المُعتقدات المعرفية وعلاقته بالحكمة الاختبارية لدى طلبة جامعة الأنبار

الباحثة: مروة علي نافع أ.م. د. عبد الكريم عبيد جمعة الكبيسي
جامعة الأنبار - كلية التربية للعلوم الإنسانية

المستخلص

هدف البحث الحالي التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة، والتعرف دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري: النوع (ذكور، إناث) – التخصص (علمي، أدبي)، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على مدى إسهام المعتقدات المعرفية في الحكمة الاختبارية، تحقيقاً لهذه الأهداف تم اختيار عينة من طلبة جامعة الانبار بلغ عددها ٣٠٠ طالب وطالبة ، واستخدم الباحثان مقياسين هما مقياس المعتقدات المعرفية تم بناؤه والمقياس الثاني مقياس الحكمة الاختبارية تم إعداده ، ثم تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، بعد ذلك تم تطبيقهما على عينة البحث فأظهرت الدراسة ان مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث عال وفي جميع الأبعاد ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في البعد الأول والثاني، ، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تبعا لمتغير التخصص (إنساني – علمي) في المعتقدات المعرفية ، عينة الدراسة يتمتعون بدرجة عالية من الحكمة الاختبارية ، لا توجد فروق دالة إحصائيا في الحكمة الاختبارية بين الذكور والإناث ، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الحكمة الاختبارية ولصالح التخصص العلمي ،المعتقدات المعرفية بأبعادها الأربعة ترتبط بالحكمة الاختبارية ، المعتقدات المعرفية بأبعادها الأربعة تختلف في قدرة تنبؤها بالحكمة الاختبارية، وخرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية ، الحكمة الاختبارية.

Cognitive Beliefs and their Relationship to the Test Wisdom of Anbar University students

Researcher Marwa Ali nafe Assist Prof. Dr. Abdul Karim Juma Al Kubaisy
University Of Anbar- College of Education for Humanities
ed.abdulkarim.obeid@uoanbar.edu.iq

Abstract

The aim of the current research is: Identifying the level of cognitive beliefs among university students, Identifying the level of experimental wisdom among university students, Identifying the significance of differences in cognitive beliefs among university students according to two variables: gender (male, female) - specialization (scientific, literary), Identifying the significance of the differences in the experimental wisdom of university students according to two variables: gender (male, female) - specialization (scientific, literary), and the nature of the relationship between cognitive beliefs and the experimental wisdom of university students ,Identifying the extent of the contribution of cognitive beliefs to the experimental wisdom, To achieve these goals, a sample of 300 students from Anbar University was chosen ,They were applied to the research sample so the most prominent results are the following:The level of cognitive beliefs in the research sample is high in all dimensions, There are statistically differences between males and females in favor of males in the first and second dimensions. The absence of differences between males and females in the third and fourth dimensions in cognitive beliefs, The absence of indicating differences according to the variable of specialization (human - scientific) in cognitive beliefs ,The study sample has a high degree of experimental wisdom ,Statistically, there are no differences in the test wisdom between males and females, Statistically, there are indicating differences according to the variable of wisdom test and in favor of scientific specialization ,Cognitive beliefs with their four dimensions are related to experiential wisdom ,Cognitive beliefs with their four dimensions differ in their predictive power of experimental wisdom.

The research ends with a set of recommendations and proposals.

Key words: Cognitive beliefs, experiential wisdom.

مشكلة البحث :

ان المجتمعات بصورة عامة تواجه الكثير من التغيرات المعرفية والعلمية والنمائية وارتبط هذا بتطورها في الكثير من النواحي الفكرية والثقافية، و صاحبه العديد من المشكلات والتحديات، وهذا يتطلب إعداد الأفراد ليكونوا قادرين على مواجهة تلك التحديات والتكيف معها، وان هذا يتطلب الاهتمام بطلبة الجامعة ليتمكنوا من تحمل المسؤولية في المستقبل، لكون المعتقدات المعرفية هي من الصفات التي تميز طلبة الجامعة والتي لها الدور الكبير في ثقافتهم ودراستهم وتعلمهم، وان الإنسان بصورة عامة لديه ميول لتبني معتقدات تشبع حاجاته وتلائم رغباته، إذ ان المعتقدات المعرفية تساهم في تحديد كيفية مباشرة الفرد عمله في مجال التعليم، وهذه تؤثر على تعليمه وحل مشكلاته، فالطالب من خلال معتقداته يستطيع ان يحدد كيف يختار الاستراتيجية المناسبة له، ويعرف من خلال معتقداته إلى أي مدى سيستمر في التعليم، وكيف سيختار مدخل التعليم، وجاءت فكرة هذا البحث من إحساس الباحثان ودراستهما لسنوات عديدة في الجامعة كما دعمت هذه المشكلة من خلال اطلاعها على العديد من الدراسات كدراسة (حمود، ٢٠١٦)، ودراسة (Schommer, 1993) ودراسة (Anderson, 2005)، بالإضافة إلى ان المعتقدات المعرفية تعد من الأمور الهامة لطلبة الجامعة، لما لها من تأثير كبير على تعلمهم وتنشئتهم وبنائهم الفكري والمعرفي، حيث أشار شومر انه كلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية ازدادت قدرتنا على تعديل طرائق التعليم لتتلائم مع طرائق تفكيرهم وعلى تقديم افضل أنواع التعليم للطلبة (Schommer, 2004, 103-118).

واكدت البحوث والدراسات بأن أساليب التدريس التي يستخدمها المدرس تلعب دوراً مؤثراً وفعالاً في رفع قدرة الطالب على التفكير وتطوير وتغيير معتقداته، وليس فقط الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم لها تأثير على المعتقدات المعرفية لتلاميذه، فكذلك طريقة التقويم ونوع الاختبارات التي يضعها المدرس لها تأثير على المعتقدات المعرفية لطلابه(Hofer, 2008, 88)، واكد بنترش وهوفر (Hofer & Pint&rich, 1997) ان المعتقدات المعرفية لها تأثير في الإنجاز الأكاديمي والتعلم، حيث تؤثر في الطالب من خلال تشجيعه وحثه على استخدام استراتيجيات ذاتية لتنمية معتقداته المعرفية، وتعزيز معرفته من اجل استقرار معرفته، وزيادة تحصيله العلمي (Hofer & Pintrich, 1997, 88-140) ،)، وان

المعتقدات المعرفية ترتبط بالعديد من الجوانب التربوية فهي ترتبط بالتعلم الذاتي، والتلكؤ الاكاديمي، ومحددات إدارة المعرفة، وقد اختار الباحثان متغير تربوي لم يربط مع المعتقدات المعرفية حسب علم الباحثان إلا وهو الحكمة الاختبارية، وهو ما سيتصدى لدراسته البحث الحالي، وان ما يبرر البحث في الحكمة الاختبارية ان هنالك نسبة كبيرة من المتعلمين لا يمتلكون مهارة في التعامل مع الاختبارات، وهذا هو السبب الرئيسي في الفروق فيما بينهم في مستوى تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة (ردادي، ٢٠٠١) ودراسة (Dolly & Williams, 1986) ودراسة (Morese, 1998)، وان الدرجة النهائية للمتعلم في اغلب الأحيان لا تبين مدى تمكنه من المادة بل تعكس مدى امتلاك المتعلم لمهارات ثانية من ضمنها الحكمة الاختبارية (عبد الوهاب، ٢٠٠٧، ٦)، ان الحكمة الاختبارية يمكن ان تكتسب عن طريق الخبرة بالاختبارات، فهي مجموعة من المهارات يتم نقلها بالتعليم والتعلم إلى قدرة معرفية (مطلك، ٢٠١٥، ٥٦٩)، من الملاحظ ان بعض المتعلمين يشكون من عدم قدرتهم على استحصال درجات مرتفعة في الاختبارات، على الرغم من انهم تهيأوا بصورة جيدة، على العكس من ذلك هنالك متعلمين حصلوا على درجات اعلى بالرغم من ان مستوى استعدادهم للاختبار كان اقل (Maelstrom, 1968, 412)، وذكر ثورندايك (Thorndikr, 1949) وايبل ودامرتم (Ebel & Damrim, 1960) وفرنون (Vernon, 1962) ان هنالك مصادر لتباين في الدرجات غير تلك التي يتضمنها مضمون السؤال، وان الحكمة الاختبارية كانت احدى تلك المصادر لوجود هذا الاختلاف، ويتضح اختلاف الأفراد في درجاتهم بسبب الحكمة الاختبارية في دراسات عديدة منها دراسة كوندلي وانتمان (Condeley & Enteman, 1964) ودراسة فرانش (Fransh, 1965) اللذين دققوا إجابات مجموعة من المتعلمين لاختبار موضوعي، واكدوا على أهمية الحكمة الاختبارية، ويذكر ايبل ان اكثر الأخطاء في الاختبارات ناتجة من قبل الطلبة الذين يمتلكون حكمة اختبارية قليلة، على عكس الطلبة الذين لديهم حكمة اختبارية اكثر (Maelstrom, 1968, 412-413)، على الرغم من ربط المعتقدات المعرفية بالعديد من الجوانب التربوية إلا ان العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية لم تتصدى لها دراسة حسب علم الباحثان، بناء على ذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي بالتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية ومستوى الحكمة الاختبارية وطبيعة العلاقة بينهما، والتي يمكن صياغتها بالتساؤل التالي:

