ويظهر من الجدول أعلاه أن مهارة مراعاة قصد مصمم الاختبار احتلت المرتبة الأولى بين المهارات، في حين احتلت مهارة التخمين في المرتبة الأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سليمان، 2014) ودراسة (وادي،2013) ودراسة (الشمري، 2018) التي اجريت على طلبة الجامعة والدراسات العليا، أنهم يستعملون مهارات الحكمة الاختبارية في المواقف الاختبارية. ويبين الشكل (10) الأوزان المئوية لمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا:



شكل (10) الأوزان المئوية لمهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا

الهدف الثاني : الفروق على مقياس الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا وفقا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي و نوع الدراسة

لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص (علمي-انساني) ونوع الدراسة (الماجستير- والدكتوراه) استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي (three way ANOVA) وفق مستوى دلالة (0.05) . وجدول (23) يوضح ذلك:

جدول (23)

الفروق في الجنس 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
جنس	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		
جنس* تخصص	1020.067	1	1020.067	6.600		
جنس* نوع الدراسة	86.330	1	86.330	0.559		
تخصص * نوع الدراسة	2.894	1	2.894	0.019		
جنس *تخصص * نوع الدراسة	200.662	1	200.662	1.298		
الخطأ	45132.180	292	154.562			
الكلي	4245028.00	300				

أ. الفرق وفقاً لمتغير 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، 2017) و دراسة (السعدي، 2017) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق احصائيا على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس.

ب. الفرق وفقاً لتخصص 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 أكان في طرائق التدريس المتبعة أم كيفية صياغة الأسئلة الامتحانية، وإجراءات 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 (حمَاد،2010) ودراسة (العبيدي،2015) في حين أنها اختلفت عن دراسة (الشمري،2019) التي اجريت على طلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا.

ج. الفرق وفقاً لنوع 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 كثيراً 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، 2018) إلا أنها أختلفت مع دراسة (حماد، 2010) 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 الدراسي في التأثير على الحكمة الاختبارية، وجدول (24) يبين ذلك:

جدول (24)
المتوسطات الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية على 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 (25) يوضح ذلك:

جدول (25)
الفروق بين المجموعات على الحكمة الاختبارية على وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي

العدد	المستويات	المتوسطات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة p الحرجة	مستوى الدلالة 0,05
1	علمي ذكور – انساني ذكور	116.9132 120.4051	3.4919*	0.000	دالة
2	علمي ذكور – علمي اناث	116.9132 121.4524	4.5392*	0.000	دالة
3	علمي ذكور – انساني اناث	116.9132 118.2881	1.3749*	0.018	دالة
4	انساني ذكور – علمي اناث	120.4051 121.4524	1.0472	0.109	غير دالة
5	علمي اناث – انساني	121.4524	3.1642*	0.000	دالة

	اناث	118.2881			
6	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.

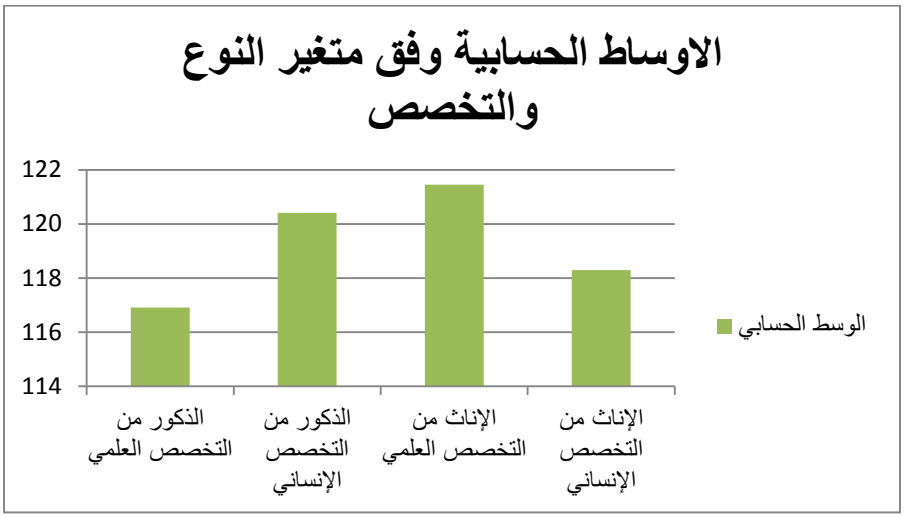
ج. إن الإناث من التخصص الإنساني يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الذكور في الاختصاص العلمي.

د. إن الإناث في التخصص العلمي يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الإناث في التخصص الإنساني.

هـ. إن الإناث في التخصص الإنساني يتمتعن بالحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من الذكور الإنساني.

وبهذا نجد أن الإناث أكثر تمتعا بالحكمة الاختبارية من الذكور في كافة الاختصاصات.

ويبين الشكل (11) الاوساط الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي :



شكل (11) الاوساط الحسابية على مقياس الحكمة الاختبارية على وفق متغير الجنس 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 تفاعلاً 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 تفاعلاً 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 تفاعلاً 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، استخرجت الباحثة 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 (26) يوضح ذلك.

الجدول(26)

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 اظهروا تدني في 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،2017) التي اجريت على طلبة الجامعة.

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

لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس السيطرة الانتباهية وفق متغير الجنس (ذكور-وإناث) والتخصص (علمي-وانساني) ونوع الدراسة (الماجستير- والدكتوراه) استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي (three way ANOVA) على وفق مستوى دلالة (0.05) . وجدول (27) يوضح ذلك:

جدول (27)

الفروق في الجنس 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
جنس	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		
جنس *تخصص	183.688	1	183.688	2.993		
جنس *نوع الدراسة	45.619	1	45.619	0.743		
تخصص * نوع الدراسة	41.187	1	41.187	0.671		

جنس *تخصص * نوع الدراسة	8.191	1	8.191	0.133	
الخطأ	17922.200	292	61.377		
الكلي	802810.000	300			

أ.الفرق وفقاً لمتغير الجنس(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 فروقاً 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 وفقاً لتخصص 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،2017،ص622).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الشمري،2015) التي وجدت فرقاً دالاً احصائيا على مقياس السيطرة الانتباهية لصالح التخصص العلمي.

ج. الفرق وفقاً لنوع 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 ترى الباحثة 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، 2018، ص22-23).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (جاسم، 2017) التي وتوصلت الى ان طلبة الجامعة لديهم سيطرة انتباهية معتدلة ومستوى معالجة معلومات فوق المتوسط.

د. تفاعل الجنس 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)، وبالتالي يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود فرقاً دالاً إحصائياً في التفاعل بين الجنس والتخصص.

واختلفت هذه النتيجة دراسة (الداودي،2018) قياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة وأظهرت النتائج وجود فروقاً في السيطرة الانتباهية التفاعل بين الجنس والتخصص .

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 (0.743) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لم يظهر تفاعلاً للجنس 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 تفاعلاً للجنس مع العمر في التأثير على مقياس السيطرة الانتباهية كما موضح في الجدول السابق.

