مجلة العلوم التربوية

مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالعدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا

إعداد

أ/ الزهراء عبد المالك أحمد إبراهيم

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

أ.د/ عصام على الطيب

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

أ.د/ محسوب عبدالقادر الضوى

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات الحكمة الاختبارية (تنظيم وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، مهارة المراجعة) وأبعاد العدالة الأكاديمية (التقويم الأكاديمي، التعامل مع الطلاب، تقديم المعلومات للطلاب، تنظيم العمل وتوزيع المهام) كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا، وتكونت عينة البحث الحالي من(٣٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا (تعليم عام – تعليم أساسي – شعبة الطفولة) بمتوسط عمر قدره ٢٠.٦٣ وانحراف معياري قدره ٠.٨٧، وتم استخدام مقياس الحكمة الاختبارية إعداد(الباحثة)، ومقياس العدالة الأكاديمية إعداد (الباحثة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الحكمة الاختبارية (تنظيم وقت الاختبار، التعامل مع ورقة الأسئلة، التعامل مع ورقة الإجابة، مهارة المراجعة) وأبعاد العدالة الأكاديمية (التقويم الأكاديمي، التعامل مع الطلاب، تقديم المعلومات للطلاب، تنظيم العمل وتوزيع المهام) كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا.

الكلمات المفتاحية: مهارات الحكمة الاختبارية، العدالة الأكاديمية المدركة، طلاب كلية التربية.

Test Wiseness skills and their relationship to academic justice as perceived by students of the Faculty of Education in Qena

Abstract

The aim of the current research is to identify the nature of the correlation between Test Wiseness skills (organizing test time, dealing with the question paper, dealing with the answer sheet, review skill) and the dimensions of academic justice (academic evaluation, dealing with students, providing information to students, organizing work and distributing tasks) as perceived by the students of the Faculty of Education in Qena. The sample of the current research consisted of (180) male and female students from the Faculty of Education in Qena (general education - basic education - childhood division) with an average age of 20.63 and a standard deviation of 0.87. The Wiseness test scale prepared by (the researcher) was used, and the academic justice scale prepared by (the researcher), The results indicated that there is a positive, statistically significant correlation between Test Wiseness skills (organizing test time, dealing with the question paper, dealing with the answer sheet, review skill) and the dimensions of academic justice (academic evaluation, dealing with students, providing information to students, organizing work and distributing Tasks) as perceived by students of the Faculty of Education in Qena.

Key Words: Test Wiseness skills, perceived academic justice, Faculty of Education students.

 Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

مقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الإنسان، بسبب ما تضيفه من فرص النمو الشخصي والتعلم الأكاديمي، غير أن هذه المرحلة كأي مرحلة يمر بها الإنسان يواجه فيها الطلاب بعض التحديات، ولكي يجتاز الطالب هذه المرحلة بنجاح ينبغي عليه بذل الجهد والمثابرة، والتمتع بالتفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة والاستفادة من معارفه ومعلوماته لإجادة التصرف من خلالها في مواقف الحياة المختلفة، وتعد الحكمة هي المسئولة عن إدارة هذه المعارف.

وتنشأ الحكمة من علاقة تكاملية بين خصائص متنوعة تشمل قدرات عقلية، وخصائص شخصية، وقدرات متداخلة بين الشخصية والمعرفة، وقد يسهل نمو القدرات العقلية تطور الحكمة لدى الفرد من خلال السماح بدمج جوانب أو أنواع مختلفة من المعارف والمعلومات، ومن خلال قدرة الفرد على إصدار الأحكام، فهي تعبر عن صفة فردية؛ لذا تتضمن برامج تنمية الحكمة عديد من الأبعاد مثل التأمل وضبط الانفعالات والقدرة على التعامل مع الآخرين، واختيار الحلول المناسبة لحل المشكلات (Phusopha et al, 2015) في: زكي،٢٠١٨.