- ما مستوى المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية وطبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث :

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالمعتقدات المعرفية بسبب الدور الرئيسي الذي تلعبه الطريقة التي يتعلم بها الأفراد، وان دراسة المعتقدات المعرفية تقدم لنا إسهامات مهمة لكونها تساعد متخذي القرارات والمؤسسات التعليمية في تقييم قدرات الأفراد وحاجاتهم وفهم أفكارهم وسلوكياتهم.

يعد وليام بيري (William Perry, 1968) من الأوائل الذين درسوا مفهوم المعتقدات المعرفية باستخدام المقابلات والاستبانات، الهدف منه التعرف على وجهات نظر الطلبة حول المعرفة على أنها خطأ أم صواب، وانه يتم الحصول على المعرفة الصحيحة من السلطة، ولكن مع تقدم المتعلمين في المرحلة الدراسية يكون لديهم اعتقاد بأن هذه المعرفة غير مؤكدة ويمكن التأكد منها بالبحث التجريبي والاستدلال عليها (أبو هاشم، ٢٠١٠، ١٠٧).

تعتقد شومر (Schommer, 1990) ان الاستبصار بالمعتقدات المعرفية يطور فهمنا للتعلم الإنساني، على الرغم من ان هنالك العديد من الأبحاث والدراسات التي ركزت على أهمية ما وراء المعرفة والمخططات بالنسبة للفهم، إلا ان ذلك لا يفسر فشل بعض الأفراد في تكامل المعرفة، لكننا نجد بعض الردود المقبولة في دراسة المعتقدات المعرفية (Schommer, 1990, 503)، وان المعتقدات المعرفية تؤدي دوراً كبيراً في حياة الطلبة، من خلال زيادة ثقته بنفسه، وزيادة فهمه للعملية التعليمة، وتوجهه إلى طريقة الحصول على المعرفة، كما أنها تشكل الأساس لإطاره الفكري (الربيع وعبد الناصر، ٢٠٠١، ١٩١)، ان المعتقدات المعرفية ينظر إليها على أنها ذات شأن في التربية، لأنها تنقي الخبرات وتساعد الأفراد على تذليل أي صعوبات تواجههم، وحل ما يصادفهم من إشكاليات، وتعمل على توجيه سلوك الأفراد وتعينهم على التكيف مع البيئة المحيطة بهم (عابد وعبد الله، ٢٠٠٢،١٢٨)، وبينت دراسة جاكبسون وسبيرون (Jacobson & Spiro, 1995) ان المعتقدات المعرفية تؤثر على التعليم في البيئات التعليمية التي تعتمد على مواد دراسية متقدمة (Jacobson & Spiro, 1995, 301-303).

ان نظام المعتقدات لدى كل فرد يشمل على عناقيد أو تجمعات تتكامل مع بعضها وتتأثر بالاتجاهات، وان كل نظام من هذه الأنظمة يتكون من ثلاثة فروع هي:

- طبيعة المعرفة ويشمل بنية المعرفة (تطبيقية، تجريبية، معقدة، بسيطة)، وسرعة المعرفة، ومصدر المعرفة والعوامل المسيطرة على المعرفة (Chan, 2004, 136).

وعلى الرغم من أهمية المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالجوانب التربوية الأخرى إلا ان الدراسات التي ربطت بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية نادرة جداً، بل لا توجد دراسات سابقة حسب علم الباحثان لذلك تأتي أهمية هذا البحث في إيجاد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية، كما تظهر أهمية البحث من خلال دراسة الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة إذ انهم شريحة دراسية مهمه وحيوية بسبب موقعها في سلم التعليم، لذلك فأن إعطائها العناية تعد امر ضروري، وان الهدف الرئيسي للعملية التعليمية هو تحقيق النمو الشامل للفرد ومن ثم المجتمع، لان الفرد في المستقبل سوف يصبح عضوا منتج ومؤثر في المجتمع الذي يعيش فيه، ان أهمية الحكمة الاختبارية تأتي من أهمية الاختبارات إذ تلعب دورا أساسيا في مساعدة صانعي القرارات التربوية على اتخاذ قراراتهم، ومن هذه القرارات على سبيل المثال: إرسال بعثات خارجية أو منح دراسية، تشخيص بطيء التعلم، منح شهادات التخرج، تشخيص المتفوقين دراسياً وغيرها من القرارات (سليمان، ٢٠١٠، ١٩٣)، كما أنها ذات أهمية كبيرة لأنها من أكثر الأدوات استخداما في التقويم والقياس، ولديها استخدامات متعددة كالتشخيص والتوجيه والإرشاد والتصنيف والانتقال من مستوى إلى آخر بعد تحديد المستوى، كما ان هذه الاختبارات لديها العديد من الوظائف منها تزود المدرسين بتغذية راجعة عن مدى تعلم طلابهم، ومدى تقدمهم ،ومدى ملائمة استراتيجيات وطرائق التدريس المستخدمة من قبلهم، ولديها وظيفة الدافعية للتعلم حيث إشارات العديد من الدراسات إلى ارتفاع دافعية الطلبة كلما اقترب موعد الاختبارات، ولديها اهتمام بتحديد الفروق الفردية بين الطلبة، وهي مسألة أساسية في تحديد الطلبة المتفوقين وبطيء التعلم والمتوسطين، والتعامل بصورة سليمه معهم (عمر وفخرو والسبيعي وتركي، ٢٠١٠، ٩٧).

وتظهر أهمية البحث في جانبين:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على أهمية المعتقدات في العملية التعليمية في المرحلة الجامعية، ومحاولة تطويرها، وفهمها، والعمل على توعية المسؤولين خاصة المعلمين لمحاولة خلق جو دراسي يتلاءم مع نمو الطالب.
- ان هذه الدراسة تعد محاولة لفهم جزء من طبيعة الدراسة في الجامعة، والمتمثلة بالمعتقدات– المعرفية.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مجال البحث العلمي بصورة عامة، وفي مجال التعلم والتعليم بصورة خاصة.
- ان اكتساب مهارة الحكمة الاختبارية من شأنه ان يتيح فرصة للمتعلمين ان يجيبوا على الأسئلة التي ليس لديهم معرفة بها.

الأهمية العملية:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالية في بناء برامج لتنمية المعتقدات المعرفية.
- ان معرفة مهارة الحكمة الاختبارية لدى الطلبة يساعد أعضاء الهيئة التدريسية على استحداث بيئات تعليمية تساعد في تحسين هذه المهارة لدى المتعلمين.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.
٢. التعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة.
٣. التعرف دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:

أ. النوع (ذكور، إناث) ب. التخصص (علمي، أدبي).

٤. التعرف دلالة الفروق في الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري:

أ. النوع (ذكور، إناث) ب. التخصص (علمي، أدبي).

٥. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة.
٦. التعرف على مدى إسهام المعتقدات المعرفية في الحكمة الاختبارية.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تم في عام (٢٠١٩- ٢٠٢٠).
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في محافظة الأنبار- قضاء الرمادي- جامعة الأنبار.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة الأنبار.

