الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي

إعداد

د. صاحب أسعد ويس الشمري

كلية التربية/ جامعة سامراء – العراق

Doi: 10.33850/ejev.2020.68951

استلام البحث : ١٥ / ١١ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدف البحث الحالي للتعرف إلى الحكمة الاختبارية، والانهماك في التعلم، والتوتر النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء على وفق متغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم غير موظف، والكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية والانهماك في التعلم والتوتر النفسي، بلغت عينة البحث (٧٥) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، طَبَقَ الباحث عليهم اختبار الحكمة الاختبارية لـميلمان وإيبل (Mellman & Ebel)، ومقياس الانهماك بالتعلم إعداد (الزعبي، ٢٠١٣)، كما استعمل الباحث قائمة قياس التوتر النفسي لـ (أبو أسعد، ٢٠١١)، وبمعالجة البيانات باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل شيفيه، ومعامل ارتباط (Kendalls tau_b)، توصل البحث إلى: أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الحكمة الاختبارية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها حسب متغير القسم ولصالح طلبة قسم اللغة العربية، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس، ومتغير العمر، ومتغير (موظف، غير موظف).وتميزت عينة البحث بمستوى متوسط من الانهماك بالتعلم، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيه حسب متغير القسم، ومتغير الجنس، ومتغير العمر، ومتغير (موظف، غير موظف). وتتمتع عينة البحث بمستوى منخفض من التوتر النفسي، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير القسم، ومتغير الجنس، ومتغير العمر، ومتغير (موظف، غير موظف). لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية بكافة استراتيجياتها مع كل من الانهماك بالتعلم، والتوتر النفسي.

الكلمات المفتاحية: الاختبار، الاختبار التحصيلي، الحكمة الاختبارية، الانهماك بالتعلم، التوتر النفسي.

Abstract:

The aim of the present research is to identify the test wisdom and the preoccupation with learning and psychological tension among postgraduate students at the University of Samarra according to the variables of the department, gender, age, and whether employee or non-employee, and revealing the relationship between the test wisdom and the preoccupation with learning and psychological tension, The research sample contains 75 students randomly selected from postgraduate students at the college of Education, The researcher applies test –wisdom of (Mellman & Ebel) and measurement of engagement with learning preparation by (Al-zaabi 2013) also,the researcher uses the list of the psychological stress of (Abu Assaad 2011) and the processing of data using frequencies, averages, standard deviations, Persson correlation coefficient, analysis of the mono-variance, the coefficient of Schiffe and correlation coefficient (Kendalls tau_b). The research reaches that:The study sample has a good level of probationary wisdom with differences of statistical significance according to the variable of the department and for the benefit of the students of the Department of Arabic language, while there were no statistically significant differences by sex variable, age variable and employee or non-employee variable.The study sample was characterized by an average level of learning involvement, with no significant statistical differences in it according to the department variable, gender variable, age variable, and employee or non-employee variable.- The research sample revels a low level of psychological tension with no statistically significant differences according to the department variable, gender variable, age variable, and employee or non-employee variable.There is no significant correlation between the test wisdom of all its strategies with all of the preoccupation with learning and psychological tension.

Key words: Test, Achievement Test, test-wisdom, engagement, Psychological tension.

المقدمة

يرجع مفهوم الحكمة الاختبارية إلى عام (١٩٤٦م) عندما بيّن كرونباخ أن الحكمة الاختبارية تعد سمة دائمة لدى من يشاركون في الاختبارات المختلفة، ذلك إن بعضهم ينجح في استعمال وتطوير أسلوب منظم للإجابة على الاختبار بحيث يحصلون على درجة أعلى من الدرجة التي من المتوقع أن يحصلوا عليها نتيجة لمستواهم المعرفي، وفي عام (١٩٥١م) أكد ثورندايك أن الحكمة الاختبارية، والقدرة العامة التي يمتلكها الفرد لفهم تعليمات الاختبار والتعامل معها تؤثران على درجة الاختبار (حماد، ٢٠١٠)، موضحاً إن الحكمة الاختبارية تشير إلى قدرة بعض المتعلمين وسعيهم للحصول على درجات أعلى في الاختبارات، استناداً إلى ما يوجد في بنود الاختبار من مؤشرات (Vanchu, 1990) وبَقِيَّ مفهوم الحكمة الاختبارية مفهوماً عاماً حتى عام (١٩٦٥م) ليتم تحديده علمياً وعملياً وتحديد أبعاده من خلال أبحاث ميلمان وبيشوب وإيبل (Millman & Bishop & Ebel) باعتبارها عاملاً لاختلاف درجات الاختبار، وقدرةً معرفية محددة الأبعاد يستخدمها المتعلم أثناء الاختبارات (حماد، ٢٠١٠).

ويستخدم المتعلم الذي يكون لديه قدر عالي من الحكمة الاختبارية مجموعة من المهارات والاستراتيجيات أثناء الاداء في الاختبارات المختلفة ومنها:

١- التخمين الذكي القائم على استخدام المفاتيح والمنبهات، والذي يختلف عن التخمين العشوائي الذي يجيب فيه المتعلم عن السؤال دون أي محاولة للتفكير، أو الانتباه لأي مؤشر أو مفتاح من الممكن أن يساعده في الإجابة، ومن أهم المفاتيح أو المنبهات التي قد يستخدمها المتعلم ما يلي:

أ - وجود بدائل غير معقولة (مؤكد عدم صحتها) يستبعدها المتعلم.

ب - الاختلاف اللغوي للبدائل أو الإجابات.

ج - وجود تشابه في المعاني بين السؤال والإجابة.

د - وجود بعض مفاتيح الإجابة عن سؤال ما في فقرات أخرى من الاختبار.

٢- تجنب الوقوع في الأخطاء وتداركها من خلال تدوين المعلومات التي يخشى نسيانها عند تسلم ورقة الإجابة (إذا كان ذلك مسموحاً)، والتركيز في إجابة سؤال واحد فقط، واتباع التعليمات المكتوبة والشفهية جيداً، وترك مساحة خالية في ورقة الإجابة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال، مراجعة الاجابات جيداً إذا تبقى المزيد من الوقت، والإجابة بالأسلوب الذي يفضله المصحح.

٣- تنظيم وقت الاختبار من خلال قراءة مفردات الاختبار كاملة في بداية الاختبار وقبل البدء بالإجابة، وتقدير الوقت اللازم للإجابة عن كل سؤال، مراقبة التقدم في الإجابة بصورة وقتية منتظمة، والإجابة عن الأسئلة التي لها أعلى الدرجات أولاً، والإجابة عن

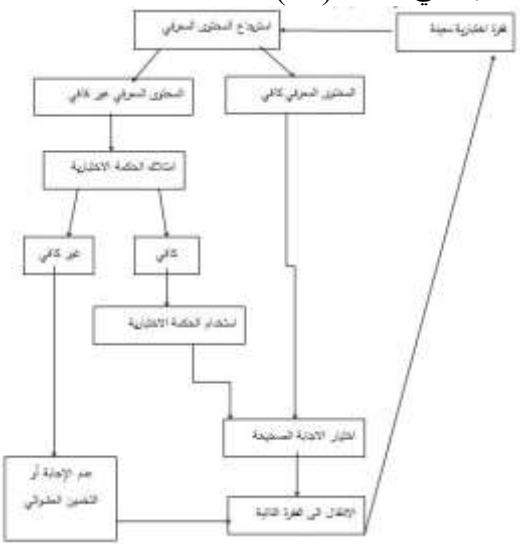
الأسئلة الأسهل ثم الانتقال إلى الأكثر صعوبة، وكتابة الأفكار الرئيسية فقط في حالة ضيق الوقت المخصص للإجابة (عبد الوهاب، ٢٠٠٧).

ويرى سارناكي (Sarnacki, 1979) أن هذه الاستراتيجيات تندرج أساساً تحت عنوانين رئيسيين هما:

ـ مبادئ الحكمة الاختبارية التي تكون مستقلة عن منشئ الاختبار أو الغرض من الاختبار. العناصر المعروضة هنا قابلة للتطبيق في معظم حالات الاختبار، بغض النظر عن التعرض السابق (أو عدم وجوده)، وهي أربع أقسام، يضم القسم الفرعي الأول استراتيجيات تستخدم الوقت لتنفيذ تلك الاختبارات التي تقيد الوقت المخصص للمتعلم، ويضم القسم الفرعي الثاني قواعد تجنب الأخطاء الطفيفة، بحيث لا يعاقب المتعلم على إهماله لها، أما القسم الفرعي الثالث فيضم استراتيجيات التخمين، الذي وخلافاً للفئتين المذكورتين أعلاه، تسمح تقنياته للمتعلم باكتساب درجات تتجاوز تلك التي تحققت على أساس معرفة الموضوع، على الرغم من أن بعض نظريات الاختبار يدعون استخدام استراتيجيات لا تخمينية من أجل تحقيق ظروف موحدة للاستجابة، بينما يكون القسم الفرعي الأخير للعناصر المستقلة عن مصمم الاختبار أو غرض الاختبار هو استراتيجية التفكير الاستنتاجي، واستخدام المنطق الاستنتاجي الذي يسمح للمتعلمين اكتساب درجات تتجاوز تلك التي تحققت من خلال المعرفة المباشرة للموضوع في بعض الأحيان، إذ أن الاستدلال الاستنتاجي الناجح يعتمد على المعرفة بمادة الاختبار، وخيارات أخرى تكون بمثابة مؤشرات في عملية التفكير.