وارتبط متغير الحكمة في المجال النفسي والتربوي بمصطلح الحكمة الاختبارية Test Wiseness والتي أشار إليها عبدربه (٢٠١٨) بأنها مجموعة المهارات التي يستخدمها بعض الطلاب بفاعلية أكثر من البعض الآخر، وتعكس مدى وعيهم خلال مواقف الاختبارات وتظهر في حصولهم على درجات أعلى مما يمكنهم الحصول عليه وفقًا لمستوى معرفتهم بالمحتوى الذي تقيسه تلك الاختبارات، وتتمثل تلك المهارات في (مهارة إدارة وقت الاختبار، التخمين المنطقي، تجنب الوقوع في الخطأ وتداركه، توظيف صيغ الاختبار، المراجعة).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغير الحكمة الاختبارية نظرًا لأهميته وتأثيره على درجات الطلاب في الاختبار مثل دراسة (الخولي، ٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على الأداء والتخمين والمخاطرة والحذر في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع لدى طلاب الجامعة، وهدفت دراسة (السعدي والشمرى، ٢٠١٨) إلى الكشف عن الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، وكذلك دراسة(محمد،٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية واليقظة العقلية والتشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

كما ذكر مسعود (٢٠٢٠) بأن استخدام مهارات الحكمة الاختبارية لا يعد بديلًا عن تحصيل مادة الاختبار، بل عامل مساعد للطالب ذي الحكمة الاختبارية الأعلى ليحصل على أعلى درجة ممكنة في الاختبار، والحصول على درجة منخفضة للطالب ذي الحكمة الاختبارية المنخفضة، لذا فهي تعد أحد المصادر المحتملة لإحداث تباين في درجات الطلاب على الاختبارات التحصيلية المختلفة.

وفي هذا السياق لابد من توفير بيئة نفسية جيدة للطالب تسهم في مساعدته على التطور والتنمية وتحقيق الأهداف المنشودة، ومن المكونات المهمة لهذه البيئة مهارات الحكمة الاختبارية بالإضافة إلى المتغيرات الإيجابية الأخرى؛ وحتى يتمكن الطالب من إدراك العدالة Justice، فالعدالة حق لكل طالب، فإذا سادت شعر الطالب بالارتياح، وإذا غابت يشعر بالشك وعدم الثقة في الآخرين.

ولذلك فالعدالة بصفة عامة مطلب مهم وضروري لكل من يعيش على الأرض، من أجل أن يهنأ بحياته ويشعر بالرضا والسعادة وحب العمل والعطاء، والعدالة ليست حكرًا على أفراد معينين أو مؤسسات بعينها أو زمان دون غيره، وإنما لابد أن تكون هي الهدف والغاية الكبرى في كل زمان وفي كل مؤسسة، وكما هو الحال في السياق الاجتماعي والوظيفي للعدالة، وتطبيقاتها التربوية، فالطالب مثل الموظف في المنظمة يقارن نفسه بشخص مرجعي؛ وبالتالي حتى يتمكن الطالب من إدراك العدالة.

وأوضحت دراسة (Mohammed et al., 2017) أن موضوع العدالة هو موضوع مهم يجب أن يحترم في كل مجالات الحياة، وبذلك يتوجب إلقاء نظرة عليه في البيئات التربوية، وخاصة البيئة الجامعية لما له من آثار عديدة على الأنشطة الأكاديمية للطالب، ولكن قلما يلتفت أحد للعدالة كما يدركها الطلاب في مؤسساتهم التعليمية رغم أهميتها، فإدراكهم لأداء عضو هيئة التدريس على أنه لا يتسم بالعدالة وينطوي على الظلم قد يكون له أثره السلبي على أدائهم الأكاديمي، ومن هنا تم تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية **Academic justice** إلى التراث التربوي.

وأوضحت دراسة فريد (٢٠٢٣) أن مفهوم العدالة الأكاديمية يعكس مستوى التبادل الاجتماعي القائم بين كل من المعلمين وطلابهم، وأن العدالة الأكاديمية تقوم على إدراك الطالب لمدى التوازن بين مستوى ما يبذله من جهود (مدخلات) ومستوى ما يحصل عليه من نتائج متمثلة في

(الدرجات والتقديرات والمكافآت) من جانب معلميه (مخرجات)، وكذلك مدى إحساسه بالعدالة عند مقارنة ما حصل عليه من مخرجات بزملائه الآخرين.