تحديد المصطلحات:

أولا: المعتقدات المعرفية:

تعريف شومر (Schumer, 1998):

"تصورات ذهنية للفرد حول التعلم والمعرفة لتشكل اعتقاده فيها من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها وضبط اكتسابها والسرعة في الاكتساب" (Schumer, 1998, 552).

التعريف النظري للمعتقدات المعرفية في البحث الحالي هو تعريف شومر إذ تبنى الباحثان تعريف (شومر Schumer, 1998) لأنه من أكثر التعريفات دقه وشيوعاً، كما ان الباحثان اعتمدا أبعاد المعتقدات المعرفية التي أقرتها (شومر) في بناء المقياس الحالي.

التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص خلال إجابته على فقرات مقياس المعتقدات المعرفية المطبق في البحث الحالي.

ثانياً: الحكمة الاختبارية:

تعريف مليمان وبيشوب وايبل(Millman, Bishop Eble,1965) : "مقدرة المفحوص للاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة أعلى، وهي مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسه ". (Milliman,et.al,1965,707)

التعريف النظري للبحث تبنى الباحثان تعريف مليمان وبيشوب وايبل Millman, (Bishop & Eble, 1990) الذين يعدوا أول من طور إطاراً نظرياً حول الحكمة الاختبارية والذي استخدم كدليل لتوجيه الأبحاث والدراسات التجريبية، ويعد تعريفهم للحكمة الاختبارية من أكثر التعريفات دقة في وقتنا الحاضر. كما اعتمد الباحثان على أبعاد الحكمة الاختبارية التي أقروها في اعداد المقياس الحالي.

التعريف الإجرائي للحكمة الاختبارية هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الحكمة الاختبارية المطبق في البحث الحالي.

الاطار النظري :

اولاً: المعتقدات المعرفية :

١. مفهوم المعتقدات المعرفية.

تذكر شومر واكينز (Schommer & Aikins *et al.*, 2002) ان تَحديد مفهوم المعتقدات المعرفية لا يزال محل جدل بين الباحثين التربويين، فمن الناحية النظرية فأن الكثير من الباحثين يتفقون على ان المعتقدات المعرفية ترجع إلى أهمية دورها في الناحية الوجدانية والمعرفية (Schommer & Aikins *et al.*, 2002, 103)، وتُشير بيدل(Bedel, 2012) إلى ان المعتقدات المعرفية هي اعتقاد أو تصور الفرد حول وسيلة الحصول على المعرفة وطبيعتها (Bedel, 2012, 3052) .

٢. نمو المعتقات المعرفية :

من الافتراضات النظرية في ميدان البحث في المعتقدات المعرفية ان معتقدات الطلبة المعرفية تنمو وتتغير من المعرفة السطحية إلى المعرفة المتعمقة، وانه مصطلح يستخدم ليعبر على ان المتعلم يعتقد ولكن اعتقاده بدون دليل واضح، بينما المعرفة المؤكدة يقصد بها مجموعة من الحقائق من الممكن ان تنتقل من فرد في موقع السلطة كالمعلم مثلاً إلى الطالب عن طريق التعلم، وبذلك يصبح الطلبة واعيين بأن المعرفة معقدة وسياقية ونسبية وانها قابلة للتغيير والتعديل ويتقبلون عدم يقينيتها (Pieschi *et al.*, 2008, 18).

نماذج المعتقدات المعرفية: نموذج شومر (Schommer, 1990).

في أواخر الثمانيات من القرن الماضي بدأت شومر (Schommer, 1990) بدراسة المعتقدات المعرفية، واقترحت نموذجاً مغايرا لنموذج بيري، وذكرت ان المعرفة ستكون أفضل فهماً كمنظومة من المعتقدات الأقل أو الأكثر استقلالية ويقصد بذلك ان معتقدات الفرد من المحتمل ان تتطور بدرجات متباينة وربما تكون غير منسجمة مع بعضها، وتركز شومر(Schommer) على ان تحديد المعتقدات المعرفية كبعد من الأبعاد الإدراكية، التي تكون مستقلة عن المعتقدات حول محدودية وبساطة المعرفة والجهد أو القدر في الذكاء وسرعة التعلم، وان هذا يشير إلى ان المعرفة متغيرة وليست ثابتة ويتم اكتسابها وفقا للجهود

المبذولة أو المتاحة، وتفصل شومر (Schommer) بين مفهوم معتقدات التعلم ومفهوم المعتقدات المعرفية، حيث يمكن تناولها من حيث تأثير كل منهما على الآخر وانعكاس ذلك على الأداء داخل المؤسسات التعليمية، وبالتالي ترى شومر (Schommer) ان أبعاد المعتقدات المعرفية لا تنمو بسرعة واحدة ولا تتطور بشكل متزامن (Schoomer, 1990, 498).

وقد وضعت شومر (Schommer) خمسة أبعاد للمعتقدات هي:

١) **بنية المعرفة:** تتجلى بفهم المعرفة وفق ما يراه الأفراد لتتكامل المعرفة، مرتكزة في ذلك إلى الشكل الذي ينظر فيه الأفراد إلى المعرفة، إذا كانت منفصلة وبسيطة أم معقدة ومتكاملة .

٢) **ثبات المعرفة:** الاعتقاد في المعرفة اليقينية وتتمثل باعتبار المعرفة يقينية ثابته أو غير يقينية وغير ثابته وقابلة للتجديد والتطور، وان هذا التغيير يكون بمرور الوقت، ويرى الأفراد المعرفة من خلالها طرفيها الثابت والمتغير.

٣) **مصدر المعرفة:** وتعني الاعتقاد ان مصدر العلم يكون في السلطة المرجعية، وان هذا البعد يشير إلى مسألة هي أين تنشأ المعرفة؟ هل تنتقل إلينا من السلطة؟ أم يتم بناؤها وتدعيمها من خلال التفكير المنطقي والخبرة؟

٤) **ضبط اكتساب المعرفة:** وتعني الاعتقاد في القدرة الفطرية، ويختبر في هذا البعد مدى اعتقاد الأفراد بأن القدرة على اكتساب المعرفة متزايدة تتغير بمرور الوقت أم ثابتة منذ الولادة.

٥) **سرعة اكتساب المعرفة:** وتعني الاعتقاد في التعلم السريع، وتتجلى باعتقاد الأفراد ان التعلم يحدث بصورة تدريجية أم يحدث بصورة سريعة (Shommer, 1993 a, 355-366).

كما أكدت شومر (Schommer) في دراستها على ضرورة تحديد المعتقدات المعرفية على أنها أبعاد معرفية إدراكية، بما فيها المعتقدات المعرفية حول بساطة ومحدودية المعرفة ودور الجهد والذكاء وسرعة التعلم، وحسب وجهة نظر شومر (Schommer) فأن الطلاب يتعاملون مع أي موقف يوجههم بصورة مختلفة الواحد عن الآخر، والسبب في ذلك يعود إلى اعتقاد الطالب ان القدرة على التعلم متغيرة أم ثابتة أم هي قدرة فطرية غريزية، فأن القدرة

بصورة عامة متغيرة ويتم اكتسابها من خلال الجهود الكبيرة، ومثال على ذلك فأن أي متعلم تكون لدية معارف بسيطة سطحية عن الأبعاد الخمسة فأنه يعتقد ما يأتي:

- ان المعرفة ثابتة ويتم التعامل معها بواسطة سلطات اعلى.
- ان المفاهيم والمصطلحات يتم تعلمها واكتسابها بصورة سريعة أو لا يتم تعلمها أبداً.
- ان المقدرة على التعلم فطرية غريزية.
- ان المعرفة محددة وبسيطة وواضحة (Schommer, 1997, 37).

ثانياً: الحكمة الاختبارية.

١. مفهوم الحكمة الاختبارية.