ز. تفاعل الجنس 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 تفاعلاً بين للجنس 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 استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وجدول (28) يوضح درجة العلاقة الارتباطية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (298) :

جدول (28)

يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية

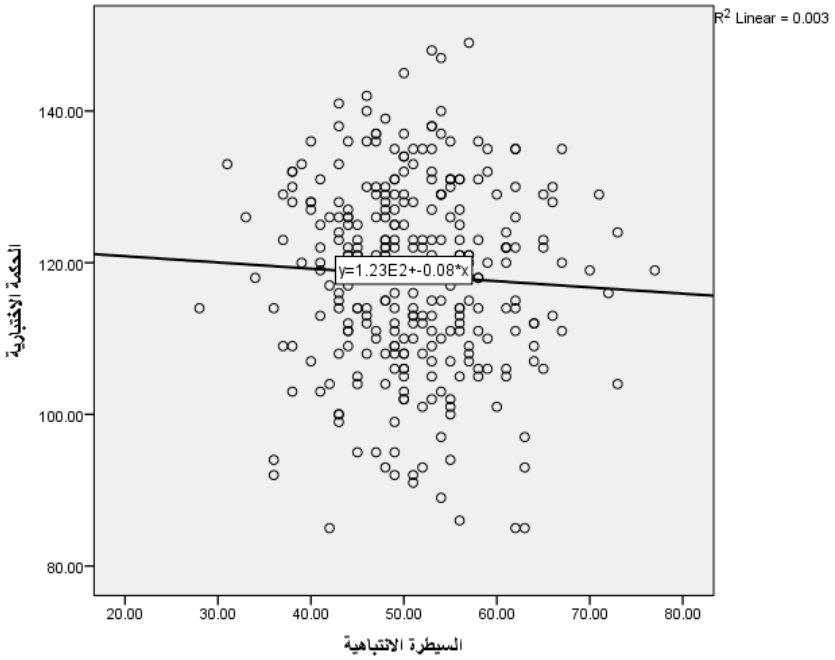
نوع العلاقة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الحكمة الاختبارية – السيطرة الانتباهية	0.052-	0.90	1.96	298	دالة

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 تتوصل الباحثة 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 رصيداً معرفياً وافراً حول كيفية تقديم الاجابة الامتحانية، وتنظيمها، وكسب قناعة المصحح، فضلا عن ذلك جعل نظامهم المعرفي متوافقاً في مواجهة أي نوع من الأسئلة التي يضعها مصمم الامتحان، لذلك لا تتطلب عملية الإجابة الامتحانية بذل مجهوداً معرفياً كبيراً 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.

والشكل الآتي (12) يوضح انتشار درجات العلاقة بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا:



الاستنتاجات:

وفقا لنتائج البحث السابقة توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

1. إن طلبة الدراسات العليا يتمتعون بالحكمة الاختبارية ومهاراتها، وهذا قد يرجع إلى أدراكهم بأهمية هذه الإمكانية في تحقيق الدرجات التحصيلية المرتفعة.

2. عدم وجود فرق على مقياس الحكمة الاختبارية وفق الجنس والتخصص والدراسة، وهذا يرجع إلى تعرض الطلبة إلى نفس الخبرات المتعلقة بالامتحانات، سواء كان ذلك في ناحية صياغتها، وطريقة الإجابة عنها، أم التعليمات والتوجيهات التي يتلقونها عند بداية الامتحان.

3. أظهروا طلبة الدراسات العليا ضعفاً في السيطرة الانتباهية، وهذا يرجع إلى كثرة الضغوط والتوترات البيئية، التي تعمل على تشتت انتباههم وتركيزهم، وتزيد من مستوى قلقهم.

4. لا توجد فروقاً على مقياس السيطرة الانتباهية وفق الجنس والتخصص والدراسة، وهذا يرجع إلى مواجهة جميع الطلبة نفس المتغيرات والمشتتات، التي تعمل على خفض طاقاتهم المعرفية المتعلقة بالانتباه.

5. لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الحكمة الاختبارية وضعف السيطرة الانتباهية، ويعد هذا مؤشرا على أن الحكمة الاختبارية تتأثر بخبرة الطلبة في الإجابة على الأسئلة الامتحانية،

وأنهم يستطيعون الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة حتى عندما تكون سيطرتهم الانتباهية منخفضة.

التوصيات :

وفقاً لنتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي:

1. 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.
2. توفير برامج وأنشطة تهتم بالقدرات المعرفية لدى الطلبة مثل الانتباه والذاكرة وحل المشكلات، والاهتمام بتطبيق برامج تعلم التفكير.
3. التأكيد على أساتذة الجامعات بالابتعاد عن طرائق التدريس التي تعلم الطلبة على الحفظ الأصم، واستعمال أساليب تدريس تنشط القدرات المتنوعة، وتساعدهم على كيفية توجيه انتباههم إلى أكثر من مهمة واحدة في الوقت نفسه.
4. الاهتمام بمتابعة التقنيات والبرمجيات الحاسوبية التي تعمل على تنمية السيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا.
5. أعداد مناهج وتمارين تدريبية تطبق على جميع طلبة الجامعات العراقية (الأولية والعليا) بهدف الارتقاء بقدراتهم ووظائفهم المعرفية المتنوعة.
6. تعزيز وإدامة أمكانيات الطلبة على كيفية أدارة المواقف الامتحانية.
7. الاستمرار بتوجيه الطلبة حول كيفية تنظيم أجاباتهم في الدفاتر الامتحانية، وإعطاء النصائح والتوجيهات حول ما يخص مراجعة اجاباتهم، وفهم منطوق الأسئلة.

المقترحات:

استكمالا لما توصل إليه البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

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

2. إجراء دراسة ارتباطية بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الاكاديمة لدى طلبة الدراسات العليا.

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

4.إجراء دراسة تتناول العلاقة الارتباطية بين السيطرة الانتباهية والأسلوب المعرفي التصلب – المرونة لدى طلبة الدراسات العليا.

5 . إجراء دراسة تتناول العلاقة الارتباطية بين السيطرة الانتباهية والعبء المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

المصادر العربية :

- القرآن الكريم.

- أبو النيل ، محمود السيد (1986). **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي** ، دار النهضة ، بيروت.
- أبو حطب ، فؤاد و آمال صادق (1991) : **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، مكتبة الأنجلو المصرية .القاهرة.
- أبو هاشم، السيد محمد (2008). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر**، المجلد1، العدد68، ص210-270.
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990): **التقويم النفسي**، جامعة بغداد ، مطبعة التعليم العالي.
- أندرسون، جون ر(2007).**علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ط1، عمان، دار الفكر .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (1977) : **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- ثورندايك، روبرت واليزيت هيجن(**1989**) .**القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، (ترجمة: عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس)، عمان: مركز الكتب الأردني.
- الجادري، عدنان حسين (2007) . **الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية**، دار المسيرة ، عمان.
- الجادري، عدنان حسين (2007). **الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية**، دار المسيرة ، عمان.
- الجباري، شيماء عزيز عبدالله(2017). **علاقة السيطرة الانتباهية بالأمن النفسي لدى النازحين وغير النازحين من طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير(غير منشوره)، جامعة المستنصرية، كلية التربية، العراق.
- حافظ، نيفين محمد (2017).**أثر اختلاف لغة التدريس على تطور الوظائف التنفيذية المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الاساسي**. رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية في جامعة حلوان.