ـ يحتوي القسم الرئيسي الثاني على عناصر تعتمد على منشئ الاختبار أو الغرض من الاختبار، وهنا يمكن للمتعلم أن يستفيد من معرفة اختصاص صانع اختبار معين، أو من تجارب سابقة في اختبارات ذات أغراض مماثلة، وقد لا تستخدم إلا عندما لا تؤدي المعرفة المباشرة والتفكير المباشر إلى إجابة، ويتضمن، النظر في القصد المحدد من وراء تقديم عدد من بنود الاختبار، إذ أنه كقاعدة عامة، يكون من المفيد أن يفكر المتعلم دائماً نية مصمم الاختبار، حيث أنه هو صانع الاختبار الذي قدم السؤال والجواب على السواء، وقد يستخدم المتعلمون هنا خصائص مختلفة للعناصر التي قد يستخدمها الفاحصون كدليل للإجابة المسندة، منها: أن بعض الخصوصيات من مصمم الاختبار قد تظهر نفسها في عيوب مختلفة في بناء البند، أحد هذه العيوب هو طول الخيار الصحيح، أو خصوصية بند معين أو وغيرها، والحكم على صحة التفاصيل الواردة في السؤال، أو التعرف على الكلمات المحددة التي يستخدمها مصمم الاختبار.

ويتفق نجوين(Nguyen, 2003) مع سارناكي (Sarnacki, 1979) في آلية استعمال الحكمة الاختبارية المبينة في الشكل (١).



شكل (١) آلية استجابة المتعلم لـ (Nguyen, 2003) كما ورد في (حماد، ٢٠١٠)

وفيما يخص التوتر النفسي فتشير (الدحدوح، ٢٠١٠) إن للتوتر النفسي جانبان هامان أحدهما إيجابي والآخر سلبي، فالجانب الإيجابي يتمثل في مقاومة الفرد للتوتر النفسي والسيطرة عليه، مما يؤدي إلى تمتع الفرد باستقرار نفسي وزيادة انتاجيته وتوافقه النفسي، وشعوره بالرضا نتيجة مواجهة الصراعات التي قد يتعرض لها، مما يشير إلى تمتعه بالصحة النفسية، أما الجانب السلبي للتوتر فيتمثل في عدم قدرة الفرد على مواجهة التوتر النفسي أو مقاومته، مما يقلل من فرص التقدم والإبداع لديه، ويجعله أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية، وينسحب أثر ذلك على الشخصية العامة للفرد، وقدراته التكيفية مع الذات ومع البيئة.

ويشير فريدركس ومكولسكي وميل ومونتروزي وموريكا وموني (Fredricks, Mccolskey, Meli, Montrosse, Mordica & Mooney, 2011) إلى أن المختصين يستخدمون عدداً كبيراً من المصطلحات لوصف الانهماك بالتعلم مثل: (مشاركة المتعلمين، الانخراط في المدرسة، المشاركة الأكاديمية، الوقت المستغرق في التعلم، التعلم المشارك للطالب، الاستجابة الأكاديمية، الانخراط في الصف، والمشاركة في العمل المدرسي)، مما يدل على عدم وجود مصطلح متفق عليه في هذا الأمر، غير أن

المهم هو أن لانهماك الطلبة بالتعلم تدخل كبير في النشاطات التعلمية، إذ يشير (محمد، ٢٠٠١) إلى أن الوقت الدراسي يقسم إلى:

١ـ الوقت المخصص أو المتاح: وهو الذي يعبر عنه بطول اليوم الدراسي المحدد وفقاً للوائح والأنظمة.

٢ـ وقت التدريس: وهو يشير إلى الوقت الفعلي الذي يقضيه المعلم في التدريس، ويحاول تحويله إلى نشاطات تعليمية منتجة.

٣ـ وقت الانهماك بالتعلم: ويتعلق بالطالب، ويتحدد بالوقت الحقيقي الذي يقضيه الطالب وهو منهمك في أداء مهمة تعليمية أو نشاط تعلمي.

٤ـ وقت التعلم الأكاديمي: ويشير إلى الوقت المخصص من وقت الانهماك الذي يستطيع فيه الطالب إنجاز مهمة تعلمية بدرجة عالية من النجاح، وبنسبة قليلة من الخطأ (محمد، ٢٠٠١).

ويعتقد كليم وكونيل (Klem & Connell, 2004) أن الانهماك بالتعلم له شكلين أساسيين هما:

١ـ الانهماك المستمر بالتعلم: الذي يمتاز بكونه مجموعة من العمليات المعرفية الانفعالية السلوكية التي تميز أداء المتعلم خلال النشاطات التعلمية المختلفة.

٢ـ الانهماك الموقفي: الذي يمثل استجابة المتعلم لموقف معين، ومستوى الإصرار والتحدي لديه، واستعمال الاستراتيجيات والمهارات المختلفة التي تمتع بها من أجل التفكير أو حل المشكلات التي قد تظهر أثناء النشاط التعلمي لديه.

أما الرشيدي وفان ونجو (Alrashidi & Phan & Ngu, 2016) فيرون أن الانهماك بالتعلم يشمل:

١ـ الانهماك السلوكي: وهناك ثلاث طرق تستخدم عادة في تعريف الانهماك السلوكي: الطريقة الأولى تنطوي على سلوك إيجابي، مثل الالتزام بمعايير الفصل الدراسي، وفقا للقواعد، والامتناع عن الانخراط في السلوكيات التخريبية أو المزعجة، أما الطريقة الثانية فتتعلق بالمشاركة في مهام التعلم والمهام الأكاديمية، وتشمل سلوكيات مثل: المناقشة، طرح الأسئلة، الانتباه، والتركيز، الطريقة الثالثة والأخيرة هي المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة والتي تشمل، على سبيل المثال، مساعدة إدارة المدارس والرياضة.

٢ـ الانهماك المعرفي الذي يشير إلى استثمار الطلاب في التعلم، وتتضمن جوانب مثل الاستعداد والتفكير في بذل الجهد المطلوب لفهم المهام الصعبة وإتقانها، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة والتنظيم الذاتي، وتشمل مؤشرات المشاركة المعرفية طرح أسئلة لتوضيح الأفكار، والاستمرار في الأنشطة الصعبة، والمرونة في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم مثل: ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة، واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم.

٣- الانهماك العاطفي لقد حدد الباحثون على نحو مختلف الانهماك العاطفي كمشاركة تحفيزية أو مشاركة نفسية أو مشاركة عاطفية، ومع ذلك فإن جميع هذه المصطلحات تشير إلى نفس ميزات الانهماك العاطفي، الذي يصف ردود فعل الطلاب الإيجابية والسلبية العاطفية تجاه المعلمين، وزملاء الدراسة، والأعمال الأكاديمية، والمدرسة بشكل عام، وهو يتضمن مؤشرات مثل وجود الاهتمام والسعادة وانعدام الملل والقلق والحزن، وعلاوة على ذلك، فإن الطلبة الذين يظهرون الانهماك العاطفي لديهم شعور بالانتماء إلى المدرسة، ويشعرون بأنهم مدعومون من أقرانهم ومعلميهم.

وقد تطرقت للحكمة الاختبارية العديد من الدراسات، فقد أجرى (ردادي، ١٤٢٢هـ) دراسة لالقاء الضوء على الحكمة الاختبارية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل النوع والتحصيل والتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة في المدينة المنورة، بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحكمة الاختبارية راجعة لمتغير التخصص، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحكمة الاختبارية راجعة لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ولمتغير التحصيل، ولصالح المتفوقين.

أما دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٧) فقد سعت إلى تحديد المهارات الأساسية لحكمة الاختبار، والتعرف على أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على الأداء في اختبار تحصيلي، تحديد العلاقة بين حكمة الاختبار، وقلق الاختبار، والأداء على اختبار تحصيلي، بلغت عينة الدراسة (١٤٦) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين حكمة الاختبار والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار.

في حين أجرى (أبو فودة، ٢٠٠٨) دراسة لمحاولة بيان أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد، والتقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة، بلغت عينة الدراسة (٢٤٠٠) طالباً من الذكور، أعطى الباحث المجموعة الضابطة منهم والبالغة (١٢٠٠) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن تعلم مهارة حكمة الاختبار ترفع من درجة تحقق افتراض أحادية البعد، سواء أكان الاختبار محكم البناء، أم مخالف لقواعد الصياغة، كما تسهم الحكمة الاختبارية في رفع المستوى التحصيلي.

وسعت دراسة (مطلك، ٢٠٠٩) إلى قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والعاديين في الصف الرابع والخامس العلمي للمدارس الثانوية في الساحل الأيسر لمدينة الموصل في العراق، وكذلك التعرف على الفروق في الحكمة الاختبارية تبعاً لمتغير الجنس، بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة أن عينة البحث من المتميزين تتمتع بمستوى جيد من الحكمة الاختبارية، في حين لم يتمتع العاديين

بالحكمة الاختبارية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحكمة الدراسية، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث.

وأجرى (حماد، ٢٠١٠) دراسة للتعرف إلى الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار متعدد لدى طالبات كلية التربية للبنات بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، بلغت عينة الدراسة (٢١١) طالبةً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية ودرجة التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التحصيلي تبعاً لمستويات الحكمة الاختبارية، كما أشارت النتائج إلى أن الحكمة الاختبارية ترتبط أساساً بأسلوب وجودة بناء الاختبار التحصيلي أكثر من ارتباطها بالتحصيل الدراسي.