في ظل التطور الكبير الذي يشهده مجال القياس والتقويم التربوي وخاصة في العقود الأخيرة إلا انه لن يصل إلى الدرجة التي تمكن المختصين والقائمين على العملية التعليمية من الحكم الصادق على مدى إتقان الطالب ومعرفته بالمحتوى الذي تقيسه الاختبارات، ويعود السبب في ذلك إلى ان أداء الطلبة لا يتوقف على مدى إتقانهم ومعرفتهم للمحتوى الذي تقيسه الاختبارات، وإنما تتدخل عوامل أخرى خارجية تؤثر في الأداء ومن هذه العوامل هي الحكمة الاختبارية، وتُعد الحكمة الاختبارية احدى العوامل الشخصية المهمة التي تؤثر في درجة الطالب في الاختبار، وكانت الإشارة إلى مصطلح الحكمة الاختبارية في أدبيات القياس التربوي والنفسي تتم بحيث لا يحتاج إلى تفسير ويكون من ضمن السياق(Harmon *et al*, 1996, 286.)، ويعود أول ظهور للحكمة الاختبارية إلى منتصف القرن العشرين على يد ثورندايك الذي عرفها "بأنها سمة ثابته لدى مؤدي الاختبار تؤثر على الدرجات التي يحصل عليها في المجال الذي يقيسه الاختبار"، وعده المصدر الأساسي في اختلاف درجات الطلبة على الاختبار فهي قدرة عامة يمتلكها الطلبة لفهم تعليمات الاختبار (Miller, Fuque & Fagley, 1990, 203)، وحظي مفهوم الحكمة الاختبارية على اهتمام العديد من الباحثين في ميادين التربية وعلم النفس، فأصبح محور اهتمامهم على مدى عقود ولكن لا يوجد اتفاق فيما بينهم على تعريف واحد لمفهوم الحكمة الاختبارية إلى وقتنا الحاضر بسبب اختلاف المدارس الفكرية (Sanford, 2003, 3)، فيعرفها مليمان وآخرون(Milliman *et al*., 1965, 707) "بأنها قدرة الفرد على الاستفادة من خصائص

وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة مرتفعة"، كذلك يعرفها سارنكي (Sarnaki, 1979) ان الحكمة الاختبارية هي "القدرة على إعطاء الإجابات الصحيحة على أسئلة الاختبار بالاستفادة من المعلومات المتوفرة في الاختبار نفسه"، وان مفهوم الحكمة الاختبارية يرجع إلى عام ١٩٤٦م عندما أشار كرونباخ إلى ان الحكمة الاختبارية تعد سمة دائمة عند الطلبة، ذلك ان بعض المفحوصين يطورون أسلوب منظم للإجابة على الاختبار بحيث يحصلون على درجات اعلى من الدرجات المقدر انهم يحصلوا عليها نتيجة مستواهم المعرفي، وفي عام (١٩٥١م) اكد ثورندايك ان القدرة العامة التي يمتلكها الفرد لفهم الاختبار والحكمة الاختبارية تؤثران على درجة الاختبار سواء كانت بأراداتنا أو عدم إرادتنا (حماد، ٢٠١٠، ١٢)، وقد أشار ثورندايك إلى قدرة بعض الطلبة وجهودهم للحصول على درجات اعلى في الاختبار بناءٍ على المؤشرات التي يستند عليها الاختبار (Vanchu, 1990, 2)، واستمر مفهوم الحكمة الاختبارية مفهوماً عاماً حتى عام (١٩٦٥م) ففي هذا العام تم تحديد إبعاده وتحديده عمليا وعلميا من خلال أبحاث ميلمان وبيشوب وابيل (Millman & Bishop & Ebel) وقد عدوها عاملا لاختلاف درجات الطلبة في الاختبار، وقدرة محددة الأبعاد يستخدمها الطلبة في الاختبارات (حماد،٢٠١٠، ١٢)، ثم تطور مصطلح الحكمة الاختبارية على يد ثورندايك عام (١٩٥١) الذي عده من المصادر الأساسية في تباين واختلاف درجات الطلاب في الاختبار، وذلك لان الحكمة الاختبارية تعد قدرة عامة يمتلكها الأفراد من اجل فهم تعليمات الاختبار (Nguyen, 2003, 44)، وبالإضافة إلى الدور المباشر الذي تلعبه الحكمة الاختبارية فأنها تؤدي أدواراً غير مباشرة حيث أشار كاي ودوفر سبايك (Mckay & Doverspike, 2001) إلى ان الاتجاهات السلبية للمتعلمين نحو بعض الاختبارات والمواد ممكن ان تتغير إلى الاتجاهات الإيجابية وذلك نتيجة لاكتساب الطلبة مهارات الحكمة الاختبارية واستخدامها في أنماط مختلفة من الاختبارات (Mckay & Doverspike, 2001, 67)، ويشير مصطفى (Mustapha,2014) إلى ابعد من ذلك إذ يرى ضرورة توعية الطلبة لمعرفة أهمية اكتسابهم مهارات الحكمة الاختبارية وكذلك تدريبهم لاكتساب هذه المهارة (Mustapha, 2014, 41- 44)، حيث انه لا يمكننا حرمان المتعلمين من اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية واستعمالها في الاختبارات، بالإضافة إلى عدم إمكانيتنا من عزل تأثيرها في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات، وبالنظر لأهمية اكتساب الطلبة

هذه المهارة فأنه سيؤدي إلى تحقيق المساواة في الفرص فيما بينهم وبالتالي عدم وجود تباين واختلاف في درجاتهم وهذا ما أكده هوبكينز وانتيس (Hopkins & Antes, 1985)، إذ أكدا على ان امتلاك الطلبة جميعهم لمهارات الحكمة الاختبارية سيؤدي إلى ثبات تأثيرها على درجاتهم وبالتالي لا توجد اختلاف وتبيان في درجات الطلبة على الاختبارات (Hopkins & Antes, 1985, 218)، وقد اختلف العلماء حول تأثير الحكمة الاختبارية في درجة الطلبة على الاختبارات، فقد رأى كل من سكروجز ومارسينج (Scruggs & Marsing, 1988, 240) وفاروق (١٩٩٠، ٢١١) ان انخفاض الدرجات الذي يوجهه بعض الطلبة يتمثل في غياب أو نقص مهارات الحكمة الاختبارية، لان ذلك يسبب لهم فقدان العديد من الدرجات في الاختبارات رغم معرفتهم بمحتوى المادة بسبب عدم فهمهم للطريقة الصحيحة للإجابة على الاختبار، وان هذه النظرة نتجت عن حاجة الطلبة الماسة للكثير من مهارات الحكمة الاختبارية مثل مهارة تنظيم الوقت، ومهارة تجنب الوقوع في الخطأ، ومن جانب آخر فقد أشار روجرز وهارلي (Rogers & Harley, 1999) إلى ان مهارة الحكمة الاختبارية تساعد بعض الطلبة على الحصول على درجة اعلى من الدرجة التي يستحقونها، وذلك لان الطالب الذي يمتلك مهارة الحكمة الاختبارية قادر على الاستفادة من بعض أخطاء القياس الموجودة في الاختبار (Rogers & Harley, 1999, 235) ، وبذلك فأن آراء العلماء حول تأثير مهارات الحكمة الاختبارية تتفاوت بين الخسارة الذي تسببها في حال غيابها على الطلبة، وأخطاء القياس الذي يسببه وجودها لدى الطلبة بسبب حصولهم على درجات اعلى مما يستحق، إلا ان الباحثان يتفقان مع ما أشار إليه سابيرس (Sabers, 1975) بأن مهارة الحكمة الاختبارية تساعد الطلبة في إظهار مهاراتهم ومعرفتهم بمحتوى المادة الذي تقيسها مفردات الاختبار.

اجراءات البحث :

مجتمع البحث وعينتاه: يتحدد مجتمع البحث في البحث الحالي بطلبة جامعة الأنبار للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) لجميع كلياتها العلمية والإنسانية وللدراسة الصباحية فقط وبلغ عددهم (٢٣٤٨٦) طالب وطالبة، إذ بلغ عدد الكليات العلمية (١١) كلية ومجموع الطلبة فيها (٩٨٩٥) طالب وطالبة وبلغت النسبة (٤٢%) من حجم المجتمع، وبلغ عدد الكليات الإنسانية (٨) كلية وعدد الطلبة فيها (١٣٥٩١) طالباً وطالبة وبلغت النسبة (٥٨%) من

حجم المجتمع، أمَّا فيما يخص متغير النوع، فقد بلغت نسبة الذكور (٤٦%) بواقع (١٠٧٢٦) طالباً، بلغت نسبة الإناث (٥٤%) وبواقع (١٢٧٦٠) طالبة.