- حدة، عامر ، وزهير، بغول (2018). الوظيفة التنفيذية ..قائدة الاوكسترا. **مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية** ،المجلد 9 ، العدد1.
- حسين، عبدالمنعم (2013). **القياس و التقويم في الفن و التربية الفنية**. مركز الكتاب الاكاديمي للنشر: عمان.
- حمّاد، ديانا فهمي علي(2010). **علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية**، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- الداودي، فرح مازن صالح(2018). **السيطرة الانتباهية وعلاقتها بالذكاء الثلاثي الابعاد لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير(غير منشوره)، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق.
- دودين، حمزة(2005). تدريس استراتيجيات تقديم الاختبارات ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، **مجلة التربية** ،العدد152مارس.
- الزغلول وآخرون(2010). **علم النفس المعرفي**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزوبعي، عبد الجليل ،بكر، محمد الياس ،الكناني، أبراهيم (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل- العراق.
- زياد، عفاف (2018). قياس السيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة، جامعة سوهاج، **مجلة كلية الآداب**، العدد 47، الجزء 1.
- السعدي، مروة عبد العباس عصفور(2018). **الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية، العراق.
- السعدي، فاطمة ذياب مالود (2017). الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد32 ، ص622- 636.
- سليمان، شاهر خالد(2014). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية و النفسية** ، المجلد 2، العدد 15، ص 245-273.
- الشمري، ثناء عبد الودود(2015). **التداخل المعرفي والسيطرة الانتباهية وعلاقتهما بالقلق الامتحاني لدى طلبة الجامعة** ،أطروحة دكتوراه(غير منشوره)، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق.
- الشمري، صاحب أسعد ويس (2019). الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، المجلد 16، العدد60، ص560-596.

- صالح، علي عبد الرحيم وكطان، حيدر محمد وهاشم، حيدر(2013). **ومضات في علم النفس المعرفي**، ط1،عمَان، دار الرضوان.
- صميلي، حسن بن إدريس بن عبده (2001). **الحاجات الإرشادية والقلق العام لدى بعض طلاب الصف الثالث الثانوي بقسمي العلوم الشرعية والطبيعية بمنطقة جازان**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- طالب، محمود محمد(2014). **تطور الوظيفة التنفيذية لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.
- طلال، وسام (2018). ما معنى القدرة، **موقع موضوع**، العراق.
- الطواب، سيد محمد(1998). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، المجلد3، العدد20، ص 149-183.
- العاني، صبري رديف، الغرابي، سليم إسماعيل، (1977): **أُسس الإحصاء**، بغداد، مطبعة كلية العلوم.
- عبادة ، أحمد(2001). **المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- عبد الحافظ، ثناء عبد الودود وبحر، امتثال خضر(2016). **السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الادراكية**، ط1، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الرحمن ، سعد (1983). **القياس النفسي**، مكتبة الفلاح ، الكويت.
- عبد الستار، مهند محمد. (2011). **سيكولوجية الشعور بالذات والعمليات الانتباهية لدى الانسان**، ط1، دار غيداء للنشر: عمان.
- العبودي ، طارق محمد (2010) .**تأثير تأمل الذات في المزاج سمة وحالة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية الآداب في جامعة بغداد.
- عبيدات ، ذوقان واخرون (1999). **البحث العلمي (مفهومه، ادواته، اساليبه)** ،عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف (2012). **علم النفس المعرفي**، ط3، كلية التربية ، جامعة اليرموك، عمان، دار المسيرة.
- العزاوي، رنا زهير .(2008) الكف المعرفي لدى الاطفال، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد 20، العدد 6، ص59-35 .
- علام ، صلاح الدين محمود (1986). **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي مطابع القبس التجارية** ، الكويت.

- علاوي، محمد حسن(2009). **مدخل علم النفس الرياضي**، ط7،عمان، مركز الكتاب للنشر.
- عودة ، احمد. (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**.(ط3) ، اربد ، دار الأمل للنشر.
- عودة ،أحمد سلمان والخليلي ،خليل يوسف.1988م.**الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ،ط21، جامعة اليرموك، عمان.
- عودة، احمد سليمان(2002). **القياس والتقويم في العملية التدريبية** ،دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن.
- العيسوي ، عبد الرحمن . (1985) ، **دراسات في علم النفس الاجتماعي** ، بيروت ، لبنان ، دار المعرفة الاجتماعية .
- العيسوي ، عبد الرحمن : (1985) ، **دراسات في علم النفس الاجتماعي** ، بيروت ، لبنان ، دار المعرفة الاجتماعية .
- الغامدي، عزة بنت عمر عبدالله(1999). **فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس ، جامعة الملك سعود.
- فرج الله، عبد الكريم موسى (2017). **مقدمة في الإحصاء التربوي**. دار اليازوري: عمان.
- فرج، صفوت، 1980، **القياس النفسي، القاهرة**، دار الفكر العربي.
- فيركسون، جورج. أي (1991). **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن، دار الحكمة، بغداد.
- الكاظمي، ظافر هاشم (2013). **التطبيقات العملية لكتابة الرسائل والأطاريح التربوية والنفسية**. دار الكتب العلمية: بيروت.
- الكبيسي، وهيب مجيد والجنابي، يونس صالح (1987). **طرق البحث في العلوم السلوكية. مطبعة التعليم العالي**: بغداد.
- الكبيسي، وهيب مجيد (2010).**القياس النفسي بين التنظير والتطبيق**، ط1، العالمية المتحدة، بيروت، لبنان .
- كَطان، حيدر محمَد(2009). **تأثير ثنائية اللغة في الانتباه التنفيذي**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب في علم النفس، العراق.
- الكعبي، كاظم محسن (2016). نظرية المصفاة الأنتقائية لـ (برودبنت) رؤية نقدية. **مجلة الفلسفة**، العدد13، 109-124.

- المالكي، ذياب بن عايض(2010). **علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- مايرز، آن (1990). **علم النفس التجريبي**، ترجمة خليل إبراهيم ألبياتي، جامعة بغداد، بغداد.
- مجممي، علي بن محمد مرعي(2006). **دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان** ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- مطلك، فاطمة عباس(2009).قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة) في مركز محافظة نينوى، كلية التربية، جامعة الموصل، **مجلة كلية الآداب**، العدد 91 .
- مطلك، فاطمة عباس (2010).قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات واقرانهم الاعتياديين في المرحلة الاعدادية، **مجلة كلية الآداب**، العدد 91، ص566-598.
- وادي، عفاف زياد .(2013). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية/ ابن الهيثم للعلوم الصرفة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد 37، 295-322.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2017). **ضوابط الدراسات العليا**. دائرة البحث والتطوير (قسم الدراسات العليا) : بغداد.
- يونس، محمد محمود ديني (2002). **علم النفس الفسيولوجي**، الاردن، دار وائل للطباعة والنشر.

المصادر الاجنبية :

- Adams,g.s.(1964) **Measurement and evaluation Education Psychology and Guidanse** ,Hol-new york.
- 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 .
- Amer, Aly Anwar (2007).**EFL/ESL Test-wiseness and Test-taking Strategies**. Sultan Qaboos University, Sultante of Oman.