كما جاءت دراسة (حسين، ٢٠١٢) لمعرفة أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الإعدادية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في مادة العلوم، بلغت عينة الدراسة (٨٢) طالباً وطالبةً قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبمعالجة البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة فيشر والاختبار التائي توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة (وادي، ٢٠١٣) لمعرفة مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلبة كلية التربية / ابن الهيثم للعلوم الصرفة، والفروق فيها باختلاف الجنس، والأقسام العلمية، والكشف عن مدى إسهام الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي، بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك العينة لمهارات الحكمة الاختبارية وبصورة جيدة، مع عدم وجود فروق فيها تبعاً للجنس، ووجود فروق في الحكمة الاختبارية تبعاً للقسم العلمي ولصالح طلبة الأسام العلمية، كما أشارت النتائج إلى وجود إسهام موجب دال إحصائياً للحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

وأجرى (سليمان، ٢٠١٤) دراسة هدفت للكشف عن مدى امتلاك طلاب جامعة تبوك لاستراتيجيات حكمة الاختبار في ضوء متغيرات التخصص للطالب، والمعدل التراكمي (مرتفع، متوسط، منخفض)، والمستوى الدراسي، بلغت عينة الدراسة (٦٧٢) طالباً من جامعة تبوك، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر استراتيجيات حكمة الاختبار التي يمتلكها طلاب جامعة تبوك هي: استراتيجيات الاستنتاج المنطقي، مع وجود فروق دالة إحصائية فيها وفقاً للتخصص، ولصالح طلبة الأقسام العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للمعدل التراكمي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، ووفقاً للمستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنتين الثالثة والرابعة.

في حين هدفت دراسة (Otmoun, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015) إلى معرفة مستوى استخدام استراتيجيات الحكمة الاختبارية لطلاب كلية الآداب والعلوم في شرورة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات، بلغت عينة

الدراسة (٢٩٩) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع استراتيجيات الحكمة الاختبارية كانت عالية الاستخدام، وقد كانت الاستراتيجيات المستخدمة بعد الإجابة في المرتبة الأولى، تليها الاستراتيجيات المستخدمة قبل الإجابة، وأخيراً كانت هناك الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الإجابة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية حسب متغيرات (الجنس، المستوى الأكاديمي، التخصص).

كما أجرى (Azimi 2016) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحكمة الاختبارية والقلق لدى طالبات الكلية في ايران، بلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبةً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين القلق وبين اختبار (cloze – test)، واختبار (C – test)، مما يشير إلى أن القلق يؤثر في الحكمة الاختبارية للتعامل مع الاختبارات التحصيلية والمعرفية .

كما سعت دراسة (Gbore & Osakuade, 2016) للكشف عن أثر الحكمة الاختبارية في الرياضيات على قلق طلاب المدارس الثانوية، تألفت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من المراهقين في المدارس الثانوية العامة في ولاية أوندو في نيجيريا، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق معنوي في مستويات قلق الاختبار لدى العينة، إلا أنه كان للتدريب على الحكمة الاختبارية في الرياضيات تأثير إيجابي على مستويات القلق لدى العينة، إذ كان الطلاب المراهقين الذين لا يتلقون تدريباً أكثر عرضة للقلق من الطلاب المراهقين الذين يتلقون تدريباً على الحكمة الاختبارية في الرياضيات.

وفيما يتعلق بالانهماك بالتعلم فقد أجرى (الزعبي، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانكليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الانكليزية، واتجاهاتهم نحو تعلمها، بلغت عينة الدراسة (٣٠٣) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة أن الطلبة يتمتعون بمستوى انهماك متوسط، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيه على وفق متغير الجنس، كما كانت اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الانكليزية إيجابية، وفيها فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير الجنس، ولصالح الطالبات، مع تمتعهم بعلاقات ايجابية جيدة مع معلميهم ومعلماتهم.

وسعت دراسة (الحربي، ٢٠١٥) إلى الكشف عن مدى اختلاف الانهماك بالتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء اختلاف كل من مصدر العبء المعرفي، ومستوى العجز المتعلم، ورتبة السيطرة المعرفية، بلغت عينة الدراسة (١٣٨٢) طالباً في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانهماك بالتعلم بين مجموعات العبء المعرفي الداخلي والخارجي في ضوء اختلاف مستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية، كما أشارت النتائج إلى أن

العبء المعرفي، ومستوى العجز المتعلم، ورتبة السيطرة المعرفية من محددات انهماك الطلاب بأنشطة التعلم داخل القاعات الدراسية.

أما التوتر النفسي فقد تناولته العديد من الدراسات ومنها دراسة (علي، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى بناء اختبار لقياس التوتر لدى طلبة المرحلة الأولى في جامعة الموصل، بلغت عينة الدراسة (٢٥) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى عالي من التوتر النفسي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيه حسب الجنس ولصالح الإناث اللواتي كُنَّ أكثر توتراً، وحسب الكلية ولصالح طلبة علوم الحاسبات.

وأجرى (حسن، ٢٠٠٨) دراسة لمعرفة مستوى التوتر النفسي وفاعلية الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة بغداد، بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن عينة البحث لديها مستوى عالي من التوتر النفسي، في حين كان مستوى فاعلية الذات منخفضاً لدى العينة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التوتر النفسي وفاعلية الذات.

في حين هدفت دراسة (الطريا وقلندر، ٢٠٠٩) للتعرف إلى مستوى تعقيد العزو والتوتر النفسي لدى طلبة جامعة الموصل والعلاقة بينهما على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة، بلغت عينة الدراسة (٢٧٢) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون أنظمة عزو معقدة، كما أنهم يعانون من التوتر النفسي، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيه على وفق متغير الجنس، أو التخصص، أو المرحلة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تعقيد العزو وبين التوتر النفسي.

أما دراسة (الدحدوح، ٢٠١٠) فهدفت للكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي) و (التروي / الاندفاع) وبين التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، تألفت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب المعرفية وفقاً لمتغير الجنس، عدا ما وجد من فروق لصالح الذكور في أسلوب التروي / الاندفاع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى التعليمي، أو التخصص.

وهدفت دراسة (الحميري، ٢٠١٤) إلى معرفة مستوى التوتر النفسي لدى الطلبة المتميزين في إعداديات محافظة بغداد على وفق متغيري الجنس والصف، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التوتر لدى عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي، مع وجود فروق فيه حسب الجنس ولصالح الذكور الذين كانوا أكثر توتراً من الإناث، وحسب الصف ولصالح طلبة الصف السادس.

مشكلة البحث

إن المهارات والمعلومات التي تحاول الاختبارات المختلفة قياسها لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن يجب استخلاصها بواسطة أداة معينة (اختبار)، ويعتمد القرار المتعلق بقدرة الفرد وتمكنه، وامتلاكه للقدرات والمهارات، على المعلومات التي تم استيعابها، وعلى كفاءة هذه الأداة، ومع ذلك فإن العديد من العوامل المستقلة، التي لا يفترض أن تشارك في القدرة أو المهارة المقاسة، قد تعيق أو تساهم في نوع وطبيعة الاستجابة لهذه الأداة، واحد من هذه العوامل هو الحكمة الاختبارية التي تعني قدرة الطالب على الاستفادة من الخصائص والأشكال المختلفة للاختبار، ووضع تناول أو التعامل مع الاختبار، للحصول على درجة عالية أكثر مما يفترض أن يحصل عليها هذا الطالب نتيجة لمعلوماته العلمية فقط (Mutua, 2009).

ومما يبرز مشكلة البحث إن نسبة كبيرة من الطلبة قد لا يوجد لديهم مهارة في التعامل مع الاختبارات الدراسية، مما قد يُرجِع الفروق بينهم في المستوى التحصيلي إلى طريقة تعاملهم مع الاختبارات، وليس لاختلاف المستوى التحصيلي عندهم، إذ أن الدرجة النهائية للطالب في كثير من الأحيان لا تعكس فقط مدى تمكنهم من المادة الدراسية، بل ترجع لمدى امتلاك الطلبة لمهارات أخرى يدخل ضمنها ما يسمى بالحكمة الاختبارية (عبدالرحيم ويوسف، ٢٠٠٧).

وعندما يحاول المتعلمين بذل المزيد من الجهد لإنجاز أمر ما وعقلهم مشغول، ويشعرون بالقلق، وأجسادهم تعاني التوتر النفسي، فإن الأداء هنا لن يكون طبيعياً أبداً، لأنه سيكون أشبه بمحاولة الفوز في سباق وهم يرتدون درع من الحديد الثقيل، وعلى الرغم من إن هناك العديد من هؤلاء المتعلمين قد يكونون ممن عاشوا وهم يعانون التوترات والضغوط المستمرة، لدرجة أنهم يعتقدون أنه أمر معتاد، لكنه يبقى موجوداً ومؤثراً بصورة كبيرة، لأن هذا النوع من التوتر النفسي الذي يطلق عليه العلماء (التوتر الكامن) سيظهر في أي موقف استثنائي أو صادم (ماكينا، ٢٠١٢)، ذلك إن التوتر هو العامل الأساسي في العديد من الاضطرابات النفسية والجسمية، وبالمقابل فإن هذه الاضطرابات تسهم في ضعف كفاءة المتعلمين في نشاطاتهم التعلمية المختلفة، ومنها الاختبارات التي تكون ضمن مسببات التوتر النفسي، ومن عوامل زيادته وتضاعف أثره، لأن الاختبارات وما يترتب عليها من تحديد مستقبل المتعلمين أو نوع دراستهم، أو قبولهم من عدمه في دراسة معينة، تضخّم من التوتر النفسي، ويفسر (ماكينا، ٢٠١٠) ذلك الأمر بفكرة مؤسس علم أبحاث التوتر (هانز سيليا) بأن رد فعلنا العاطفي الذي يمثل بؤرة التوتر النفسي هو ليس نتيجة للحدث، بل نتيجة لكيفية تفسيرنا لهذا الموقف.