اما عينتا البحث فقد تم اختيار عينة التحليل الاحصائي عشوائيا من ثلاث كليات علمية، وثلاث كليات انسانية، بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة، وبواقع (١٩٢) طالباً و(٢٠٨) طالبة، اماعينة التطبيق النهائي فتألفت من (٣٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وبواقع (١٤٤) طالباً منهم (٩٠) من التخصص الإنساني و(٥٤) من التخصص العلمي أما الإناث فقد بلغ (١٥٦) طالبة منهم (٩٨) من التخصص الإنساني و(٥٨) من التخصص العلمي وكما موضح في الجدول ادناه .

الجدول (١)توزيع أفراد عينة التطبيق النهائي بحسب التخصص والنوع

نوع التخصص	اسم الكلية	عدد الطلبة		المجموع الكلي
		ذ	أ	
التخصص العلمي	تربية للعلوم الصرفة	٣٠	٣٥	٦٥
	الادارة و الاقتصاد	٢٨	٣٣	٦١
	المجموع	٥٨	٦٨	١٢٦
التخصص الانساني	التربية للعلوم الانسانية	٤١	٤٩	٩٠
	الاداب	٣٩	٤٥	٨٤
المجموع		٨٠	٩٤	١٧٤
المجموع الكلي		١٣٨	١٦٢	٣٠٠

أداتا البحث:

اولا / مقياس المعتقدات المعرفية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة قرر الباحثان بناء مقياس المعتقدات المعرفية وعلية قاما بالخطوات الاتية : تحديد التعريف النظري للمتغير، ثم تحديد محتواه او مجالاته وتعريفاتها لانها الأساس الذي عن طريقة يتم صياغة مضمون الفقرات ، بحيث تمثل

مجموعة الفقرات مضمون كل مجال تم تحديده واعتماده ثم قامت بتحديد المجالات الرئيسة للمعتقدات المعرفية بالاعتماد على تصنيف شومر (Schumer, 1998) وهي :(ثبات المعرفة، بساطة المعرفة، سرعة المعرف ، المعرفة المؤكدة) .

صياغة فقرات المقياس : تمت صياغة فقرات المقياس بعد ان اطلع الباحثان على الدراسات والادبيات والمقاييس الخاصة في موضوع المعتقدات المعرفية والاطلاع كذلك على المراجع العربية والأجنبية، ، فبلغ عدد الفقرات الكلي(٦٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، وضعت امامها خمسة بدائل (دائما ، غالبا ، احياناً ، نادراً ، ابداً) ، تأخذ درجات للتصحيح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) .

صلاحية فقرات مقياس المعتقدات المعرفية (الصدق الظاهري):

قام الباحثان بعرض فقرات المقياس على (١٢) من الخبراء المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، عُدلت في ضوء ملاحظاتهم صياغة بعض الفقرات واستبعدت (٩) فقرات هي (٨، ١٠) من المجال الأول، والفقرات (٢، ١٣) من المجال الثاني والفقرات (٩، ١٠، ١١) من المجال الثالث والفقرات (٨، ١٠) من المجال الرابع، لكون قيمتها المحسوبة باستعمال كا^{٢} اقل من القيمة الجدولية والبالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) .

تعليمات المقياس : تعدُّ تعليمات المقياس بمثابة الدليل للإجابة على فقراته ، لذا تم صياغة التعليمات بشكل واضح ودقيق، وطلب من المفحوص الاجابة على الفقرات بكل صراحة وذلك لأغراض البحث العلمي، وان الاجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثان ليطمئن المفحوص على سرية استجابته.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: من اجلّ الكشف عن الفقرات غير الواضحة وغير المفهومة والتحقق من فهم الفقرات في المقياس بهدف تعديلها ومعرفة مدى فهم العينة لفقرات المقياس، قام الباحثان بتطبيق المقياس على (٤٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من مجتمع البحث وموزعين بحسب متغير النوع .

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس المعتقدات المعرفية:

القوة التميزية للفقرات: لغرض التعرف على القوة التمييزية للفقرات قام الباحثان بتحليل استجابات العينة على الفقرات وفق هذا الأسلوب باعتماد الخطوات الآتية:

١) بما ان التطبيق كان الكترونياً فقد تم تصحيح الإجابات مباشرة من خلال المفتاح الإلكتروني للاختبار.

٢) ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها المستجيب لكل استمارة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣) تم تحديد نسبة (٢٧%) من الإجابات التي تمثل الدرجات العليا، و(٢٧%) من الإجابات التي تمثل الدرجات الدنيا، لتمثيل المجموعتين المتطرفتين، ولكون عينة التحليل الإحصائي مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، لهذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (١٠٨) استمارة، وأما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (١٠٨) استمارة.

٤) وبعدما أصبح لدى الباحثان مجموعتان متطرفتان العليا والدنيا، استعملا الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بينهما على كل فقرة في المقياس، وباعتماد القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٢١٤)، ظهر ان جميع فقرات المقياس البالغة (٥٣) فقرة مميزة،

أسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency style):

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وباستعمال البيانات نفسها لعينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، اتضح ان جميع الفقرات دالة إحصائيا، عند مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) البالغة (٠,٠٩٨)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال:

استخدم الباحثان هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات كل مجال تعبر عنه، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثان على (٤٠٠) استمارة وهي نفسها التي خضعت لتحليل الفقرات، وذلك لحساب الدرجة الكلية لهؤلاء الأفراد على وفق المجالات، ثم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الأفراد على كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه وظهر أن جميع

الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند درجة حرية (٣٩٨) وكانت القيمة الحرجة (٠,٠٩٨)

مصفوفة الارتباط: تم التحقق من ذلك من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل مجال والدرجات الكلية للمقياس، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثان (٤٠٠) استمارة، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط الدرجة لكل مجال بالدرجة الكلية غير دالة إحصائياً وعند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والقيمة الحرجة تبلغ (٠,٠٩٨) لذلك فأن المجالات مستقلة عن بعضها البعض ويتم التعامل مع كل مجال بصورة مستقلة وأيضاً مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المجالات والدرجة الكلية. **مؤشرات الثبات (Reliability Indexes):**

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية اللازم توفرها في بناء المقاييس التربوية والنفسية (فرج، ١٩٨٠، ٣٣١) قام الباحثان باستخدام طريقتين هي:

طريقة الاختبار – إعادة الاختبار:

يشير فيركسون إلى ان استخراج الثبات بهذه الطريقة يكون عن طريق تطبيق المقياس مرتين وفي وقتين مختلفين وعلى نفس الأفراد (ملحم، ٢٠٠٢، ٢٥٧)، ويرى (Ebel, 1972) ان معامل الارتباط الذي يتم استخراجه بين التطبيق الأول للمقياس والتطبيق الثاني هو الثبات (Ebel, 1972, 132) ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٤٠) طالبا وطالبة، وبعد مرور (١٥) يوما من تطبيق الاختبار الأول، تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها، وبعدما حصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين التطبيق الأول والثاني، والذي اظهر ان معامل الثبات للمجالات الاربعة هو : (ثبات المعرفة ٠.٨٣ ، وضوح المعرفة ٠.٨٥ ، سرعة المعرفة ٠.٨٢ ، المعرفة المؤكدة ٠.٨٦) وهي جميعها عالية .

معامل الفا كرونباخ:

يعد معامل الفا كرونباخ أحد الطرق المستخدمة للحصول على الاتساق الداخلي لمعامل الثبات، إذا تستند هذه الطريقة على الاتساق الداخلي لإداء الفرد من فقرة إلى فقرة أخرى وتعتمد على الانحراف المعياري للفقرات وللاختبار بصورة عامة (الزوبعي وآخرون،

١٩٨١، ٧٩)، وتم التحقق من الثبات بهذه الطريقة بعد إخضاع جميع استمارات العينة والبالغ عددها (٤٠٠) طالبا وطالبة، وبعد تطبيق معادلة الفا كرونباخ لكل مكون من مكونات المعتقدات المعرفية اتضح ان القيمة التقديرية لمعاملات الثبات لكل مكون ، هي كالآتي : (ثبات المعرفة ٠.٨١ ، وضوح المعرفة ٠.٨٣ ، سرعة المعرفة ٠.٧٩ ، المعرفة المؤكدة ٠.٨٣) وهذه القيم مقبولة وذات معامل ثبات عال، لذلك يتميز هذا المقياس بالاتساق الداخلي .