- Anstasi, A. (1976): **Psychological testing Macmillan**, New York.
- Baddeley, A. D (1986): **Working memory**, Oxford, UK. Clarendon.
- Barron, F. X., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. **Annual Review of Psychology**, 32, 439-476.
- Chance, S(1992). Utilizing **Test Wiseness To Improve Test Scores in Reading for Eighth Grade Students**. The Abstract of this Report May be Placed in a National Database System For Reference.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. **Journal of Abnormal Psychology,111**, **225–236**
- DeVore, S., Stewart, J & Stewart, G.(2016). **Examining the effects of testwiseness in conceptual physics evaluations**. Physical Review Physics Education Research , Vol.12, 020138.
- Diamond, J. J., & Evans, W. J. (1972). An investigation of the cognitive correlates of test-wiseness. **Journal of Educational Measurement**, 9(2), 145–15
- Eble, R (1972) : **Essentials of Educational Measurement** , New Jersey.
- 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.
- Flippo, R. F., Becker, M. J., & Wark, D. M. (2000). **Preparing for and taking tests. Mahwah**, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Ghiselli,E.et al (1981) **Measurement theory for the behavioral sciences** ,san francies& company.
- Gibb, B. (1964). **Test-wiseness as secondary cue response (Unpublished doctoral dissertation)**. Stanford University, Ann Arbor, MI. (UMI No. 64-7643)
- Gronlund, N.E. (1971). **Measurement and evaluationin teaching (3thed.)**. New York: Macmillan.
- 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.
- Holt, R, R., & Irving, J, L, (1971), **Assessing Personality**, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Krejcie & Morgan in their (1970) article "**Determining Sample Size for Research Activities" (Educational and Psychological Measurement**, #30, pp. 607-610).
- Lazarus, Richard.s. (1963): **Personality and adjustment**, prentice, Hall, New Jersey.
- Lindquist,E.F.1957.Statistical analysis in educational research,Boston,Miffin.No.3, p.**p.69-76.**
- Mahamed, A,., Gregory, P. and Austin, Z. (2006).''Testwiseness''Among International Pharmacy Graduates and Canadian Senior Pharmacy Students. **American Journal of Pharmaceutical Education** 2006; 70 (6), **p.2-15**.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzi, A. H.,Howerter, A.,& ager, T.D.(2000) :**The unity and diversity of executive functions and their contributions to comolex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis**. Cognitive Psychology, 41, 49-100.

- Miyake, A.; Priedman, N.; Emerson, M.; Witzki, A.; Howerter, A. (2000). "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis". **Cognitive Psychology**. 41 (1): 49–100.
- 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.
- Mozer, C& Wildermh, H(2009). A Unified Theory of Attentional Control, **Department of Computer Science and Institute of Cognitive Science University of Colorado**, Co 80309-0430.
- Nicholson, E & Hopkings-Doyle A.(2014). Psychopathology, **Anxiety or Attentional Control**: Determining the Variables Which Predict IRAP Performance. Psychol Rec.64: 179-188.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New. York; McGraw-Hill.
- 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.
- Oppenheim, A. N., (1973): **Questionnaire Design and Attitude Measurement**. London, Heinemann Press.
- Oppenheim. A.N (1973). **Questionnar design and Attitude measurement. Heineman**. London. Sciences, W. H. Ferment & company.
- Posner, M.I,& Petersen, S.E .(1990). The attention system of the human brain. **Annual review of neuroscience** 13 (1), 25-42.
- Rogers, W. T., & Wilson, C. (1993). The influence of test wiseness upon performance of high school students on school leaving examinations. **Applied Measurement in Education**, 4, 159-183.

- 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.
- 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.
- Saucier, G.,& Goldberg, L. R.(1998). What is beyond the Big five? .**Journal of Personality**, 66, 495-524.
- Shaw, M.E. (1967): **"Scales for the Measurement of Attitude"**, New York, McGraw-Hill
- Smith , N, (1966) . **The Relation ship Between Item validity and testvalidity . Psychometricka** , vol. 1 ,
- Stanley, C & Hopkins, K (1972): **Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Prentice-Hall**, New Jersey.
- 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, R. L. (1951). Reliability. In E. F. Lindquist (Ed.), Educational measurement (pp. 560-620). Washington, DC: American Council on Education.
- Westfall, Peter H. (2014), **"Kurtosis as Peakedness**, 1905 - 2014. R.I.P.", The American Statistician, 68 (3): 191–199.

الملاحق

ملحق (1)

استبيان استطلاعي إلى طلبة الدراسات العليا

جامعة القادسية

كلية الآداب / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

الكلية : القسم: المرحلة الدراسية:

س: ماهي الصعوبات التي تواجهها عند الإجابة على الامتحان.

س: هل تعاني من صعوبة في تنظيم الدفتر الامتحاني؟

س: هل تعاني من صعوبة في السيطرة على وقت الامتحان؟

س: هل تعاني من ضعف القدرة على إدارة مهمتين في الوقت نفسه؟

ملحق (2)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic of Iraq
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
& SCIENTIFIC RESEARCH
UNIVERSITY OF AL-QADISIYA
College of Arts

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية
كلية الآداب

مكتب معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

العدد : ٤٧٥١
التاريخ: ٢٠١٩/١١/١٤

الى / رئاسة جامعة القادسية / مركز الاحصاء

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

ايمانا منا بموقفكم الكريم يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا (مروة عبادي عبيد) الماجستير/ قسم علم النفس المقبولة في كليتنا ، لتزويدها بالمعلومات والبيانات التي تخص موضوع بحثها الموسوم (الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا)

مع التقدير

أ.م.د. رحمن رباط حسين
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠١٩/١١/١٤

نسخة منه إلى
- مكتب السيد العميد / للتفضل بالإطلاع مع التقد
- شعبة البحث والتطوير.
الصـــــــادر

of Al-Qadisiya P.O.Box .1811,Diwania -Al-Qadisiya-Iraq

ملحق(3)

أسماء السادة المحكمين في تقويم مقياسي البحث

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص	مكان العمل
1	أ.د حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية
2	أ.د علي شاكر عبد الائمة	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية /كلية الآداب
3	أ.د علي حسين مظلوم المعموري	علم النفس المعرفي	جامعة بابل /كلية التربية
4	أ.م. د أحمد عبد الكاظم جوني	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية / كلية الآداب
5	أ.م. د خالد أبو جاسم	علم النفس التربوي	جامعة القادسية /كلية التربية
6	أ.م. د راضي حسن عبيد	علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية للبنات
7	أ.زينة علي صالح	علم النفس	جامعة القاسية/ كلية الآداب
8	أ.م. د علي حسين عايد	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية/ كلية التربية للبنات
9	أ.م. د علي صكَر جاسم	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية
10	أ.م. د سلام هاشم حافظ	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية/ كلية الآداب
11	أ.م. د صادق كاظم الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية
12	أ.م نغم هادي حسين	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية/ كلية الآداب

ملحق (4)

مقياس الحكمة الاختبارية بصيغته الاولية

جامعة القادسية

كلية الآداب / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

استطلاع آراء المحكمين لصلاحية مقياس الحكمة الاختبارية

الأستاذ الدكتور .....المحترم

الجامعة: الكلية:

القسم : التخصص:

تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة تستهدف تعرف (الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا) ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على مقياس المنظران (ميلمان وايبل، 1995) ، الذي تم تعريبه إلى البيئة العربية من قبل الباحثان (سليمان وردادي، 2000) ، ويعرف (ميلمان وأيبل ،1965) الحكمة الاختبارية بأنها :

أمكانية المفحوص على الاستفادة من الخصائص وصيغ الاختبار أو موقف يتناوله للحصول على أعلى درجة، وبذلك فأن هذه القدرة مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسه.

وبما أن (ميلمان وايبل، 1965) يؤكدان على أن الحكمة الاختبارية يمكن قياسها من خلال مجموعة من المهارات ، فأنهما قاما بصياغة مقياس يتكون من (30) فقرة موزعة على ستة مهارات هي :

1.مهارة الزمن،وتتكون من (5 فقرات).