وتنشأ المشكلة الأساسية في الانهماك بالتعلم كما يرى سيريكا ويوفانوفيتشب (Cirica & Jovanovicb, 2016) من وجود تناقض بين الجهود التي يبذلها أصحاب

السياسة التعليمية للتأكيد على أهمية انهماك الطلبة بالتعلم والتعليم، وجهود الباحثين الأكاديميين والممارسين الذين يتعاملون مع التعليم وتنمية الطلبة، وبين الواقع الحقيقي في المؤسسات التعليمية.

ولكل ذلك تتركز مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن مدى اسهام التوتر النفسي في الحكمة الاختبارية، وهل يتدخل الانهماك بالتعلم كعامل مسهم في التوتر النفسي، أو في الحكمة الاختبارية، من أجل تحديد أفضل الظروف التي يتوقع أن تسهم في تحقيق أعلى مستوى دراسي للمتعلمين.

ـ أهمية البحث

مما يعزز أهمية البحث الحالي إن الهدف الرئيسي للعملية التعليمية هو تحقيق النمو الشامل للمتعلم ومن ثم المجتمع، بحيث يصبح هذا المتعلم عامل انتاج وفعالية وتأثير في الوسط الذي يوجد فيه، ولتحقيق ذلك يتطلب منه دراسة العديد من الموضوعات الدراسية ذات الأهداف التعليمية المختارة بعناية، والتي من المتوقع أن تنمو لديه وتتحقق في أدائه بعد اتمام دراسة موضوع معين، ومن أجل التعرف إلى مدى تحقق تلك الأهداف لا بُدَّ من قياس ذلك المدى بالاختبارات التحصيلية المختلفة (محمود، ٢٠٠٤)، والاختبارات التحصيلية تكتسب أهمية كبيرة في حياة المتعلم لأنها أكثر الأدوات استعمالاً في التقويم التربوي، وهي تستعمل خلال العام الدراسي لغايات مختلفة، كالتشخيص أو التصنيف أو التوجيه أو تحديد مستوى معين أو للانتقال إلى مستوى أعلى، كما أن أنها تؤدي عدة وظائف منها:

١ـ للاختبارات التحصيلية وظيفة دافعية قوية، إذ هناك العديد من الدراسات التي تشير إلى ارتفاع ملحوظ في دافعية الطلبة نحو التعلم كلما اقترب موعد الاختبارات الدراسية.

٢ـ تزود المعلم بتغذية راجعة ومعلومات عن مدى تقدم المتعلمين، وملائمة أساليب وطرائق التدريس المستعملة من قبله.

٣ـ تهتم بتحديد الفروق الفردية بين المتعلمين، وهي نقطة أساسية لوضع علاجات مناسبة أو تعامل سليم مع هذه الفروق (عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠).

كما تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً كبيراً في مساعدة صانع القرار التربوي على اتخاذ العديد من القرارات مثل: انتقاء الأفراد المتفوقين لدراسة معينة أو للبعثات الخارجية أو المنح الدراسية، أو تشخيص وتحديد الذين يعانون من بطء التعلم، من أجل رسم السياسات الخاصة بمعاملتهم، أو الترفع من مستوى إلى آخر، أو اعطاء شهادات التخرج وغيرها (سليمان، ٢٠١٠)، ولذا فقد تجاوزت الاختبارات التحصيلية وأسئلتها في أهميتها كونها مجرد عبارات وبنود يتم من خلالها الاستفهام عن موضوع معين، أو استخلاص معلومات محددة، فأصبحت تعد مثيرات عقلية وتعبيرية تحظى بأهميتها من كونها تنمي جوانب عديدة لدى المتعلمين (العبيدي، ٢٠١١)، ومن ضمن ذلك حتى طريقة

تعاملهم مع هذه الاختبارات التي تتنوع لتشمل الموضوعات المختلفة، وحتى تستطيع أن تغطي الأهداف التربوية المختلفة الموضوعة سلفاً، وكما تتطلب من المتعلمين استيعاب المادة الدراسية، فإنها تتطلب قدراً من المهارة في التعامل مع هذه الاختبارات المختلفة أو ما يسمى (الحكمة الاختبارية).

وتلعب الحكمة الاختبارية دوراً مهماً في حياة المتعلم، وذلك لارتباطها بالعديد من المتغيرات التي تؤثر بشكل كبير في تنمية الجانب العقلي والمعرفي للمتعلم، إذ أشار دايموند وإيفانز (Diamond & Evans, 1972) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحكمة الاختبارية وبعض المهارات الأساسية للذكاء، ورفع المستوى التحصيلي للمتعلمين، وذلك أيضاً مما أشارت إليه الدراسات المختلفة مثل دراسة (ردادي، ١٤٢٢هـ)، ودراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٧)، ودراسة (أبو فودة، ٢٠٠٨)، ودراسة (وادي، ٢٠١٣)، ودراسة أبانجا وماكيندا وفاكوردي (Ubangha, Makinde, & Fakorede, 2013)، كما أن الحكمة الاختبارية تدخل ضمن ميزات المتعلمين المتفوقين والمتميزين، وذلك ما أوضحته دراسات عديدة مثل دراسة (مطلك، ٢٠٠٩)، ودراسة (سليمان، ٢٠١٤)، وكذلك تؤدي الحكمة الاختبارية أدواراً أخرى غير مباشرة، إذ يشير ماك كاي ودوفر سبايك (Mckay & Doverspike, 2001) إلى أن الاتجاهات السلبية للطلبة نحو بعض المواد والاختبارات تتغير نحو الإيجابية نتيجة لاكتساب الطلبة وتمكنهم من استخدام الحكمة الاختبارية في أنماط مختلفة من الاختبارات، ويشير مصطفى (Mustapha, 2014) إلى أبعد من ذلك عندما يرى ضرورة خلق وعي لدى المعلمين لمعرفة أهمية اكتساب المتعلمين لمهارات الحكمة الاختبارية، وكذلك إمكانية أن يقوم المعلمين بتدريب المتعلمين على اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية.

وليست الحكمة الاختبارية لوحدها من تتحكم في مستوى الأداء على الاختبارات التحصيلية بل هناك العديد من العوامل الأساسية الأخرى، وربما يكون التوتر النفسي عاملاً مهماً وأساسياً في نتائج الاختبارات التحصيلية، ذلك أن أهمية الاختبارات وصعوبتها ودورها في تحديد مستقبل المتعلم تضعه في موقفٍ مشحونٍ انفعالياً، قد يجعله غير قادر على الأداء بصورة صحيحة، أو مواجهة متطلبات الاختبار بصورة كفوءة، إذ تشير (الدحدوح، ٢٠١٠) أن التوتر النفسي ينشأ عندما يفقد الفرد المقدرة على مواجهة الصعوبات والمواقف الاعتيادية وغير الاعتيادية التي يمر بها، لأن الإنسان السوي يتوتر تماماً كالإنسان غير السوي، مع فرق واضح هو أن السوي يكون واعياً وقادراً على مواجهة هذا التوتر، ويعمل على التخلص أو التخفيف من أسبابه ومصادره بطرقٍ عدة، اعتماداً على نفسه، وباستعمال ما يتوفر من معينات مختلفة.

كما أصبح لمفهوم التوتر النفسي كما تشير (حسن، ٢٠٠٨) أهمية كبرى لارتباطه بمختلف أوجه النشاطات البشرية، لأن كل عمل يحتاج إلى قدر معين من التوتر

لأدائه، سواء كان هذا التوتر عضلياً أم نفسياً، وهذا القدر يختلف باختلاف الأعمال والنشاطات والمتطلبات، واختلاف طبيعة كل منها، واختلاف الشخص والموقف، ويطلق على هذا القدر من التوتر (الحد الأمثل للتوتر)، فالأداء سيبقى في حالة زيادة كلما ارتفع التوتر النفسي إلى مستوى معين (الحد الأمثل للتوتر)، وبعد هذا الحد ستؤدي زيادة التوتر إلى بدء وانطلاق التأثير السالب للتوتر على الفرد، واستمرار الزيادة ستؤدي إلى هدر الطاقة، وتكوين المشكلات الصحية: النفسية منها والجسمية.

ويعد تحقيق أكبر قدر ممكن من انهماك المتعلمين بالتعلم داخل القاعات الدراسية كما يرى (الحربي، ٢٠١٥) من أهم مطالب التعلم الحديث، ويعد من أهم التحديات التي تواجه التعليم، إذ أن الاندماج والانهماك الكامل في الأنشطة التعليمية يؤدي إلى تحقيق التعلم الذي يخلق العقول المبدعة المبتكرة، ويسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويرفع ويحسّن من مفهوم الذات الأكاديمية، ويحد من الإخلال بالقوانين والأنظمة الخاصة بالمؤسسات التعليمية.