ثانيا : مقياس الحكمة الاختبارية:

بعد اطلاع الباحثان على المقاييس المتوفرة ، قررا اعداد مقياس الحكمة الاختبارية ، عليه تضمنت خطوات اعداد المقياس ، اذ تم تحديد مفهوم الحكمة الاختبارية بتعريف مليمان وبيشوب وايبل(Millman, Bishop Eble,1965) وكذلك تم تحديد الابعاد الأساسية (المجالات) للمقياس بحسب ما شاروا اليه:

(استراتيجية الزمن، استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة ، استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة ، استراتيجية المراجعة ، استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الأداء(الممتحن)) (Milliman,et.al,1965,707) .

جمع الفقرات: من اجل جمع فقرات المقياس تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي امكن الإفادة والحصول عليها في جمع الفقرات وهي مقاييس كلا من : (ردادي ،٢٠٠١، ٣)، (مطلك، ٢٠٠٩، ٥٦٦-٥٩٨) ، (وادي ، ٢٠١٣، ٢٩٥-٣٢٢) ، (Azimi,2016,30-42) (Dolly&Williams,1986,619) .

تم جمع (٣٠) فقرة توزعت على ستة مجالات بواقع (٥) فقرة في المجال الاول، و(٤) فقرة في المجال الثاني و(٤) فقرة في مجال الثالث، و(٩) فقرة في مجال الرابع و(٤) فقرات في المجال الخامس و(٤) مجالات في المجال الرابع ، واعتمدت الباحثان طريقة ليكرت (Likart) وذلك بوضع عدة بدائل للإجابة، حيث تم وضع خمسة بدائل للإجابة لمقياس الحكمة الاختبارية المعد في البحث الحالي وهي: (تماماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، ابداً) .

صلاحية الفقرات: قام الباحثان بعرض المقياس المُعد لقياس الحكمة الاختبارية على (١٢) من السادة المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، وعُدلت في ضوء ملاحظاتهم صياغة بعض الفقرات ولم تستبعد اي فقرة لكون قيمتها المحسوبة جميعها

باستعمال كا٢ اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) .

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: قام الباحثان بتطبيق المقياس بهدف التعرف على مدى وضوح الفقرات والتعليمات والوقت الذي يستغرقه المجيب في الإجابة على فقرات الاختبار وتم تطبيقه على عينة مكونه من (٤٠) طالبا وطالبة .

تصحيح المقياس: تم إعطاء لكل فقرة من فقرات المقياس أوزاناً تتراوح من (٥-١) للبدائل (تماماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وذلك بسبب كون الفقرات إيجابية.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الحكمة الاختبارية:

الهدف الأساسي من استخراج الخصائص السيكومترية للفقرات هو اختيار الملائم منها، وتعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل أو استبعادها (Ghisell, *et al.*, 1981, 421)،

القوة التمييزية للفقرات:

تم تحليل استجابات العينة على الفقرات وفق هذا الأسلوب باعتماد الخطوات الآتية:

١. بما ان التطبيق كان الكترونياً فقد تم تصحيح الإجابات مباشرة من خلال مفتاح التصحيح الإلكتروني للبرنامج.

٢. ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها المستجيب لكل استمارة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣. تم تحديد نسبة (٢٧%) من الإجابات التي تمثل الدرجات العليا، و(٢٧%) من الإجابات التي تمثل الدرجات الدنيا، لتمثيل المجموعتين المتطرفتين، ولكون عينة التحليل الإحصائي مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، لهذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (١٠٨) استمارة، وأما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (١٠٨) استمارة.

٤. وبعدما أصبح لدى الباحثان مجموعتان متطرفتان العليا والدنيا، تم تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بينهما على كل فقرة في المقياس، وباعتماد القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٢١٤)، ظهر ان جميع فقرات المقياس البالغة (٣٠) فقرة مميزة

أسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency style):

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وباستعمال البيانات نفسها لعينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، اتضح ان جميع الفقرات دالة إحصائيا، عند مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) البالغة (٠,٠٩٨)،

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال:

استخدم الباحثان هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات كل مجال تعبر عنه، ولتحقيق ذلك تم حساب الدرجة الكلية لافراد العينة على وفق المجالات، ثم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الأفراد على كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه وظهر أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند درجة حرية (٣٩٨) وكانت القيمة الحرجة (٠,٠٩٨)

مصفوفة الارتباط:

تم التحقق من ذلك من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس ، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط الدرجة الكلية لكل مجال بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً وعند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والقيمة الحرجة تبلغ (٠,٠٩٨)، لذلك فأن المجالات مترابطة مع بعضها ومع الدرجة الكلية ويتم التعامل معها كدرجة كلية واحدة

مؤشرات الثبات (Reliability Indexes):

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية اللازم توفرها في بناء المقاييس التربوية والنفسية، لما له من دلالات أو مؤشرات في معرفة مدى اتساق نتائج المقياس، إذ توجد هناك عدة أساليب تمكن الباحث للوصول لهذه المؤشرات، ولحساب معامل تقدير الثبات لمقياس الحكمة الاختبارية قام الباحثان باستخدام طريقتين هي:

١. **طريقة الاختبار– إعادة الاختبار:**

لحساب الثبات بهذه الطريقة، تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٤٠) طالبا وطالبة، وبعد مرور (١٥) يوما من تطبيق الاختبار الأول، تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها، وبعدما حصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين التطبيق الأول والثاني، والذي اظهر ان معامل الثبات هو (٠,٨٥)، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الطلبة.

٢. **معامل الفا كرونباخ:**

يعد معامل الفا كرونباخ أحد الطرق المستخدمة للحصول على الاتساق الداخلي لمعامل الثبات، الذي تم التحقق منه بعد إخضاع جميع استمارات العينة البنائية والبالغ عددها (٤٠٠) طالبا وطالبة وبعد تطبيق معادلة الفاكرونباخ اتضح ان القيمة التقديرية لمعامل الثبات (٠,٨٤) درجة وهو معامل ثبات جيد وفقاً لما يراها عيسوي إذ أشار إلى ان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني اذ كان (٠,٧٠) فأكثر، فأن ذلك يعد مؤشراً جيد لثبات الاختبار (عيسوي، ١٩٨٥، ٥٨).

خامساً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) في معالجة البيانات، وعلى النحو الآتي:

- **اختبار كا^{2}**: استخدم لمعرفة دلالة آراء السادة المحكمين في صلاحية فقرات مقياسي البحث.
- اختبار**(t.test) لعينتين مستقلتين:** استخدم لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث، وتعرف على دلالة الفروق لمتغيرات البحث.
- **الاختبار التائي لعينة واحدة:** لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة التطبيقية الرئيسة على مقاييس البحث.
- **معامل ارتباط بيرسون:** استخدم لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار وأيضاً درجة الفقرة بالمجال وارتباط المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية

بالنسبة للمقياسين، واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار، للمقياسين، وفي استخراج درجة العلاقة بين متغيري الدراسة.

- **معادلة (الفا كرونباخ):** استخدمت لاستخراج قيمة الثبات للمقياسين.

عرض النتائج وتفسيرها :

الهدف الأول: التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة:

للتعرف على هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة البحث البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة. وقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث ولكل مجال، وعند مقارنة هذه المتوسطات مع المتوسط الفرضي لكل مجال، كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لكل مجال

المعتقدات المعرفية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيةt		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
ثبات المعرفة	٣٠٠	٥٣,٦٦٠	٤,٧٥٧	٤٥	٣١,٥٢٩	١,٩٦	دالة
وضوح المعرفة	٣٠٠	٥٧,٠١٣	٥,٤٦٠	٤٨	٢٨,٥٩٢	١,٩٦	دالة
سرعة المعرفة	٣٠٠	٣١,٦٩٧	٤,٢٥٦	٢٧	١٩,١١٥	١,٩٦	دالة
المعرفة المؤكدة	٣٠٠	٤٥,٤٥٧	٥,٥٦٣	٣٩	٢٠,١٠٢	١,٩٦	دالة

يشير الجدول اعلاه الى ان عينة البحث تمتلك مستوى عالي في جميع مجالات المتقدات المعرفية

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(البقيعي ،٢٠١٣) ودراسة (زيد ، ٢٠٠٦).