2.مهارة التعامل مع ورقة الاسئلة ، وتتكون من (5 فقرات).

3.مهارة التعامل مع ورقة الاجابة ،وتتكون من (8 فقرات).

4.مهارة التخمين، وتتكون من (5 فقرات).

5.مهارة مراعاة القصد لمصمم الإداة، وتتكون من (3 فقرات).

6.مهارة المراجعة، وتتكون من (4 فقرات).

وتتم الاجابة على هذه الفقرات وفق طريقة ليكرت ، إذ وضع "ميلمان وأيبل " خمسة بدائل للإجابة، هي (دائما، غالبا، احيانا ، قليلا، ابدا)

ونظراً لما عرف عنكم من خبرة ودراية في مجال بناء المقاييس ، لذا ترجو الباحثة منكم إبداء آرائكم ومقترحاتكم العلمية بشأن صلاحية المقياس من ناحية:

1.انسجام الفقرة مع تعريف الحكمة الاختبارية.

2.توافق الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه.

3. انسجام بدائل الإجابة مع محتوى الفقرات.

والآن بين يديك أستاذي الفاضل المقياس وفق مجالاته وفقراته وبدائله ، لذا يرجى من سيادتكم قراءة كل فقرة ، ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) أن ارتأيتم أن الفقرة صالحة لقياس ما وضعت من أجله ، ووضع نفس العلامة في حقل (غير صالحة) إن وجدتم أن الفقرة غير صالحة للقياس ، أما إذا ارتأيتم إعادة صياغة محتوى الفقرة ، فأرجو أن يتم ذلك في حقل الملاحظات (التعديل والمقترحات)

وبهذا فإن لابد من الباحثة أن تقدم شكرها وامتنانها سلفاً على تعاونكم.

طالبة الماجستير

مروة عبادي عبيد

جامعة القادسية / كلية الآداب / قسم علم النفس

مهارة الزمن : تتمثل بإدارة وقت الإجابة على أسئلة الاختبار وتنظيمها .				
ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أتأكد بين فترة وأخرى من التزامي بالوقت المحدد			
2	أخصص وقتاً للمراجعة			
3	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر			
4	لا أسهب في كتابة إجابات سؤال سهل			
5	أخصص زمناً مناسباً لإجابة كل سؤال			

مهارة التعامل مع ورقة الاسئلة : المهارة في التأكد من الزمن المكتوب على الورقة، وقراءة التعليمات الخاصة بالأسئلة المطلوبة الإجابة عنها .				
ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	اقرأ التعليمات بتروي لتحديد المطلوب			
2	اقرأ كل الاسئلة أولاً			
3	أرتب الأسئلة طبقاً لسهولتها			
4	اقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب			
5	أضع خطوطاً تحت الكلمات الهامة في كل سؤال			

مهارة التعامل مع ورقة الإجابة : و تتمثل بكيفية إدارة ورقة الاجابة على الامتحان بصورة جيدة.				
ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أسطر ورقة الإجابة			
2	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل			
3	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح			
4	أهتم بتحسين خطي أثناء الكتابة في الامتحان			
5	أكتب أولاً العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال			
6	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقمة تبين ما سأكتبه فيما بعد			
7	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها			
8	أجيب على كل سؤال من بداية صفحة جديدة			
مهارة التخمين : وتتمثل بالقدرة على تخمين الاجابة الصحيحة، وتجنب المجازفة في الاختيار من دون تفكير، واستبعاد البدائل الضعيفة عند الاجابة .				

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي			
2	أجيب عن الأسئلة التي لا اعرف إجابتها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر			
3	عندما تكون الأسئلة إجبارية فإنني أخمن الإجابة على السؤال الذي لا أعرف إجابته			
4	أكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة في السؤال			
5	أجيب على كل الأسئلة حتى ولو كانت اختيارية			

مهارة مراعاة القصد لمصمم الأداة (القائم بالامتحان) : تتمثل هذه المهارة في قدرة الممتحن على معرفة توجهات ونزعات وأراء مصمم وواضع الاختبار.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن			
2	اراعي ميول استاذ المادة في اجابتي مثل (هل يفضل الإجابة في نقاط ام الإجابة المطولة			
3	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو أضافة قراءات أخرى)			

مهارة المراجعة : تتمثل هذه المهارة بمراجعة الطالب كل سؤال عقب الانتهاء من إجابته.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له			
2	في النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء			
3	أقوم بمراجعة الإجابة			
4	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها			

ملحق (5)

مقياس الحكمة الاختبارية الموزع على عينة التحليل الاحصائي

جامعة القادسية ــ كلية الآداب
قسم علم النفس
الدراسات العليا _ الماجستير
عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة حول كيفية إجابتك على اسئلة الامتحان . وتتطلب الدراسة استجابتك

للفقرات المعدة لذلك بعد قراءتك لكل فقرة من فقرات الاستبانة ، ومن ثم اختيار احد البدائل أو الاختيارات المتوفرة، والتي تمثل درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة(√) مقابل كل فقرة، وفي الحقل المناسب لاختيارك. علماً إن هذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليه سوى الباحثة، ولا داع لذكر الاسم سوى المعلومات المطلوبة في أدناه.

المعلومات المطلوبة

1.الكلية / **القسم:**

2.الجنس / ذكر: **أنثى:**

3.المرحلة الدراسية : ماجستير ☐ **دكتوراه** ☐

4.العمر /

مثال توضيحي

ت	الفقرة	دائما	غالباً	أحياناً	قليلاً	أبداً
1	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها		✓			

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحثة

مروة عبادي عبيد

ت	الفقرات	دائما	غالباً	أحياناً	قليلا	أبداً
1	أتأكد بين فترة وأخرى من التزامي بالوقت المحدد					
2	أقرأ التعليمات بتروي لتحديد المطلوب					
3	أسطر ورقة الإجابة					
4	أخصص وقتا للمراجعة					
5	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر					
6	لا أسهب في كتابة إجابات سؤال سهل					
7	أقرأ كل الاسئلة أولا					
8	أرتب الاسئلة طبقا لسهولتها					
9	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل					
10	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب					
11	أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة في كل سؤال					
12	أخصص زمناً مناسباً لإجابة كل سؤال					
13	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح					
14	أهتم بتحسين خطي أثناء الكتابة في الامتحان					
15	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال					
16	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد					
17	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها					
18	أجيب على كل سؤال من بداية صفحة جديدة					
19	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له					
20	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي					
21	أجيب عن الأسئلة التي لا اعرف إجابتها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر					
22	عندما تكون الأسئلة إجبارية فإنني أخمن الإجابة على السؤال الذي لا					

	أعرف إجابته					
23	أكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة في السؤال					
24	أجيب على كل الأسئلة حتى ولو كانت اختيارية					
25	في النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكيد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء					
26	أقوم بمراجعة الإجابة					
27	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها					
28	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن					
29	أراعي ميول أستاذ المادة في اجابتي مثل(هل يفضل الاجابة في نقاط ام الاجابة المطولة					
30	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو أضافة قراءات أخرى)					

ملحق (6)

مقياس الحكمة الاختبارية بالصيغة النهائية

جامعة القادسية ــ كلية الآداب
قسم علم النفس
الدراسات العليا _ الماجستير
عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة حول كيفية إجابتك على اسئلة الامتحان . وتتطلب الدراسة استجابتك

للفقرات المعدة لذلك بعد قراءتك لكل فقرة من فقرات الاستبانة ، ومن ثم اختيار احد البدائل أو الاختيارات المتوفرة، والتي تمثل درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة(√) مقابل كل فقرة، وفي الحقل المناسب لاختيارك. علماً إن هذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليه سوى الباحثة، ولا داع لذكر الاسم سوى المعلومات المطلوبة في أدناه.