ويوضح سكنر وفيرر ومارشاند وكندرمان (Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman) الوارد في (الزعبي، ٢٠١٣) أهمية الانهماك عندما يوضحون أن الباحثين خلال نهاية الألفية السابقة وبداية الألفية الحالية اتفقوا على أن الانهماك في مهمات التعلم عامل أساسي في تحقيق النجاح، إذ أنه على المدى القصير ينبئ بتحصيل الطلبة، وعلى المدى البعيد ينبئ بنمط المواظبة على الدراسة، والتوافق الأكاديمي، كما إن مما يوضح أهمية الانهماك أيضاً أن ممارسيه لديهم الفرصة للتعلم والاستفادة أكثر من المادة العلمية التي يقدمها المعلم أثناء النشاطات التعلمية، وهم يتمتعون بدعم المعلمين، وبعلاقات إيجابية معهم، مما يسهم في رفع المستوى التحصيلي، أو التنبؤ به بغض النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة (الزعبي، ٢٠١٣)، وقد أكد ذلك يكتا واليجهادر (Yekta & Alighadr, 2016) عندما أشارا أن هناك ترابطاً قوياً بين مكونات الانهماك والأداء الأكاديمي أو التحصيل للطلبة، إذ أن عدم الانهماك السلوكي والعاطفي قد يؤدي إلى تراجع في دافعية الطالب للمشاركة في العمل الأكاديمي، كما أن ضعف الانهماك العاطفي في حالات التعلم، يؤدي إلى زيادة الغياب المدرسي وانخفاض الجهد على المواد الدراسية.

كما لا ننسى الإشارة إلى ما يحظى به طلبة الدراسات العليا من أهمية بالغة، كونهم يمثلون نواة الشباب المتفوق الذي يعوّل عليه في تحقيق التقدم العلمي لأنفسهم ومجتمعاتهم.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الدراسات العليا / الماجستير في كلية التربية – جامعة سامراء، للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧.

أهداف البحث

١- التعرف إلى مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء على وفق متغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم غير موظف.

٢- التعرف إلى مستوى الانهماك في التعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء على وفق متغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم غير موظف.

٣- التعرف إلى مستوى التوتر النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء على وفق متغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم غير موظف.

٤- الكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية والانهماك في التعلم والتوتر النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء.

منهج البحث واجراءاته

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بطريقة العلاقات الارتباطية لملائمته لطبيعة البحث.

- مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات العليا / الماجستير في كلية التربية – جامعة سامراء البالغ عددهم (١٢٣) طالباً وطالبةً تم قبولهم في الدراسات العليا للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م في أربعة أقسام هي (قسم علوم الحياة، قسم التاريخ، قسم اللغة العربية، قسم علوم القرآن الكريم)، وقد تم اختيار عينة البحث منهم بطريقة عشوائية، وقد بلغت عينة البحث (٧٥) طالباً وطالبةً، موزعين على الأقسام المذكورة سلفاً.

تحديد المصطلحات إجرائياً

١- الاختبار: وسيلة منظمة لقياس وتقويم قدرات الطلبة وتحديد مستوى تحصيل المعلومات والمهارات عندهم، في مادة دراسية تعلموها مسبقاً، من خلال اجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية (دعمس، ٢٠٠٨)،

٢- الاختبار التحصيلي: الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة، أو مجموعة من المواد الدراسية (إسماعيل، ٢٠٠٤).

٣- الحكمة الاختبارية: قدرة معرفية مكتسبة تمثل مجموعة مهارات الاستفادة من خصائص موقف الاختبار، التي يستخدمها المفحوص أثناء الاختبار لتحسين درجته.

أما التعريف الإجرائي للحكمة الاختبارية فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار الحكمة الاختبارية المستخدم في البحث الحالي.

٤- الانهماك بالتعلم: هو بناء متعدد الأبعاد يشير إلى مشاركة الطلبة في نشاطات التعلم التي تتراوح بين الجهد، والمثابرة، والمشاركة (الانهماك السلوكي)، إلى ارتفاع الاهتمام

والحماس مع القلق والملل المنخفض (الانهماك العاطفي)، إلى التركيز والتفكير الاستراتيجي أو الانهماك المعرفي، (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014). أما التعريف الإحصائي للانهماك في التعلم فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الانهماك بالتعلم المستخدم في البحث الحالي.

٥- التوتر النفسي: هو رد فعل معاكس يتخذه الأفراد تجاه الضغوط الخارجية التي تلقى على عاتقهم والضغوط الداخلية التي تبعثها النفس (كوبر وبالمر، ٢٠١٤).

أما التعريف الإجرائي للتوتر فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوتر النفسي المستخدم في البحث الحالي.

- أدوات البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، قام الباحث بتبني واستخدام الأدوات التالية:

١- اختبار الحكمة الاختبارية لميلمان وإيبل (Mellman & Ebel)، الذي قامت (فاطمة عباس مطلك، ٢٠٠٩) بتقنينه على البيئة العراقية، والذي يقيس ستة استراتيجيات للحكمة الاختبارية هي:

- استراتيجية الزمن: وتتضمن الفقرات (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢).
- استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة: وتتضمن الفقرات (٢، ٣، ٤، ٦، ٧).
- استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة: وتتضمن الفقرات (١، ٥، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨).
- استراتيجية التخمين: وتتضمن الفقرات (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤).
- استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الاختبار (المدرس): وتتضمن الفقرات (٢٨، ٢٩، ٣٠).
- استراتيجية المراجعة: وتتضمن الفقرات (١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٧).

ويتألف الاختبار من (٣٠) فقرةً، وبدائل الإجابة هي: (أهمية كبيرة جداً، أهمية كبيرة، أهمية متوسطة، أهمية قليلة، أهمية قليلة جداً)، تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

- صدق الاختبار

قام الباحث باستخراج صدق الاختبار بطريقتين: طريقة الصدق الظاهري، من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين في ميدان الاختصاص للتأكد من صلاحية الاختبار، وملائمة فقراته، وسلامتها، وإمكانية تطبيقه في الدراسة الحالية، أما الطريقة الثانية فقد كانت صدق الاتساق الداخلي للاختبار، عن طريق استخراج ارتباط درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار، والتي تراوحت ما بين (٠,٥٦٣ إلى ٠,٨٢١).

- ثبات الاختبار

تم الحصول على ثبات الاختبار من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest)، إذ قام الباحث بتطبيق الاختبار على مجموعة من الطلبة بلغ عددهم (٢٠) طالباً وطالبةً ، وبعد مرور ثلاثة أسابيع قام بإعادة تطبيقه على نفس الطلبة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى ثبات الاختبار الذي بلغ (٠,٨٢).

- مقياس الانهماك بالتعلم

وهو من إعداد (الزعبي، ٢٠١٣) ويتألف من (١٦) فقرةً تقيس الانهماك بالتعلم لدى المتعلمين أثناء النشاطات التعلمية داخل قاعة الدرس، بدائل الإجابة عليه هي: (دائماً، غالباً، بعض الوقت، قليلاً، نادراً) تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، ويتم حساب الدرجات بالعكس (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في الفقرات السلبية التي تحمل التسلسلات (٥، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٥) ضمن المقياس.

- صدق المقياس

قام الباحث باستخراج صدق المقياس بطريقتين: طريقة الصدق الظاهري، من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في ميدان الاختصاص للتأكد من صلاحية المقياس، وملائمة فقراته، وسلامتها، وإمكانية تطبيقه في الدراسة الحالية، أما الطريقة الثانية فقد كانت صدق الاتساق الداخلي للاختبار، عن طريق استخراج ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والتي تراوحت ما بين (٠,٥٠٢ إلى ٠,٧٣٣).

- ثبات المقياس

تم الحصول على ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest)، إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة بلغ عددهم (٢٠) طالباً وطالبةً ، وبعد مرور ثلاثة أسابيع قام بإعادة تطبيقه على نفس الطلبة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى ثبات المقياس الذي بلغ (٠,٧٩).

- مقياس التوتر النفسي

استعمل الباحث قائمة قياس التوتر النفسي التي تستخدم للتعرف على التوتر النفسي الذي يعاني منه المتعلمين، وينعكس على حياتهم بشكل عام (أبو أسعد، ٢٠١١)، وتتألف القائمة من (٣٥) فقرةً، بدائل الإجابة عليها هي: (تنطبق عليَّ كثيراً، تنطبق عليَّ أحياناً، لا تنطبق عليَّ)، وتأخذ الدرجات (٢، ١، ٠) على التوالي.

- صدق المقياس

قام الباحث باستخراج صدق المقياس بطريقتين: طريقة الصدق الظاهري، من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في ميدان الاختصاص للتأكد من صلاحية المقياس، وملائمة فقراته، وسلامتها، وإمكانية تطبيقه في الدراسة الحالية، أما

الطريقة الثانية فقد كانت صدق الاتساق الداخلي للاختبار، عن طريق استخراج ارتباط درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والتي تراوحت ما بين (٠,٤١٨ إلى ٠,٨١١).

ـ ثبات المقياس

تم الحصول على ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest)، إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة بلغ عددهم (٢٠) طالباً وطالبةً ، وبعد مرور ثلاثة أسابيع قام بإعادة تطبيقه على نفس الطلبة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى ثبات المقياس الذي بلغ (٠,٦٨).

ـ الوسائل الإحصائية

١ـ التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢ـ معامل ارتباط بيرسون.
٣ـ تحليل التباين الأحادي.
٤ـ معامل شيفيه.
٥ـ معامل ارتباط (Kendalls tau_b).

عرض النتائج وتفسيرها

توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

١ـ النتائج الخاصة بالهدف الأول (التعرف إلى مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وفقاً لمتغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم لا؟)، فقد توصل البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد من الحكمة الاختبارية، حيث كانت متوسطات درجات العينة لأقسام علوم الحياة، التاريخ، اللغة العربية، علوم القرآن، هي: (١١١,٨، ١٢٢,٨، ١٢٥,٤، ١١٩,٠٣، ١١٨,٨) على التوالي، وهي كلها أكبر من المتوسط الفرضي للاختبار البالغ (٩٠)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (مطلك، ٢٠٠٩)، ودراسة (وادي، ٢٠١٣)، ودراسة (سليمان، ٢٠١٤)، ودراسة (Otmoun, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة العينة، وكثرة تعرضها للاختبارات خلال المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك خبرة العينة بالاختبارات من خلال قيام الكثير من عناصرها بوضع الاختبارات المختلفة من خلال عملهم كمدرسين في المدارس الثانوية.