وتتمثل العدالة الأكاديمية المدركة فيما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته، والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب وزملاءه على المستويين الأكاديمي والإنساني، كما أنها وفقًا لمنظور الطالب؛ فهي تتضمن مدى ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة وما يحصل عليه بالمقابل من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه، فإن أدرك عدم الإنصاف في التعامل وشك في نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع درجات الاختبار، قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسي (الخضر وجاد الرب. ٢٠١٦؛ الحميدي واليوسف، ٢٠١٩).

وتعكس العدالة الأكاديمية المدركة مدى إدراك الطالب بعدالة الأساليب المتبعة في تحديد نواتج جهوده ونزاهة المعايير وسلامة الإجراءات التي اتبعت كإجراءات تقييم الأداء، ومستوى إحساس الأفراد بعدالة المعاملة عند تطبيق الإجراءات، وتتضمن مجموعة من الأبعاد تتمثل في العدالة التوزيعية، الإجرائية، التعاملية، المعلوماتية (واعر،٢٠١٩).

كما أن العدالة الأكاديمية لا تعني أن يحصل جميع الطلاب على نفس المخرجات (التقديرات / الدرجات) بل أن يحصل كل طالب على ما يستحقه من مخرجات وما يتماشى مع ما قدمه من مدخلات ((Shamma & Al-Zubi,2020

ولأن شعور الطالب بعدم تحقيق العدالة سيؤثر سلبًا على دافعيته للعمل وتفاعله مع زملائه الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض تحصيله الأكاديمي، **ولذلك كان من الضروري التعرف على العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا.**

مشكلة البحث

إن التحاق الطالب بالجامعة وخاصة كلية التربية يساعده على اكتساب المهارات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية والصحية من خلال ما تقدمه من أنشطة طلابية مختلفة، كما تتيح له فرصة للاستقلال وإثبات الذات، وتعد مرحلة الشباب الجامعي من المراحل المهمة في تكوين الشخصية، وعليه فإن ما يتعرض له الطالب خلال هذه المرحلة من ضغوطات ، تترك أثرًا سلبيًا في بنية الشخصية –ومن هذه الضغوطات التي قد يواجهها شعوره بعدم تحقيق العدالة الأكاديمية من قبل

معلميه– فيمكن أن يؤثر ذلك على ما يبذله الطالب من جهد ومثابرة وعلى مدى ثقته بنفسه وتقديره لذاته، وكذلك على دافعيته للتعلم وللقيام بأي نشاط في الحياة الجامعية (شحاته،٢٠١٨).

ومن خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Mather,2004 Dodeen&Abdelmabood,2005، والشحات،٢٠٠٧) والاطلاع على بعض ما جاء في التراث السيكولوجي فيما يتعلق بمتغيرات البحث الحالي والمتمثلة في نتائج عدد من الدراسات عن مهارات الحكمة الاختبارية، يتضح أنها من المتغيرات المهمة في المجال الأكاديمي؛ لما لها من تأثير على أداء ونتائج تعلم الطلاب.

حيث أشارت نتائج دراسة (Mather,2004) إلى أن الحكمة الاختبارية وإلمام الطلاب بمحتوى مادة الاختبار يحسن أداءهم في الاختبارات، وتتفق نتائج دراسة (Dodeen&Abdelmabood,2005)، ودراسة (الشحات،٢٠٠٧) بأن تنمية الحكمة الاختبارية يؤثر بشكل فعال وقوي لحصول الطلاب على درجات مرتفعة في الاختبارات، وتوصلت نتائج دراسة (السلمي، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الحكمة الاختبارية يرجع للنوع؛ حيث يستخدم الطلاب (ذكورًا وإناثًا) مهارات الحكمة الاختبارية من أجل تنظيم إجاباتهم، والحصول على درجات مرتفعة في الاختبار وهو مطلب يتشابه فيه كل منهم، كما أوضحت وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الحكمة الاختبارية والتفكير الإيجابي.