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري النوع والتخصص:

أ. **تبعا للنوع (ذكور- إناث).**

تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة على كل مجال تبعا لمتغير النوع (ذكور وإناث)، ولمعرفة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث ولكل مجال استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٣).

جدول (٣) القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط والانحراف المعياري لكل مجال تبعا للنوع

المعتقدات المعرفية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					محسوبة	جدولية	
ثبات المعرفة	الذكور	١٣٨	٥٤,٤٩٣	٤,٠٢٤	٢,٨٣١	١,٩٦	دالة
	الإناث	١٦٢	٥٢,٩٥١	٥,٢١١			
وضوح المعرفة	الذكور	١٣٨	٥٧,٩٥٦	٤,٦٩٩	٢,٧٩٣	١,٩٦	دالة
	الإناث	١٦٢	٥٦,٢١٠	٥,٩٣٠			
سرعة المعرفة	الذكور	١٣٨	٣٢,٠٥١	٣,٦٤٩	١,٣٣٢	١,٩٦	غير دالة
	الإناث	١٦٢	٣١,٣٩٥	٤,٧٠١			
المعرفة المؤكدة	الذكور	١٣٨	٤٥,٨٧٠	٤,٧٦٠	١,١٨٧	١,٩٦	غير دالة
	الإناث	١٦٢	٤٥,١٠٥	٦,١٥٩			

يشير الجدول اعلاه الى وجود فروق في ثبات المعرفة ووضوح المعرفة بين الذكور والاناث ولصالح الذكور ويشير كذلك الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في سرعة المعرفة والمعرفة المؤكدة .

ب. تبعا للتخصص (علمي- إنساني) :

تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة على كل مجال تبعا لمتغير التخصص (علمي- إنساني)، ولمعرفة الفروق بين متوسطات العلمي والإنسان ولكل مجال استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٤).

جدول (٤) القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط والانحراف المعياري لكل مجال تبعا للتخصص

المعتقدات المعرفية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					محسوبة	جدولية	
ثبات المعرفة	علمي	١٢٦	٥٣,٥٤٨	٤,٤٦٦	٠,٣٤٨	١,٩٦	غير دالة
	إنساني	١٧٤	٥٣,٧٤١	٤,٩٦٩			
وضوح المعرفة	علمي	١٢٦	٥٦,٨٣٣	٥,٢١٠	٠,٤٨٥	١,٩٦	غير دالة
	إنساني	١٧٤	٥٧,١٤٤	٥,٦٤٥			
سرعة المعرفة	علمي	١٢٦	٣١,٣٥٧	٤,٢٤٥	١,١٧٧	١,٩٦	غير دالة
	إنساني	١٧٤	٣١,٩٤٢	٤,٢٥٨			
المعرفة المؤكدة	علمي	١٢٦	٤٥,١٠٣	٥,٦٢١	٠,٩٣٦	١,٩٦	غير دالة
	إنساني	١٧٤	٤٥,٧١٣	٥,٥٢٣			

يشير الجدول اعلاه الى عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والانساني في مجال ثبات المعرفة ، ووضوح المعرفة ، وسرعه المعرفة ، والمعرفة المؤكدة .

الهدف الثالث: التعرف على مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة:

للتعرف على هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس الحكمة الاختبارية على عينة البحث البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة. وأشارت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على المقياس قد بلغ (١٠٨,١٥٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٧٤٣) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (٩٠) درجة، تبين أن الفرق كان دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٥,٩٦٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، وبدرجة حرية (٢٩٩)، وهذا يشير إلى أن عينة البحث يمتلكون الحكمة الاختبارية بمستوى عالي والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لعينة البحث

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيةt		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الحكمة الاختبارية	٣٠٠	١٠٨,١٥٣	٨,٧٤٣	٩٠	٣٥,٩٦٤	١,٩٦	دالة

يتضح من خلال النتائج اعلاه ان عينة الدراسة المتمثلين بطلبة الجامعه يتمتعون بدرجة عالية من الحكمة الاختبارية

الهدف الرابع: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

أ. تبعا للجنس (ذكور- إناث).

تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة على المقياس تبعا للنوع (ذكور وإناث)، ولمعرفة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦) القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط والانحراف المعياري تبعا للنوع

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					محسوبة	جدولية	
الحكمة الاختبارية	الذكور	١٣٨	١٠٨,٧٣٩	٧,٤٩٠	١,٠٧١	١,٩٦	غير دالة
	الإناث	١٦٢	١٠٧,٦٥٤	٩,٦٧٨			

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والإناث بالنسبة لمتغير الحكمة الاختبارية، ونتيجة هذه الدراسة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة جودي وسكوت وجوليان (Jodie, Scott & Jolianne, 2000).

ب. تبعا للتخصص (علمي- إنساني).

تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة على المقياس تبعا للتخصص (علمي، إنساني)، ولمعرفة الفروق بين متوسطات العلمي والإنساني استخدمت الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٧).

جدول (٧) القيمة التائية المحسوبة والجدولية والمتوسط والانحراف المعياري تبعا للتخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
					محسوبة	جدولية	
الحكمة الاختبارية	علمي	١٢٦	١٠٩,٥١٦	٨,٢٦٩	٢,٣١٤	١,٩٦	دالة
	إنساني	١٧٤	١٠٧,١٦٧	٨,٩٦٥			

تظهر النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الحكمة الاختبارية ولصالح التخصص العلمي، وان هذه الدراسة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة الردادي (٢٠٠١).

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة.

للتعرف على هذا الهدف، استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون Person (Correlation) لدرجات أفراد العينة على كل مجال للمعتقدات المعرفية ودرجاتهم على مقياس الحكمة الاختبارية، فكانت النتائج كما مبينة في الجدول (٨).

جدول (٨)معامل الارتباط والقيمة التائية بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية

مجالات المعتقدات المعرفية	العدد	قيمة معامل الارتباط بين المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
ثبات المعرفة	٣٠٠	٠,٤٢١	٧,٩٤٣	١,٩٦	دالة
وضوح المعرفة	٣٠٠	٠,٣٦٢	٦,٧٠٤	١,٩٦	دالة
سرعة المعرفة	٣٠٠	٠,٣٣٠	٦,٠٠٠	١,٩٦	دالة
المعرفة المؤكدة	٣٠٠	٠,٥٣٢	١٠,٨٥٧	١,٩٦	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان العلاقة بين مجال ثبات المعرفة والحكمة الاختبارية هي علاقة طردية دالة بمعنى كلما زاد ثبات المعرفة للفرد زادت الحكمة الاختبارية لديه ، وان العلاقة بين مجال وضوح المعرفة والحكمة الاختبارية هي علاقة طردية دالة بمعنى كلما زاد وضوح المعرفة للفرد زادت الحكمة الاختبارية لديه، وان العلاقة بين مجال سرعة المعرفة والحكمة الاختبارية هي علاقة طردية دالة بمعنى كلما زادت سرعة المعرفة للفرد زادت الحكمة الاختبارية لديه ،وان العلاقة بين مجال المعرفة المؤكدة والحكمة الاختبارية هي علاقة طردية دالة بمعنى كلما زادت المعرفة المؤكدة للفرد زادت الحكمة الاختبارية لديه.