أما فيما يتعلق بالفروق في الحكمة الاختبارية وفقاً لمتغير القسم، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (١).

جدول (١) الفروق في الحكمة الاختبارية وفقاً لمتغير القسم

الأبعاد	النماذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحتسبة	مستوى الدلالة
التعامل مع الإجابة	بين المجموعات	٢٨٣,٥٦٧	٣	٩٤,٥٢٢	٢,٩٨٨	٠,٠٣٧*
	داخل المجموعات	٢٢٤٥,٩٨٠	٧١	٣١,٦٣٤		
	المجموع	٢٥٢٩,٥٤٧	٧٤			
التعامل مع الأسئلة	بين المجموعات	٦٤,٨٥	٣	٢١,٣٦٢	٢,٥٨١	٠,٠٦٠
	داخل المجموعات	٥٨٧,٧٠٢	٧١	٨,٢٧٧		
	المجموع	٦٥١,٧٨٧	٧٤			
الزمن	بين المجموعات	٥٩,٤٥	٣	١٩,٦٨٢	١,٦٤٠	٠,١٤٨
	داخل المجموعات	٧٥٩,٣٠٢	٧١	١٠,٦٩٤		
	المجموع	٨١٨,٣٤٧	٧٤			
التخمين	بين المجموعات	٧,١٠٤	٣	٢,٣٦٨	٠,٣٢٦	٠,٨٠٦
	داخل المجموعات	٥١٥,٥٦٣	٧١	٧,٢٦١		
	المجموع	٥٢٢,٦٦٧	٧٤			
مراعاة القصد	بين المجموعات	٢٥,١٨٠	٣	٨,٣٩٣	٢,٨٨٢	٠,٠٤٢*
	داخل المجموعات	٢٠٦,٧٦٧	٧١	٢,٩١٢		
	المجموع	٢٣١,٩٤٧	٧٤			
المراجعة	بين المجموعات	٨٢,٢٨١	٣	٢٧,٤٢٧	٤,٤٦٩	٠,٠٠٦*
	داخل المجموعات	٤٣٥,٧١٩	٧١	٦,١٣٧		
	المجموع	٥١٨,٠٠٠	٧٤			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٦٩٥,٥٠٧	٣	٥٦٥,١٦٩	٣,٩٢٧	٠,٠١٢*
	داخل المجموعات	١٠٢١٨,٤١٣	٧١	١٤٣,٩٢١		
	المجموع	١١٩١٣,٩٢٠	٧٤			

ويتضح من جدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لكل من استراتيجية التعامل مع الإجابة، واستراتيجية مراعاة القصد، والدرجة الكلية للاختبار، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٩٨٨، ٢,٨٨٢، ٣,٩٢٧) على التوالي، وهي كلها أعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة

حرية (٧٤:٣) البالغ (٢,٧٠)، كما يتبين من الجدول المذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لاستراتيجية المراجعة حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٤٦٩)، وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (٧٤:٣) البالغ (٤,٠٤)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (وادي، ٢٠١٣)، ودراسة (سليمان، ٢٠١٤)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (ردادي، ١٤٢٢هـ)، ودراسة (Otmoun, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015)، ولغرض التعرف على اتجاه الفروق في الحكمة الاختبارية، وباستخدام معادلة شيفيه فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٢).

جدول (٢) نتائج اختبار شيفيه لدرجات العينة على مقياس الحكمة الاختبارية

الأبعاد	القسم	المتوسط	علوم الحياة
التعامل مع الإجابة	علوم الحياة	٣٠,٥٥	
	التاريخ	٣٥,٩٤	٠,٠٤١ *
	اللغة العربية	٣٤,١٠	
	علوم القرآن	٣٣,٢٥	
مراعاة القصد	علوم الحياة	١٢,٢٠	
	التاريخ	١٣,٠٠	
	اللغة العربية	١٤,٠٠	٠,٠٤٩ *
	علوم القرآن	١٣,١١	
المراجعة	علوم الحياة	١٥,٦٠	
	التاريخ	١٧,٢٢	
	اللغة العربية	١٨,٦٠	٠,٠٢٦ *
	علوم القرآن	١٧,٢٠	
الدرجة الكلية	علوم الحياة	١١١,٨٥	
	التاريخ	١٢٢,٨٣	
	اللغة العربية	١٢٥,٤٠	٠,٠٤٤ *
	علوم القرآن	١١٩,٠٣	

يتضح من جدول (٢) أن اتجاه الفرق في استراتيجية التعامل مع الإجابة كان لصالح قسم التاريخ، في حين كان اتجاه الفرق في استراتيجيتي مراعاة القصد، والمراجعة، والدرجة الكلية لصالح قسم اللغة العربية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى امتلاك طلبة الدراسات العليا في قسم اللغة العربية لذخيرة لغوية تجعلهم أكثر تمكناً فيما يخص التعامل مع المفردات المختلفة الواردة في الاختبارات.

ومن أجل التوصل إلى الفروق في الحكمة الاختبارية وفقاً لمتغيرات البحث، وباستخدام الاختبار التائي فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٣).

جدول (٣) الفروق في الحكمة الاختبارية وفقاً لمتغيرات البحث

الأبعاد	الذكور		الإناث		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	مستوى الدلالة
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
التعامل مع الإجابة	٣٤	٣٣,٥٨	٤١	٣٣,٠٣	٧٣	٠,٣٩٦	٠,٦٩٤
التعامل مع الأسئلة	٣٤	٢١,٧٠	٤١	٢١,١٢	٧٣	٠,٨٤٧	٠,٤٠٠
الزمن	٣٤	١٩,٦٤	٤١	١٨,٦٣	٧٣	١,٣٢٠	٠,١٩١
التخمين	٣٤	١٤,٧٣	٤١	١٥,٠٩	٧٣	٠,٥٨٥-	٠,٥٦٠
مراعاة القصد	٣٤	١٢,٦١	٤١	١٣,٢٦	٧٣	١,٦٠١-	٠,١١٤
المراجعة	٣٤	١٦,٤٧	٤١	١٧,٠٨	٧٣	١,٥٣٢-	٠,١٠٩
الدرجة الكلية	٣٤	١١٨,٧٦	٤١	١١٨,٩٧	٧٣	٠,٠٧١-	٠,٩٤٣
الفروق في الحكمة الاختبارية وفقاً للعمر							
الأبعاد	أقل من ٣٠ سنة		٣٠ سنة فأكبر		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	مستوى الدلالة
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
التعامل مع الإجابة	٤٢	٣٣,٦٨	٣٣	٣٢,٨٢	٧٣	٠,٦٣١	٠,٥٣٠
التعامل مع الأسئلة	٤٢	٢١,٦٣	٣٣	٢١,٠٨	٧٣	٠,٩٧١	٠,٤٣١
الزمن	٤٢	١٩,٣١	٣٣	١٨,٨٢	٧٣	٠,٦٣٧	٠,٢٥٦
التخمين	٤٢	١٥,٠٤	٣٣	١٤,٧٩	٧٣	٠,٤١١	٠,٦٨٢
مراعاة القصد	٤٢	١٣,١٩	٣٣	١٢,٧٠	٧٣	١,١٩٥	٠,٢٣٦
المراجعة	٤٢	١٧,١٢	٣٣	١٧,٢٩	٧٣	٠,٢٧٩-	٠,٧٨١
الدرجة الكلية	٤٢	١٢٠,٠٠	٣٣	١١٧,٥٢	٧٣	٠,٨٣٨	٠,٤٠٥
الفروق في الحكمة الاختبارية وفقاً لمتغير (موظف، غير موظف)،							
الأبعاد	موظف		غير موظف		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	مستوى الدلالة
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
التعامل مع الإجابة	٢٦	٣٥,٤٦	٤٩	٣٢,١٤	٧٣	٢,٤١٥	٠,٠١٨
التعامل مع الأسئلة	٢٦	٢١,٨٠	٤٩	٢١,١٦	٧٣	٠,٨٩٤	٠,٣٧٤
الزمن	٢٦	٢٠,٣٠	٤٩	١٨,٤٤	٧٣	٢,٣٧٥	٠,٠٢٠
التخمين	٢٦	١٥,٣٠	٤٩	١٤,٧٣	٧٣	٠,٨٨٧	٠,٣٧٨
مراعاة القصد	٢٦	١٣,٥٣	٤٩	١٢,٦٧	٧٣	٢,٠٥٧	٠,٠٤٣

المراجعة	٢٦	١٧,٧٣	٤٩	١٦,٩١	٧٣	١,٢٧١	٠,٢٠٨
الدرجة الكلية	٢٦	١٢٤,١٥	٤٩	١١٦,٠٨	٧٣	٢,٧٣٤	٠,٠٠٨

يتبين من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس على الحكمة الاختبارية، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغ (١,٩٩٠)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (وادي، ٢٠١٣)، و دراسة (Otmoun, Khalaf, Bajbeer & Hamad, 2015)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (ردادي، ١٤٢٢هـ)، ودراسة (مطلك، ٢٠٠٩)، وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المتغير إلى المستوى العلمي المتقدم نوعاً ما لأفراد العينة،

كما يتبين من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير العمر، ومتغير (موظف، غير موظف) على الحكمة الاختبارية، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغ (١,٩٩٠)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الحكمة الاختبارية أمر قد يحصل عليه الفرد من خلال تكرار الاختبارات المختلفة، وليس من خلال التقدم في العمر، إذ قد يكون عمر طالب دراسات عليا ضعف عمر طالب آخر لكن الأول قد يكون أقل تعرضاً للاختبارات من الثاني ، مما سيشكل خبرة تراكمية للطالب الصغير في العمر الذي يمر بمواقف اختبارية مختلفة على حساب الطالب الكبير في العمر الذي لا يمتلك من الخبرات في الاختبارات الشيء الكثير،

٢ـ النتائج الخاصة بالهدف الثاني (التعرف إلى مستوى الانهماك بالتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وفقاً لمتغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم لا؟)، فقد توصل البحث إلى أن عينة البحث تميزت بمستوى متوسط من الانهماك بالتعلم، حيث كان متوسط العينة ككل (٥٩,٩٦)، وكذلك الأقسام المكونة للعينة، قسم علوم الحياة (٧٥,٤٠)، وقسم التاريخ (٦٠,٢٧)، وقسم اللغة العربية (٦٣,٤٠)، وقسم علوم القرآن (٦٠,٣٧)، وكلها أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٤٨)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الزعبي، ٢٠١٣)، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى نوعية التفاعلات والنقاشات التي تجري داخل القاعات الدراسية للدراسات العليا كونها تختلف بصورة كبيرة عن تلك التي تجري داخل الفصول الدراسية في المرحلة الثانوية، أو حتى في الدراسات الأولية للجامعات.