المعلومات المطلوبة

1.الكلية / **القسم:**

2.الجنس / ذكر: **أنثى:**

3.المرحلة الدراسية : ماجستير ☐ **دكتوراه** ☐

4.العمر /

مثال توضيحي

ت	الفقرة	دائما	غالباً	أحياناً	قليلاً	أبداً
1	أرتب الأسئلة طبقا لسهولتها		✓			

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحثة

مروة عبادي عبيد

ت	الفقرات	دائما	غالباً	أحياناً	قليلا	أبداً
1	أتأكد بين فترة وأخرى من التزامي بالوقت المحدد					
2	أقرأ التعليمات بتروي لتحديد المطلوب					
3	أسطر ورقة الإجابة					
4	أخصص وقتا للمراجعة					
5	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر					
6	لا أسهب في كتابة إجابات سؤال سهل					
7	أقرأ كل الاسئلة أولا					
8	أرتب الاسئلة طبقا لسهولتها					
9	أبدأ إجابتي بالسؤال السهل					
10	أقرأ السؤال بعناية لتحديد المطلوب					
11	أضع خطوطا تحت الكلمات الهامة في كل سؤال					
12	أخصص زمناً مناسباً لإجابة كل سؤال					
13	أضع خطوطا تحت العبارات الهامة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح					
14	أهتم بتحسين خطي أثناء الكتابة في الامتحان					
15	أكتب أولا العناصر الرئيسية لإجابة كل سؤال					
16	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد					
17	أنظم إجابتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها					
18	أجيب على كل سؤال من بداية صفحة جديدة					
19	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي له					
20	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي					
21	أجيب عن الأسئلة التي لا اعرف إجابتها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المقرر					
22	عندما تكون الأسئلة إجبارية فإنني أخمن الإجابة على السؤال الذي لا					

	أعرف إجابته					
23	أكتب كل ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة في السؤال					
24	أجيب على كل الأسئلة حتى ولو كانت اختيارية					
25	في النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكيد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأجزاء					
26	أقوم بمراجعة الإجابة					
27	أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها					
28	أهتم بالمعلومات التي يريدها الممتحن					
29	أراعي ميول أستاذ المادة في اجابتي مثل(هل يفضل الاجابة في نقاط ام الاجابة المطولة					
30	أراعي اتجاهات أستاذ المادة في إجابتي مثل (الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو أضافة قراءات أخرى)					

ملحق (7)

مقياس السيطرة الانتباهية باللغة الانجليزية

The Attentional Control Scale

1	It`s very hard for me to concentrate on a difficult task when there are noises around.
2	When I need to concentrate on and solve a problem , I have a trouble in focusing my attention.
3	When I am working hard on something, I still get distracted by events around me .
4	My concentration is good even if there is music in the room around me.
5	When concentrating, I can focus my attention so that I become unaware of what `s going on in the room around me.
6	When I am reading or studying, I am easily distracted if there are people talking in the same room.
7	When trying to focus my attention on something, I have difficulty blocking out distracting thoughts.
8	I have a hard time concentrating when I`m excited about something.
9	When concentrating I ignore feelings of hunger or thirst.
10	I can quickly switch from one task to another.
11	It takes me a while to get really involved in a new task.
12	It is difficult for me to coordinate my attention between the listening and writing required when taking notes during lectures.
13	I can become interested in a new topic very quickly when I need to.
14	It is easy for me to read or write while I`m talking on the phone.
15	I have trouble carrying on two conversations at once.
16	I have a hard time coming up with new ideas quickly.
17	After being interrupted or distracted, I can easily shift my attention back to what I was doing before.
18	When a distracting thought comes to mind , it is easy for me to shift my attention away from it.
19	It is easy for me to alternate between two different tasks.
20	It is hard for me to break from one way of thinking about something and look at it from another point of view.

ملحق (8)

مقياس السيطرة الانتباهية المقدم إلى المحكمين

جامعة القادسية

كلية الآداب / قسم علم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

استطلاع آراء المحكمين لصلاحية مقياس السيطرة الانتباهية

الأستاذ الدكتور .....المحترم

الجامعة: الكلية:

القسم : التخصص:

تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة تستهدف تعرف (الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا) ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على مقياس ديريبيري (Deery – beery , 2002) بعد التأكد من صدق ترجمته. وتم بناء هذا المقياس وفق نظرية أيزنك وكالفو (Eysenk& Calvo, 1992) اللذان عرفا السيطرة الانتباهية بأنها :

قدرة الفرد في تركيز انتباهه على المدركات الحسية ، وتحويل الانتباه بمرونة بين المهمات والافكار من أجل السيطرة عليها.

السيطرة الانتباهية على مجالين ،هما (Eysenk& Calvo, 1992) ووفقا لذلك قسم أيزنك وكالفو

: تركيز الانتباه ، وتحويل الانتباه. وقام ديريبيري بصياغة 20 فقرة لقياس السيطرة الانتباهية ، بواقع (9) فقرات لمجال تركيز الانتباه، و (11) فقرة لمجال تحويل الانتبا.

وتتم الإجابة على هذه الفقرات وفق طريقة ليكرت ، إذ وضع ديريبيري خمسة بدائل للإجابة هي (تنطبق عليَ كثيراً ، تنطبق عليَ غالبا، تنطبق عليَ أحياناً، تنطبق عليَ نادراً ، لا تنطبق عليَ)

ونظراً لما عرف عنكم من خبرة ودراية في مجال بناء المقاييس ، لذا ترجو الباحثة منكم إبداء آرائكم ومقترحاتكم العلمية بشأن صلاحية المقياس من ناحية:

1.انسجام الفقرة مع تعريف السيطرة الانتباهية.

2.توافق الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه.

3. انسجام بدائل الإجابة مع محتوى الفقرات.

والآن بين يديك أستاذي الفاضل المقياس وفق مجالاته وفقراته وبدائله ، لذا يرجى من سيادتكم قراءة كل فقرة ، ووضع علامة (√) تحت حقل (صالحة) أن ارتأيتم أن الفقرة صالحة لقياس ما وضعت من أجله ، ووضع نفس العلامة في حقل (غير صالحة) إن وجدتم أن الفقرة غير صالحة للقياس ، أما إذا ارتأيتم إعادة صياغة محتوى الفقرة ، فأرجو أن يتم ذلك في حقل الملاحظات (التعديل والمقترحات) .

وبهذا فإن لابد من الباحثة أن تقدم شكرها وامتنانها سلفاً على تعاونكم.