وبناءً على الحوار مع الطلاب لمناقشة الصعوبات التي يشعرون بها، فقد ذكر بعض الطلاب أنه يشعر بعدم الرضا والقلق، على الرغم مما يبذله من جهد في الدراسة وحضور جميع المحاضرات، وذكر طلاب آخرون أنهم يبذلون نفس الجهد ويحضرون جميع المحاضرات كما يقومون بتنفيذ جميع التكليفات المطلوبة، ولكنهم يفاجئون بالحصول على تقدير أقل من زملائهم، وكثرة الشكاوى من عدم عدالة طرق التصحيح، واقتصار عملية تقويمهم على قياس الجوانب المعرفية فقط.

وفي هذا السياق أشارت دراسة (Berti et al., 2011) أن نتائج العديد من الدراسات في البيئات التربوية تظهر بصفة عامة الآثار التي يمكن أن يحدثها مفهوم العدالة في مجالات عديدة في حياة الطالب، فالعدالة التوزيعية يمكن أن تؤثر في دافعية الطالب للتعلم، ويمكن أن تشكل وجهات نظره عن المجتمع العادل وغير العادل ويمكن أن تؤثر أيضًا العدالة الإجرائية على دافعية الطالب وثقته تجاه عضو هيئة التدريس، كما توصلت دراسة (Berti et al., 2016) إلى أن هناك علاقة

إيجابية بين عدالة المعلم وكل من دافعية الطالب للتعلم ومعتقداته الشخصية عن العدالة والتوجه الإيجابي المستقبلي.

اتساقًا مع ما سبق، أشارت دراسة (عليوة، ٢٠٢١) أن إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية يمكن أن يكون له تأثير على مستوى دافعيته للإنجاز والتفوق؛ لأن الطالب قد يشعر أنه يبذل كل ما لديه من جهد ومثابرة وكفاح ولكنه لا يحصل على ما يريد، وكذلك قد يؤثر إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية على ثقة الطالب حول تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح للوصول إلى الهدف.

وبذلك يهدف هذا البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية المدركة؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

- تقديم تصور نظري عن العدالة الأكاديمية يسهم في إثراء الإطار النظري المرتبط بالعدالة الأكاديمية ويشجع الباحثين الآخرين لتقديم تصورات نظرية أخري وأدوات قياس لها.
- قد تساعد نتائج هذا البحث في تطوير وتحسين مستوى العدالة الأكاديمية، من خلال الاهتمام بمهارات الحكمة الاختبارية.
- تفيد دراسة الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في تقصي العوامل المرتبطة بانخفاض أداء الطالب في الاختبارات وكذلك ارتفاعه، الأمر الذي قد يفيد في تحفيز العوامل المساعدة على الأداء الجيد.
- تقديم أدوات لقياس مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية يمكن أن يستفيد منها الباحثين في البحوث النفسية والتربوية المستقبلية.

مصطلحات البحث

- **الحكمة الاختبارية Test Wiseness**

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطالب على التحكم في الموقف الاختباري، وإعطاء الإجابات الصحيحة على أسئلة الاختبار بالاستفادة من المعلومات المتوفرة في الاختبار نفسه، وذلك من خلال تنظيم وقت الاختبار، والاستفادة من صياغة أسئلة الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة بشكل جيد بالإضافة إلى المراجعة الجيدة، للحصول على درجات أفضل في الاختبار، وتتحدد بالدرجة التي سيتم الحصول عليها نتيجة تطبيق مقياس الحكمة الاختبارية.

- **العدالة الأكاديمية Academic Justice**

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها إدراك الطالب للعلاقة بينه وبين معلمه في المؤسسات الأكاديمية الجامعية، ومقارنتها بزملائه كجماعة مرجعية على المستويين الإنساني والأكاديمي، كذلك إدراكه لإجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته بشكل موضوعي، ويتحدد بالدرجة التي سيتم الحصول عليها نتيجة تطبيق مقياس العدالة الأكاديمية المدركة.