أما فيما يتعلق بالفروق في الانهماك بالتعلم وفقاً للمتغيرات المبحوثة، فقد توصل البحث فيما يخص متغير القسم إلى النتائج المبينة في جدول (٤).

جدول (٤) الفروق في الانهماك بالتعلم وفقاً لمتغير القسم

الأبعاد	النماذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحتسبة	مستوى الدلالة
الانهماك	بين المجموعات	٢٥٥,٧٧٣	٣	٨٥,٢٥٨	١,٨٦٣	٠,١٤٤
	داخل المجموعات	٣٢٤٩,١٠٧	٧١	٤٥,٧٦٢		
	المجموع	٣٥٠٤,٨٨٠	٧٤			

ويتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير القسم على الانهماك بالتعلم، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,١٤٤) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣:٧٤) البالغة (٢,٧٠)، ويرّجح الباحث سبب ذلك إلى كون مرحلة الدراسات العليا تمتاز بانهماك كبير في النشاطات التعلمية بغض النظر عن طبيعة القسم ونوع الدراسة.

وفيما يخص الفروق في الانهماك بالتعلم وفقاً لمتغير الجنس، ومتغير العمر، ومتغير (موظف غير موظف)، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٥).

جدول (٥) الفروق في الانهماك بالتعلم

المتغيرات	الذكور		الإناث		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	مستوى الدلالة
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
الجنس	٣٤	٥٩,٢٦	٤١	٦٠,٥٣	٧٣	٠,٧٩٥ -	٠,٦٥٨
العمر	أقل من ٣٠ سنة		٣٠ سنة فأكبر				
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
	٤٢	٦٠,٢٩	٣٣	٥٩,٥٥	٧٣	٠,٤٥٧	٠,٥٧٢
(موظف ، غير موظف)	موظف		غير موظف				
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
	٢٦	٦١,١١	٤٩	٥٩,٣٤	٧٣	١,٠٦٠	٠,٣٣٢

وبالنظر إلى جدول (٥) يتبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس، أو متغير العمر، أو متغير (موظف، غير موظف)، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٥٨، ٠,٥٧٢، ٠,٣٣٢) على التوالي وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٩٠)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الزعبي، ٢٠١٣)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (الحربي، ٢٠١٥)، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى دافعية الطلبة العالية نحو التعلم في هذه المرحلة التي تمتاز بكون الطلبة فيها يتمتعون برغبة عالية ودافعية كبيرة من أجل النجاح، ومن أجل اجتياز المواد الدراسية واختباراتها بصورة مُرضية.

٣ـ النتائج المتعلقة بالهدف الثالث (التعرف إلى مستوى التوتر النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وفقاً لمتغيرات القسم، والجنس، والعمر، وموظف أم لا؟) فقد توصل البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى منخفض من التوتر النفسي، إذ كان متوسط درجات العينة (٣٠,٤٤) أقل من المتوسط الفرضي لقائمة قياس التوتر النفسي البالغ (٣٥)، وكذلك الأقسام المكونة للعينة، قسم التاريخ (٢٧,٢٧)، وقسم اللغة العربية (٢٩,١٠)، وقسم علوم القرآن (٢٩,٤٠)، عدا ما ظهر من لدى طلبة الدراسات العليا في قسم الحياة من مستوى متوسط من التوتر النفسي، حيث كان متوسط درجاتهم (٣٥,٣٥) وهو أعلى بدرجة طفيفة من المتوسط الفرضي لقائمة قياس التوتر النفسي البالغ (٣٥)، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت دراسة (علي، ٢٠٠٥)، ودراسة (حسن، ٢٠٠٨)، ودراسة (الطريا وقلندر، ٢٠٠٩)، ودراسة (الحميري، ٢٠١٤)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة المواد في قسم علوم الحياة التي قد تكون أصعب نوعاً ما من المواد في أقسام التاريخ، أو اللغة العربية، أو علوم القرآن، وهذا قد يجعل الطلبة في قسم علوم الحياة أكثر قلقاً وتوتراً ولو بدرجة بسيطة من طلبة باقي الأقسام.

أما فيما يخص الفروق في التوتر النفسي وفقاً للقسم فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٦).

جدول (٦) نتائج تحليل التباين لدرجات العينة على مقياس التوتر النفسي

الأبعاد	النماذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحتسبة	مستوى الدلالة
الانهماك	بين المجموعات	٧٠٨,٩٠٠	٣	٢٣٦,٣٠٠	١,٢٢٢	٠,٣٠٨
	داخل المجموعات	١٣٧٢٥,٥٨٠	٧١	١٩٣,٣١٦		
	المجموع	١٤٤٣٤,٤٨٠	٧٤			

ويتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير القسم على التوتر النفسي، حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٣٠٨) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣:٧٤) البالغة (٢,٧٠)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الطريا وقلندر، ٢٠٠٩)، ودراسة (الدحدوح، ٢٠١٠)، وتختلف مع ما توصلت دراسة (علي، ٢٠٠٥).

وفيما يخص الفروق في التوتر النفسي وفقاً لمتغير الجنس، ومتغير العمر، ومتغير (موظف غير موظف)، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٧).

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي العينة على مقياس التوتر النفسي

المتغيرات	الذكور		الإناث		درجة الحرية	القيمة التائية المحتسبة	مستوى الدلالة
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
الجنس	٣٤	٢٨,٧٦	٤١	٣١,٨٢	٧٣	٠,٩٤٥-	٠,٣٤٨
العمر	أقل من ٣٠ سنة		٣٠ سنة فأكبر				
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
	٤٢	٢٨,٧٠	٣٣	٣٢,٥٢	٧٣	١,١٨٣-	٠,٢٤١
(موظف، غير موظف)	موظف		غير موظف				
	ن	المتوسط	ن	المتوسط			
	٢٦	٢٩,٨٠	٤٩	٣٠,٧٧	٧٣	٠,٢٨٤-	٠,٧٧٧

وبالنظر إلى جدول (٧) يتبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة لمتغير الجنس، أو متغير العمر، أو متغير (موظف، غير موظف)، حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٤٨، ٠,٢٤١، ٠,٧٧٧) على التوالي وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) البالغة (١,٩٩٠)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الطريا وقلندر، ٢٠٠٩)، ودراسة (الدحدوح، ٢٠١٠)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (علي، ٢٠٠٥)، ودراسة (الحميري، ٢٠١٤).

إن النتائج التي يوضحها الجدولين (١٥) و (١٦) قد يكون السبب فيها راجعاً إلى كون طلبة الدراسات العليا بمختلف اختصاصاتهم يمرون بظروف متشابهة نوعاً ما، ويتعرضون لضغوط متقاربة نوعاً ما، خاصةً أنهم داخل كلية واحدة، وتسري عليهم أنظمة موحدة، ونظام المحاضرات والاختبارات لديهم هو نفسه تقريباً، مما يجعل الضغوط التي يتعرضون لها متقاربة، ومعاناتهم من التوتر متشابهة إلى حد بعيد.

٤ـ النتائج المتعلقة بالهدف الرابع (الكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية والانهماك بالتعلم والتوتر النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء)، فقد توصل البحث إلى النتائج المبينة في جدول (٨).

جدول (٨) معاملات ارتباط (Kendalls tau_b) لدرجات العينة

الأبعاد	تعامل مع الإجابة	تعامل مع الأسئلة	الزمن	التخمين	مراعاة القصد	المراجعة	د، الكلية للحكمة	الانهماك	التوتر النفسي
تعامل مع الإجابة		** ٠,٣٣	** ٠,٢٤	٠,١٦*	٠,٢٧**	٠,٢٤**	٠,٦١**	٠,٠٢٥	٠,٠٥-
تعامل مع الأسئلة			٠,١٤٥	٠,٢٠*	٠,٢٥**	٠,٣٠**	٠,٤٤**	٠,٠٢٣	٠,١٠-
الزمن				٠,٣٣**	٠,٢٢**	٠,٢١*	٠,٤٨**	* ٠,١٧	٠,٠٨-
التخمين					٠,٢٣**	٠,١٨*	٠,٣٩**	٠,٠٠	٠,٠٠١-

	٩								
مراعاة القصد	٠,١٤٩	٠,٤٥**	٠,٤٥**						٠,٠٢-
المراجعة	٠,٠٥٢	٠,٤٥**							٠,٠٨-
د، الكلية للحكمة	٠,١١٤								٠,٠٨-
الانهماك									٠,١٤-

يتبين من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين استراتيجية التعامل مع الإجابة من جهة، واستراتيجيات التعامل مع الأسئلة، والزمن، ومراعاة القصد، والمراجعة، والدرجة الكلية لاختبار الحكمة الاختبارية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين استراتيجية التعامل مع الأسئلة من جهة، واستراتيجيات مراعاة القصد، والمراجعة، والدرجة الكلية، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين استراتيجية الزمن من جهة، واستراتيجية مراعاة القصد والدرجة الكلية، وما بين استراتيجية مراعاة القصد واستراتيجية المراجعة والدرجة الكلية، وكذلك بين استراتيجية المراجعة والدرجة الكلية للاختبار.