طالبة الماجستير

مروة عبادي عبيد

جامعة القادسية / كلية الآداب / قسم علم النفس

مجال تركيز الانتباه قدرة الفرد على توجيه حواسه وانتباهه وتركيز طاقته العقلية على المنبهات الخارجية أو الداخلية من أجل استقبالها بسهولة.				
ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	من الصعب جداً بالنسبة إلي، التركيز على مهمة صعبة عندما توجد ضوضاء حولي			
2	عندما أحتاج التركيز لحل مشكلة فأني أواجه مشكلة في تركيز انتباهي .			
3	عندما أنهمك بعمل ما ، أتشتت بسهولة بما يجري حولي من أحداث.			
4	يكون تركيزي جيد حتى لو كانت هناك موسيقى قريبة من غرفتي.			
5	عندما أركز ،فأنا يمكنني أن أركز انتباهي حتى عندما اكون غير مدرك(غير واعي) لما يجري في الغرفة من حولي.			
6	عندما أقرأ أو أدرس ، فأن من السهولة يتشتت انتباهي إذا كان هناك أشخاص يتحدثون في غرفتي نفسها.			
7	عندما أحاول أن أركز انتباهي عللا شيء ما، أجد صعوبة في منع الأفكار المشتتة لانتباهي.			
8	أواجه صعوبة في التركيز عندما أكون متحمساً لشيء ما.			
9	عندما أركز ، أتجاهل مشاعر الجوع أو العطش.			

مجال تحويل الانتباه قدرة الفرد على نقل انتباهه وتركيزه من منبه إلى آخر، ومن مهمة إلى أخرى بكل سهولة ومرونة				
ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	يمكنني أن أحول (انتباهي) بسرعة من مهمة إلى أخرى.			
2	استغرق بعض الوقت أثناء الانشغال بمهمة جديدة.			
3	من الصعب تنسيق انتباهي بين الاستماع والكتابة، عندما أدون الملاحظات أثناء			

	المحاضرات.			
4	يمكن أن أصبح مهتماً بموضوع جديد بسرعة كبيرة عندما أحتاج إلى ذلك.			
5	أن من السهل بالنسبة لي أن أقرأ أو أكتب بينما أتكلم أيضا على الموبايل.			
6	أواجه مشكلة إجراء محادثتين في وقت واحد.			
7	أواجه صعوبة في الحصول على أفكار جديدة بسرعة.			
8	بعد أن ينقطع أو يشتت انتباهي، فأني أستطيع بسهولة تحويل انتباهي إلى ما كنت أفعله سابقا.			
9	عندما تأتي الأفكار المشوشة إلى ذهني ،فأن من السهولة صرف انتباهي بعيدا عنها.			
10	من السهل بالنسبة لي أن أتبادل بين مهمتين مختلفتين.			
11	من الصعب عليَ التوقف من طريقة واحدة للتفكير في شيء ما، وأنظر إليها من وجهة نظر أخرى.			

ملحق(9)

مقياس السيطرة الانتباهية الموزع على عينة التحليل الاحصائي

جامعة القادسية – كلية الآداب

قسم علم النفس

الدراسات العليا _ الماجستير

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة حول الانتباه للمنبهات المحيطة بك . وتتطلب الدراسة استجابتك

للفقرات المعدة لذلك بعد قراءتك لكل فقرة من فقرات الاستبانة ، ومن ثم اختيار احد البدائل أو الاختيارات المتوفرة، والتي تمثل درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة(√) مقابل كل فقرة، وفي الحقل المناسب لاختيارك. علماً إن هذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليه سوى الباحثة، ولا داع لذكر الاسم سوى المعلومات المطلوبة في أدناه.

المعلومات المطلوبة

1.الكلية / **القسم:**

2.الجنس / ذكر: **أنثى:**

3.المرحلة الدراسية : ماجستير ☐ **دكتوراه** ☐

4.العمر /

مثال توضيحي

ت	الفقرات	تنطبق عليَ كثيرا	تنطبق عليَ غالبا	تنطبق عليَ أحيانا	تنطبق عليَ نادرا	لا تنطبق عليَ
1	عندما أحتاج التركيز لحل مشكلة فأني أواجه مشكلة في تركيز انتباهي	✓				

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحثة

مروة عبادي عبيد

	الفقرات	تنطبق عليَّ كثيرا	تنطبق عليَّ غالبا	تنطبق عليَّ أحيانا	تنطبق عليَ نادرا	لا تنطبق عليَ
1.	من الصعب جداً بالنسبة إلي ،التركيز على مهمة صعبة عندما توجد ضوضاء حولي. ت.					
2.	يمكنني أن أحول (انتباهي) بسرعة من مهمة إلى أخرى. ح.					
3.	عندما أحتاج التركيز لحل مشكلة فأني أواجه مشكلة في تركيز انتباهي. ت.					
4.	استغرق بعض الوقت أثناء الانشغال بمهمة جديدة .ح.					
5.	عندما أنهمك بعمل ما ،أتشتت بسهولة بما يجري حولي من أحداث. ت.					
6.	من الصعب تنسيق انتباهي بين الاستماع والكتابة ، عندما أدون الملاحظات أثناء المحاضرات. ح.					
7.	يكون تركيزي جيد حتى لو كانت هناك موسيقى قريبة من غرفتي. ت.					
8.	يمكن أن أصبح مهتماً بموضوع جديد بسرعة كبيرة عندما أحتاج إلى ذلك. ح.					
9.	عندما يدور انتباهي على موضوع ما، فأني لا أشعر بما يدور حولي في الغرفة. ت.					
10.	أن من السهل بالنسبة لي أن أقرأ أو أكتب بينما أتكلم أيضا على الموبايل. ح.					
11.	يتشتت انتباهي بسهولة أذا كان هناك أشخاص يتحدثون بالقرب مني.ت					
12.	أواجه مشكلة في إجراء محادثتين في وقت واحد.ح.					
13.	عندما أحاول التركيز على شيء ما أجد صعوبة في منع الأفكار المشتتة لانتباهي.ت.					
14.	أواجه صعوبة في الحصول على أفكار جديدة بسرعة.ح.					
15.	أواجه صعوبة في التركيز عندما أكون متحمساً لشيء ما.ت.					
16.	بعد أن ينقطع أو يتشتت أنتباهي، فأني أستطيع بسهولة تحويل انتباهي إلى ما كنت أفعله سابقا.ح.					
17.	عندما أركز ، أتجاهل مشاعر الجوع أو العطش.ت					
18.	عندما تأتي الأفكار المشوشة إلى ذهني ، فأن من السهولة صرف انتباهي بعيدا عنها .ح.					
19.	من السهل بالنسبة لي أن أتبادل بين مهمتين مختلفتين.ح.					
20.	من الصعب عليَ التوقف من طريقة واحدة للتفكير في شيء ما ، وأنظر إليها من وجهة نظر أخرى .ح.					

ملحق (10)

مقياس السيطرة الانتباهية بالصيغة النهائية

جامعة القادسية – كلية الآداب

قسم علم النفس

الدراسات العليا _ الماجستير

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة حول الانتباه للمنبهات المحيطة بك . وتتطلب الدراسة استجابتك

للفقرات المعدة لذلك بعد قراءتك لكل فقرة من فقرات الاستبانة ، ومن ثم اختيار احد البدائل أو الاختيارات المتوفرة، والتي تمثل درجة انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة(√) مقابل كل فقرة، وفي الحقل المناسب لاختيارك. علماً إن هذا الإجراء هو لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليه سوى الباحثة، ولا داع لذكر الاسم سوى المعلومات المطلوبة في أدناه.