محددات البحث

١–**محددات مكانية:** تم تطبيق البحث الحالي بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي.

٢–**محددات زمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي للعام الجامعي٢٠٢٣–٢٠٢٤م.

٣–**محددات بشرية:** عينة من طلاب كلية التربية بقنا.

٤–**محددات منهجية: وتنقسم إلى:**

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافه في التحقق من طبيعة العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا.

أدوات البحث:

١–مقياس الحكمة الاختبارية (إعداد الباحثة).

٢–مقياس العدالة الأكاديمية (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

١.الحكمة الاختبارية Test – Wiseness

أ. مفهوم الحكمة الاختبارية

تطورت طرق التعليم من الطريقة التقليدية القائمة على التلقين والتكرار والحفظ والقدرة على الاسترجاع إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون بأنفسهم، وكيف يبحثون عن المعلومات، ويسعون إلى اكتشافها وتطويرها بما يخدم مجتمعاتهم، وتعد الحكمة الاختبارية Test–Wiseness أحد العوامل الشخصية المهمة التي تؤثر في أداء الطالب على الاختبار؛ لذا تزايد الاهتمام بشكل واضح في الآونة الأخيرة بموضوع الحكمة الاختبارية.

وتعني الحكمة الاختبارية قدرة الطالب على استخدام المهارات خلال أدائه على الاختبارات من أجل التعبير عن مدى معرفته بالمحتوى الذي قام بدراسته بشكل أفضل، والحصول على درجات مرتفعة في الاختبار التحصيلي وذلك من خلال القدرة على التخمين الذكي القائم على استخدام المنبهات والمفاتيح التي قد توجد في الاختبار (عبدالوهاب،٢٠٠٧).

وأشار إليها Haynes (2011) بأنها قدرة الطالب العقلية على توظيف التلميحات الموجودة بمفردات الاختبار في التوصل إلى الإجابات الصحيحة من البدائل المتاحة والتي لا يستطيع الإجابة عنها في ضوء معرفته بمحتوى المادة الدراسية، كذلك يعرفها محمد (٢٠١٩) بأنها قدرة الطالب على التحكم في الموقف الاختباري وذلك من خلال تنظيم وقت الاختبار والاستفادة من صياغة أسئلة الاختبار والتعامل الجيد مع ورقتي الأسئلة والإجابة والمراجعة.

وأيضًا عُرّفت الحكمة الاختبارية بأنها قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من مهارات الاستفادة من خصائص موقف الاختبار، والتي يمارسها الطالب أثناء الاختبار لتحسين درجته (قنديل وموسى، ٢٠٢٢).

ويتبين من خلال التصورات السابقة أن مفهوم الحكمة الاختبارية حظي باهتمام عديد من الباحثين في ميادين التربية وعلم النفس، فأصبح محور اهتمامهم على مدى عقود، وبالتالي يمكن استخلاص تعريف للحكمة الاختبارية بأنها قدرة الطالب على التحكم في الموقف الاختباري، وإعطاء الإجابات الصحيحة على أسئلة الاختبار بالاستفادة من المعلومات المتوفرة في الاختبار نفسه، وذلك

من خلال تنظيم وقت الاختبار، والاستفادة من صياغة أسئلة الاختبار، والتعامل مع ورقتي الأسئلة والإجابة بشكل جيد بالإضافة إلى المراجعة الجيدة، للحصول على درجات أفضل في الاختبار.

ب. مهارات الحكمة الاختبارية

ظهرت تصنيفات عديدة لمهارات الحكمة الاختبارية مثل تصنيف (وادي ،٢٠١٣) التي صنفتها إلى سبع مهارات هي: إدارة وقت الاختبار والتخمين وتجنب الخطأ والاستفادة من خصائص بناء الاختبار والتعامل مع ورقة الأسئلة والتعامل مع ورقة الإجابة والمراجعة، كما صنفها (العنزي،٢٠١٤) إلى خمس مهارات هي: التهيئة الذاتية للاختبار وإدارة وقت الاختبار والتعامل مع صيغ الأسئلة والتخطيط للحل، والمراجعة.