الهدف السادس :التعرف على مدى إسهام المعتقدات المعرفية في تفسير التباين الحاصل في الحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة:

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الارتباط المتعدد لمعرفة العلاقة بين الحكمة الاختبارية (المتغير التابع)، وثبات المعرفة ووضوح المعرفة وسرعة المعرفة والمعرفة المؤكدة، (المتغيرات المستقلة) لدى عينة البحث فبلغ (٠,٥٦٥) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (٠,٣٢٠) ثم استعمل اختبار النسبة الفائية لدلالة معامل الارتباط المتعدد فبلغت النسبة الفائية المحسوبة (٣٤,٦٣٨) وهي اكبر من النسبة الفائية الجدولية البالغة (٢,٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤، ٢٩٥) مما يدل على وجود ارتباط متعدد بين المتغيرات موضع البحث. ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما مبين في الجدول(٩)

جدول (٩)نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠,٠٥)
الانحدار	٧٣٠٣,٨٢٦	٤	١٨٢٥,٩٥٦	٣٤,٦٣٨	دالة
الباقي	١٥٥٥١,١٢١	٢٩٥	٥٢,٧١٦		
الكلي	٢٢٨٥٤,٩٤٧	٢٩٩			

يتبين من الجدول (٩) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة (٣٤,٦٣٨) هي أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٢,٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤ ، ٢٩٥) وهذا يعني ان هناك تأثيرا متباينا للمتغيرات المدروسة.

ولتحديد الإسهام النسبي لمدى تأثير كل متغير في تفسير العلاقة بين المتغيرات حسبت قيم بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري ومعاملات الارتباط الجزئية (PART) كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى إسهام المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)إسهام المتغيرات المستقلة في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا المعياري	الارتباط الجزئي PART	القيمة التائية	الدلالة (٠,٠٥)
	بيتا	الخطأ المعياري				
الحد الثابت	٥٨,٤٠١	٥,٠٤٥	–	–	١١,٥٧٥	دالة
ثبات المعرفة	٠,٢٥٤	٠,١٣٠	٠,١٣٨	٠,٠٩٤	١,٩٥٣	غير دالة
وضوح المعرفة	٠,٠٧٩	٠,١٢٢	٠,٠٤٩	٠,٠٣١	٠,٦٤٩	غير دالة
سرعة المعرفة	٠,٣١٢	٠,١٢٨	٠,١٥٢	٠,١١٨	٢,٤٤٨	دالة
المعرفة المؤكدة	٠,٦٧٧	٠,٠٩٣	٠,٤٣١	٠,٣٤٨	٧,٢٤٤	دالة

يتضح من خلال نتيجة ان المعتقدات المعرفية بأبعادها الأربعة تختلف في قدرة تنبؤها بالحكمة الاختبارية، وهذا يتضح من خلال النتائج أعلاه إذ انه في الهدف الأول والثاني (ثبات المعرفة، وضوح المعرفة) لا يمكن من خلالهما التنبؤ بالحكمة الاختبارية، أما البعدين الأخرين الثالث والرابع (سرعة المعرفة، المعرفة المؤكدة) فأنه يمكن من خلالهما التنبؤ بالحكمة الاختبارية إذ انه كلما زاد أي بعد من الأبعاد (سرعة المعرفة، المعرفة المؤكدة) ترافقها اتساع في الحكمة الاختبارية لدى الطلاب، وهذا يؤكد ان المعتقدات المعرفية تؤدي دوراً في الإسهام بنسبه (٥٠%) في التنبؤ بالحكمة الاختبارية، وهذه النتيجة طبيعية إذ ان

المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية علاقة ارتباطية قوية كما ذكر في نتيجة الهدف الخامس.

قائمة المصادر :

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠)، المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية–الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية، جامعة الزقازيق، بعنوان: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات، في الفترة من ١٢–٢٢.
- حماد، ديانا فهمي (٢٠١٠)، علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختيار من متعدد وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى.
- الربيع ، فيصل وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي دراسة ميدانية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ٩، العدد٢
- رداي، زين بن حسن (٢٠٠١)، الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(٣٩)، ١–٣٤.
- سليمان، أمين علي محمد (٢٠١٠)، القياس والتقويم في العلوم الإنسانية ، القاهرة: دار الكتاب .
- عابد، عدنان سليم وعبدالله أمبو سعي (٢٠٠٢)، معتقدات طلبة المرحلة الثانية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٣، العدد٣.
- عبد الوهاب، محمد محمود محمد (٢٠٠٧)، اثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عمر، محمود احمد، وفخرو، حصة عبد الرحمن، والسبيعي، تركي، امنه عبدالله (٢٠١٠)، القياس النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الفاروق، عبد الفتاح علي (١٩٩٠)، القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعوقين، ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- مطلك، فاطمة عباس (٢٠١٥)، قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة) في مركز محافظة نينوى، كلية التربية الأساسية– قسم التربية الخاصة، جامعة الموصل.
- وادي، عفاف زياد (٢٠١٣)، مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية/ ابن الهيثم للعلوم الصرفة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٣٧)، ٢٩٥-٣٢٢.

* Baron, C. E. (2006). Ways of knowing, a quantitative analysis of the intersection between the women's ways of knowing model and Perry's scheme of intellectual development, The Adult Education Research Conference (AERC),

*Bedel, Emine Ferda. (2012). An Examination of Locus of Control, Epistemological Beliefs and Metacognitive Awareness in Pre-service Early Childhood Teachers, Educational Consultancy and Research Center, Educational Sciences, Theory & Practice- Special Issue Autumn. P: (3051-3060).

* Chan, K. (2004). Preserves teachers epistemological and conceptions about teaching and learning cultural implications for research in teacher education, Australian Journal of teacher education, Volume 29, Issue 1
* Ghiselli, E. E. et. al. (1981). Measurement Theory for the Behavioral Science, San Francesco. free man and company.
* Harmon, M. G., Morse, D. T. & Morse, L. W. (1996). Confirmatory Factor Analysis of the Gibb Experimental Test of Testwiseness, Educational and Psychological Measurement, 56 (2), 276-286.
* Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories', Beliefs about Knowledge and Knowing and their relation to earning, Review of Educational Research, 67(1), 88-140 .
* Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture, In M. S. Kline (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs. Epistemological studies .
* Hopkins, C. D., Antes, R. L. (1985). Classroom Measurement& Evaluation (2nd Ed.,), F. E. Peacock Publishers, Ince. Library Of Congress, 218, 480.
* Maelstrom, M., Boersma, F. (1968). The influence of test_wideness upenaachievement. Edu. And Psych Measurement, 28.

* 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.
* Miller, P. M., Fuque, D. R. & Fagley, N. S. (1990). Factor Structure of the Gibb Experimental Test of Testwiseness, Educational and Psychological Measurement, 50(1), 203-208.
* Milli man, J; Bishop, C; Ebel, R. (1965). An analysis of test 96. Wiseness ed., and psych, Measurement, New York.
* 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),.
* Nguyen, H. (2003). Constructing a new theoretical framework for test wiseness and developing the knowledge of test-taking strategies (KOTTS) measure, unpublished master thesis, Michigan University.
* Pieschl, S., Stahl, E. & Bromm, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext, Metacognition and Learning, 3, 1, 17-37.
* Rogers, W. T., Harley, D. (1999). An Empirical Comparison of Three- and Four-Choice Items and Tests, Susceptibility to Testwiseness and Internal Consistency Reliability, Journal Educational and Psychological Measurement.
* Sanford, T. L. (2003). Examining the correlation of Test Anxiety, Test-Wiseness, student Motivation, and Metacognition of praxis 1 Scores at an historically black University, Unpublished doctoral dissertation, school of Education, Regent University, USA.
* Schommer, (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. British Journal of Educational Psychology, 68, 551-562.
* Schommer, M. (1990). Effect of Beliefs about the Nature of Knowledge Comprehension, Journal of Educational Psychology, 82 (3), 498- 504
* Schommer, M. (1993A). Comparisons of Beliefs about the Nature of Knowledge and Learning among Postsecondary Students, Research in Higher
* Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning, In R. Garner & P.

Alexander (Eds.), Beliefs about text and about text instruction (pp. 25-39). Hillsdale, NJ: Lawrence .

* Schommer, M.; Clavert, C.; Gariglitter, G. & Bajaj, A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs Among Secondary students: A Longitudinal Study, Journal of Educational Psychology, 89(1), 37-40.

* Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system, In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology, The psychology ofbeliefs about knowledge and knowing (pp. 103-118), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

* Scruggs, T., Mastropieri, M. (1988). Teaching Test Taking Skills: Helping Students Show What They Know. Brookline Books http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/testtaking.html.

* 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