المعلومات المطلوبة

1.الكلية / **القسم:**

2.الجنس / ذكر: **أنثى:**

3.المرحلة الدراسية : ماجستير ☐ **دكتوراه** ☐

4.العمر /

مثال توضيحي

ت	الفقرات	تنطبق عليَ كثيرا	تنطبق عليَ غالبا	تنطبق عليَ أحيانا	تنطبق عليَ نادرا	لا تنطبق عليَ
1	عندما أحتاج التركيز لحل مشكلة فأني أواجه مشكلة في تركيز انتباهي	✓				

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحثة

مروة عبادي عبيد

	الفقرات	تنطبق عليَ كثيرا	تنطبق عليَ غالبا	تنطبق عليَ أحيانا	تنطبق عليَ نادرا	لا تنطبق عليَ
1	من الصعب جداً بالنسبة إلي ،التركيز على مهمة صعبة عندما توجد ضوضاء حولي. ت.					
2	يمكنني أن أحول (انتباهي) بسرعة من مهمة إلى أخرى. ح.					
3	عندما أحتاج التركيز لحل مشكلة فأني أواجه مشكلة في تركيز انتباهي. ت.					
4	استغرق بعض الوقت أثناء الانشغال بمهمة جديدة .ح.					
5	عندما أنهمك بعمل ما ،أتشتت بسهولة بما يجري حولي من أحداث. ت.					
6	من الصعب تنسيق انتباهي بين الاستماع والكتابة ، عندما أدون الملاحظات أثناء المحاضرات. ح.					
7	يكون تركيزي جيد حتى لو كانت هناك موسيقى قريبة من غرفتي. ت.					
8	يمكن أن أصبح مهتماً بموضوع جديد بسرعة كبيرة عندما أحتاج إلى ذلك. ح.					
9	أن من السهل بالنسبة لي أن أقرأ أو أكتب بينما أتكلم أيضا على الموبايل. ت.					
10	يتشتت انتباهي بسهولة أذا كان هناك أشخاص يتحدثون بالقرب مني.ح.					
11	أواجه مشكلة في إجراء محادثتين في وقت واحد.ت.					
12	عندما أحاول التركيز على شيء ما أجد صعوبة في منع الأفكار المشتتة لانتباهي.ح.					
13	أواجه صعوبة في الحصول على أفكار جديدة بسرعة.ت.					
14	أواجه صعوبة في التركيز عندما أكون متحمساً لشيء ما.ح.					
15	عندما أركز ، أتجاهل مشاعر الجوع أو العطش. ت					
16	عندما تأتي الأفكار المشوشة إلى ذهني ، فأن من السهولة صرف انتباهي بعيدا عنها .ح.					
17	من السهل بالنسبة لي أن أتبادل بين مهمتين مختلفتين.ح.					
18	من الصعب عليَ التوقف من طريقة واحدة للتفكير في شيء ما ، وأنظر إليها من وجهة نظر أخرى .ح.					

- **(ت) : يشير إلى مجال تركيز الانتباه، ويتكون من (8) فقرات.**
- **(ح): يشير إلى مجال تحويل الانتباه، ويتكون من (10) فقرات.**

Summary

Test wisness is one of the necessary cognitive capabilities in the personality of the university student, as it is an indicator of the extent to which he has some cognitive skills (such as meditation, guessing and analysis), and without it he may not be able to make high school grades, because it gives students the ability to know some correct answers even when they are not He has knowledge about the exam, as well as helps him understand questions, organize answers, and control feelings of anxiety related to school exams, and since answering school exams requires the most vigilance and attention, it is possible that the decrease in attention control makes graduate students not focus on a degree. Sufficient to meet the requirements of the examination questions, and to give answers to the scientific questions well, which may pose a challenge to their ability to achieve success in the academic subjects. This is what prompted the researcher to try to answer the research aims represented by:

considered an important study ability of every university student since it is an indicator of the student's cognitive abilities (contemplation, guessing and analysis) in which students pass exams and school assignments. Moreover, it is found that attention control is an important ability that graduates should have since the increase of this ability turns them to be cognitively competent and able to understand their lectures, answer their important questions, and ignore unimportant information. Some of postgraduates, who got low marks in the achievement tests, they suffer from lack of control of their exams. This is clearly manifested in their motivation when they read the questions, answer questions, and the unrelated jostled ideas that are not related to the exam. Such situation represents a challenge for their study future and increase of concern. In respect to this problem, the study persistent questions are: Do postgraduates at the University of Al-Qadisiyah have the test wiseness when answering achievement tests? What is its relationship to attention control? Are the marks of their responses will be different based on some variables include (type, field of study, and type of study)?

The current study aims to identify:

1- Postgraduates test wiseness.
2- The differences of the postgraduates on test wiseness scale include:
   A-type (male, female)
   B-specialty (scientific, humanities)
   C-study type (M.A, PhD)
3- Postgraduates attention control
4- The differences of the postgraduates on attention control scale include:
   A-type (male, female)
   B-specialty (scientific, humanities)
   C-study type (M.A, PhD)
5- The correlation between attention control and test wiseness of postgraduates.

To achieve the study aims, the researcher selects a stratified random sample of proportional distribution. The sample includes (300) students of scientific and human specialties at the colleges of the university of Al-Qadisiyah. In order to measure the study variables, the researcher chooses the scale of test wiseness for (Mill man & Ebel, 1995), which is translated by (Salman Warday,2000) The final version of the scale consists of (30) items. Furthermore, the researcher adopts (Beery &Deery, 2002) scale of attention control. The scale is written in English language, so the researcher gets the translation validity by efficient arbitrators. The scale includes (18) item in its final version. To verify the tools appropriateness for postgraduates, the researcher has got the tools validity and reliability. The validity of the tools is confirmed through (face- validity and indicators of construction validity). The tools reliability is confirmed through re-testing and Cronbach Alpha. The reliability of test wiseness scale is (0.952) degree while its reliability by Cronbach Alpha is (0.759) degree. The reliability of attention control scale by re-testing is (0.759) and by Cronbach Alpha is (0.715). After ensuring validity and reliability of the study tools, the researcher gets the study findings through using statistical equations by using T-test for one sample

and two independent samples, Pearson correlation coefficient, Alpha equation for internal consistency, three- way analysis of variance, and Scheffe's test of post Hoc comparisons. The study has reached to the following findings:

1- Postgraduates have test wiseness when take exams.
2- There are no differences on test wiseness scale according to:
A-Type (male and female).
B- Specialization (scientific and humanities)
C- Type of study (M.A and PhD)
4-There are no differences on attention control scale according to:
A-Type (male and female).
B- Specialization (scientific and humanities)
C- Type of study (M.A and PhD)
5-There are negative correlation (very weak) between test wiseness and the weakness of attention control of postgraduates.

The researcher has recommended several recommendations:

1- Reassure tranquility for the postgraduates in light of establishing peaceful and stable academic environment that provides necessary equipment and encourages them to continue their study through rewards and achievement marks.
2- Provide programmes and activities that care about cognitive abilities like attention, memory, problem- solving, and apply the programmes of thinking learning.

The researcher suggests the following:

1-conduct a correlative study between test wiseness and mnemonic (remembering) skills for postgraduates.

2-Conduct a study to show the relationship attention control and fear of failure for the postgraduates.

Ministry of Higher Education
& Scientific Research
University of Al-Qadisiyah
College of Arts
Dept. of Psychology

Test Wiseness and its Relationship to the Attention Control of the Postgraduates

A Thesis

Submitted to the council of the college of Arts, University of Al-Qadisiyah as a partial requirement of the fulfillment of the degree of Master of Arts in Psychology

By

MARWA ABADI OBAID AL-KRUSHY

Supervised by

Asst. prof. ALI ABDULRAHEEM SALEH

2021 A.C 1442 A.H