ومن خلال التصنيفات السابقة لمهارات الحكمة الاختبارية يمكن للباحثة تحديد مجموعة المهارات التي اتفقت عليها معظم الدراسات السابقة والتي سوف يعتمد عليها البحث الحالي وتتمثل في:

- **مهارة تنظيم وقت الاختبار:**

يقصد بهذه المهارة مدى قدرة الطالب على تنظيم الوقت المحدد للاختبار بتخصيص وقت مناسب لكل سؤال قياسًا على بقية الأسئلة، حتى لا يستنفذ بعضها وقتًا أطول على حساب البعض الآخر أو على الوقت الذي سيتم تخصيصه للمراجعة.

- **مهارة التعامل مع ورقة الأسئلة:**

وتعني مدى قدرة الطالب على قراءة تعليمات الاختبار، وتكوين فكرة عامة عن جميع الأسئلة وقراءتها قبل البدء في الإجابة، وتحديد الكلمات المفتاحية في كل سؤال، وتكرار قراءة السؤال للتأكد من المطلوب.

- **مهارة التعامل مع ورقة الإجابة:**

تشير تلك المهارة إلى التفكير في الإجابة وتجهيزها قبل البدء في كتابتها، وتقديم أفضل إجابة ممكنة والاهتمام بعرض عناصر الإجابة في تسلسل منطقي، وتجنب الشطب وتخصيص صفحة أو أكثر لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

- **مهارة المراجعة:**

وتشمل مدى قدرة الطالب على مراجعة ورقة الأسئلة والإجابة، من خلال التأكد من عدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه، والتأكد من صحة الإجابات وتنظيمها، واكتشافه للأخطاء التي وقع فيها وتصويبها، والتأكد من استكمال بياناته قبل تسليم ورقة الإجابة.

ومن خلال تطبيق مهارات الحكمة الاختبارية يمكن للطلاب تحسين أدائهم وتقليل التوتر وتحقيق نتائج أفضل في الاختبارات.

ج. العوامل التي تؤثر في مهارات الحكمة الاختبارية

لا يعد استخدام مهارات الحكمة الاختبارية بديلًا عن تحصيل مادة الاختبار، وإدخاله للبناء المعرفي للطالب من خلال عملية الاستذكار، بل عامل مساعد له ليحصل على أعلى درجة ممكنة في الاختبار للطالب ذي الحكمة الاختبارية الأعلى، والحصول على درجة منخفضة للطالب ذي الحكمة الاختبارية الأقل.

وتتطلب الحكمة الاختبارية الوعي والتفكير العميق الذي يتضمن تحليل كيفية إدارة الاختبار للحصول على درجات مرتفعة، وتتمثل في امتلاك الطلاب إمكانات معرفية تتكون من عدة مهارات تساعده في إدارة الاختبارات بوعي وطريقة فاعلة، تعمل على زيادة حصوله على الدرجات بشكل أفضل من طالب لآخر يمتلك نفس مستوى المعرفة والتحصيل إلا أنه لا يمتلك مهارات الحكمة الاختبارية (الطريري،٢٠١٤).

ويرى مصطفى (٢٠١٤) ضرورة توعية الطلاب بأهمية اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية، وكذلك تدريبهم لاكتساب هذه المهارات، حيث أنه لا يمكن حرمانهم من اكتساب هذه المهارات واستخدامها في الاختبارات بالإضافة إلى عدم إمكانيتهم من عزل تأثيرها في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات، وبالنظر لأهمية اكتسابهم هذه المهارات فإنه سيؤدي إلى تحقيق المساواة في الفرص فيما بينهم وبالتالي عدم وجود تباين واختلاف في درجاتهم.