بينما كانت هذه العلاقة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استراتيجية التعامل مع الإجابة واستراتيجية التخمين، وكذلك بين استراتيجية التعامل مع الأسئلة واستراتيجية التخمين، كما كنت العلاقة في نفس مستودى الدلالة بين استراتيجية الزمن واستراتيجية المراجعة، وبين استراتيجية التخمين واستراتيجية المراجعة.

كما يتضح من الجدول عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية بكافة استراتيجياتها مع كل من الانهماك بالتعلم، والتوتر النفسي.

ـ الاستنتاجات:

١ـ يمتلك طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء استراتيجيات الحكمة الاختبارية، مع تفوق واضح لطلبة قسم اللغة العربية فيها.

٢ـ لا يتدخل الجنس أو العمر أو حتى ممارسة مهنة التدريس في مدى امتلاك الحكمة الاختبارية.

٣ـ ينهمك طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء بالتعلم بصورة متوسطة، ولا يتدخل القسم أو الجنس أو العمر أو ممارسة مهنة التدريس في مستوى هذه الانهماك.

٤ـ لا يعاني طلبة الدراسة العليا في جامعة سامراء من التوتر النفسي، عدا طلبة قسم علوم الحياة الذين لديهم توتر نفسي متوسط الشدة.

٥ـ لا علاقة للانهماك بالتعلم، أو التوتر النفسي بالحكمة الاختبارية.

ـ التوصيات

١ـ تعزيز الحكمة الاختبارية لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية التي تركز على دور الحكمة الاختبارية في رفع المستوى التحصيلي.

٢ـ تعديل البيئة التعليمية بما يضمن أعلى مستوى من الانهماك بالتعلم لدى المتعلمين.

٣ـ العمل على تقليل الضغوط الدراسية على المتعلمين من أجل خفض مستوى التوتر النفسي إلى أقل حد ممكن.

المراجع

ـ أبو أسعد، (٢٠١١)، **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية**، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ـ أبو فودة، باسل خميس سالم (٢٠٠٨) **أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد والتقديرات المختلفة لنظرية الاستجابة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

ـ إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤)، **المرجع في القياس النفسي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ـ الحربي، مروان بن علي (٢٠١٥)، الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصادر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة العلوم التربوية**، ٢٧(٣)، ٤٦١ – ٤٨٨.

ـ حسن، براء محمد (٢٠٠٨)، التوتر النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم النفسية**، ١٣، ١ – ٤٢.

ـ حسين، عزة أحمد محمد حسين (٢٠١٢)، **أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الإعدادية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في مادة العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

ـ حمّاد، ديانا فهمي علي (٢٠١٠)، **علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار من متعدد وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ـ الحميري، ساهرة قحطان عبد الجبار (٢٠١٤)، التوتر النفسي لدى الطلبة المتميزين في مدارس بغداد، **مجلة الكلية الإسلامية الجامعة – النجف الأشرف**، ٤، ٣٣٧ – ٣٥٢.

ـ سليمان، أمين علي محمد (٢٠١٠)، **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

ـ سليمان، شاهر خالد (٢٠١٤)، حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٥(٢)، ٢٤٥ – ٢٧٣.

ـ الدحدوح، أسماء سلمان نصيف (٢٠١٠)، **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعة الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
ـ دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨)، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث**، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
ـ ردادي، زين بن حسن (١٤٢٢هـ)، الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٣٩، ١ – ٣٤.
ـ الزُعبي، رفعه رافع (٢٠١٣)، انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانكليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الانكليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩(٢)، ٢٢١ – ٢٤١.
ـ الطريا، أحمد وعد الله، وقلندر، سهلة حسين (٢٠٠٨)، تعقيد العزو وعلاقته بالتوتر النفسي لدى طلبة جامعة الموصل، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، ١٦(١١)، ٢٣٩ – ٢٧٢.
ـ عبد الوهاب، محمد محمود محمد (٢٠٠٧)، **أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
ـ العبيدي، محمد جاسم (٢٠١١)، **القياس النفسي والاختبارات**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
ـ علي، خشمان حسن (٢٠٠٥)، قياس التوتر النفسي لدى طلبة الجامعة، **مجلة التربية والعلم**، ١٢(٤)، ٣٣٢ – ٣٥٠.
ـ عمر، محمود أحمد، وفخرو، حصه عبد الرحمن، والسبيعي، تركي، وتركي، آمنه عبد الله (٢٠١٠)، **القياس النفسي والتربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
ـ كوبر، كاري، وبالمر، ستيفن (٢٠١٤)، **كيف تتعامل مع التوتر**، الرياض: مكتبة جرير.
ـ ماكينا، بول (٢٠١٢)، **سيطر على التوتر**، الرياض: مكتبة جرير.
ـ محمد، نجوى لطفي أحمد (٢٠٠١)، **دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة في وقت التعلم الأكاديمي في حصص اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
ـ محمود، حمدي شاكر(٢٠٠٤)، **التقويم التربوي**، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
ـ مطلك، فاطمة عباس (٢٠٠٩)، قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات واقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة) في مركز محافظة نينوى، **مجلة كلية الآداب- جامعة الموصل**، ٩١، ٥٦٦ – ٥٩٨.

- وادي، عفاف زياد (٢٠١٣)، **مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية / ابن الهيثم للعلوم الصرفة،** مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٧، ٢٩٥ – ٣٢٢.

-Alrashidi1, O,, & Phan, H, P,, &, Ngu, B, H, (2016), Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations, **Journal of International Education Studies**, 9(12), 41 – 52.

-Azimi, M, (2016), The relationship between Anxity and Test –Taking C-Test and Cloze – Test, **The Malaysian Online Journal of Educational Science,** 4 (1), 30 – 42.

-Cirica, M,, & Jovanovicb, D, (2016) Student Engagement as a Multidimensional Concept, **The European of Social & behavioral Sciences,** 187 – 194.

-Diamond, J, J, & Evans, W, J, (1972), An investigation of the cognitive correlates of test-wiseness, **Journal of Educational Measurement**, 9(2), 145 – 150.

-Fredricks, J,, McColskey, W,, Meli, J,, Montrosse, B,, Mordica, J,, Mooney, K (2011), **Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments**, National Center Education Evaluation & Regional Assistance, Institute of Education Scinces.

-Gbore, L, O, & Osakuade, J, O, (2016), Effects of Testwiseness Training in Mathematics on Adolescent Secondary School Students' Test Anxiety in Ondo State – Nigeria, **Journal of Education and Practice**, 7(10), 34 – 39.

-Klem, A, M,, & Connell, J, P, (2004), Relationships matter: Liking teacher support to student engagement and achievement, **Journal of School Health,** 74(7), 262 – 273.

-Mckay, P, F, & Doverspike, D (2001), African – Americans Test-taking Attitudes and their effect on cognitive ability test performance, Implications for public personnel Management Selection Practice, **Public personnel Management,** 30 (1), 67 – 75.

-Mustapha, A, Y (2014), Relationship between Secondary School Students'Level of Testwiseness and their Performance in Mathematics in

Bauchi Metropolis of Bauchi State – Nigeria, **IOSR Journal Of Humanities And Social Science,** 19(3), 41 – 44.

-Mutua, B, M, (2009), **Nature and practice of of test wiseness the case of Kenyan schools,** A thesis of master, School of Education, University of Nairobi.

-Otmoun, A,, Khalaf, B, K,, Bajbeer, A,, & Hamad, B, H, (2015), The Level of Test–Wiseness for the Students of Arts and Science Faculty at Sharourah and its Relationship with Some Variables, **Journal of Education and Practice,** 6(29), 102 – 113.

-Sarnacki, R, E, (1979), An Examination of Test-Wiseness In the Cognitive Test Domain, **Review of Educational Research,** 49(2), 252 – 279.

-Ubangha, M, B, Makinde, B, O, Fakorede, J, O (2013), Effects of Testwiseness Training on Mathematics Achievement among Selected Secondary School Students in Ado Ekiti – Nigeria, **Scottish Journal of Arts, Social Sciences and Scientific Studies,** 12(1), 54 -65.

-Vanchu, M, M, (1990), **Test – wiseness: Its effect on supply items of the British Columbia provincial examinations for Grade Twelve students,** A thesis of master, The faculty of Graduate studies, University of British Columbia.

-Veiga, F,, Reeve, J,, Wentzel, K,, & Robu, V, (2014), Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities**, Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação,** 38–57.

-Yekta, R, R,, & Alighadr, N, (2016), An Analysis of Engaged learning in low stakes and high-stakes assessment contexts in distance education: A case of English for specific purposes tests, **International Journal of Asian Social Science,** 6(3), 203-211.