ومن خلال ذلك يشير موسى (٢٠١٠) إلى أن ما يواجهه الطلاب من صعوبات أثناء الاختبارات لا يرجع إلى نقص القدرات، وإنما إلى افتقادهم أو غياب الحكمة الاختبارية، وهو ما يوضح أهمية احتياج الطلاب إلى ممارسة مستوى عالٍ من الحكمة الاختبارية أثناء أداء الاختبارات،

لتمكنهم من الاستفادة من قدراتهم بشكل أفضل؛ وذلك لفعاليتها في عملية التعلم، وتحسين المستوى الأكاديمي من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات.

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى مثل دراسة السلمي (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي والحكمة الاختبارية والعلاقة بينهما وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي والحكمة الاختبارية، وأنه يمكن التنبؤ بالحكمة الاختبارية من خلال التفكير الإيجابي، أما دراسة أسعد والشمري (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الحكمة الاختبارية والانهماك في التعلم والتوتر النفسي، وأظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الحكمة الاختبارية والانهماك في التعلم.

ومن الدراسات التي اهتمت بالحكمة الاختبارية وضرورة إكساب الطلاب مهاراتها دراسة محمد (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية وكل من اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية –جامعة الإسكندرية، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحكمة الاختبارية واليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الحكمة الاختبارية والتشوهات المعرفية.

بينما اهتمت بعض الدراسات بعمل برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية مثل دراسة هشام الخولي (٢٠١٨a) والتي هدفت إلى التحقق من استقلالية مهارات الحكمة الاختبارية عن استراتيجياتها والكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي وتوصلت إلى استقلالية مهارات الحكمة الاختبارية عن استراتيجياتها، وتنبؤ بعض مهارات الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بمكونات التحصيل الدراسي.

٢– العدالة الأكاديمية المدركة Academic Justice

أ. مفهوم العدالة الأكاديمية

تعد العدالة الأكاديمية مفهومًا جديدًا في مجال البحوث التربوية بالرغم من أن مفهوم العدالة التنظيمية ظهر منذ فترة طويلة في علم النفس التنظيمي؛ ونتيجة لأهمية العدالة في الحياة الاجتماعية والنفسية للطالب، فقد ظهر مفهوم العدالة من خلال (Adams, 1965) والذي يشير إلى أن الطالب يقارن معدل مدخلاته مع معدل مدخلات ومخرجات الآخرين، فإن تساوى المعدلان فليس هناك شعور

بالظلم أو عدم المساواة، وفي حين عدم تساوي المعدلين ينتج عنه التوتر وعدم الارتياح والذي يدفعه لعمل شيء ما يخلصه من هذا التوتر.

كما أن العدالة في المؤسسات التعليمية تتمثل في وجود إجراءات تعطي فرصة للطالب لعرض وجهة نظره في الدرجة التي يحصل عليها وكيفية توزيعها، ومراجعتها والتحقق من صحتها، وبناء إجراءات المقرر على معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة، وكذلك تعامل أستاذ المقرر بطريقة تتسم بالأدب والأخلاق مع الطلاب .(Coquitt & Rodell, 2015)

وعرفاها الخضر وجاد الرب (٢٠١٦) على أنها ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاءه على المستويين الأكاديمي والإنساني.

وذكرت دراسة الحميدي واليوسفي (٢٠١٩) أن العدالة الأكاديمية وفقًا لمنظور الطالب هي مدى ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة، وما يحصل عليه بالمقابل من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه، فإن أدرك نقصًا في العدالة وعدم الإنصاف في التعامل وشك في نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات، قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسي.

ومن هنا تم تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية إلى التراث التربوي استنادًا إلى مفهوم معروف في سياق علم النفس التنظيمي وهو العدالة التنظيمية، والذي يشير إلى العدالة في بيئة العمل، وهو يقابل مفهوم العدالة الأكاديمية في سياق المؤسسات التعليمية في مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم، وإذا كانت العدالة التنظيمية هي ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية، والطريقة التي يعامله بها مديره هو وزملاءه على المستويين الوظيفي والإنساني، فإنه يمكن النظر للعدالة الأكاديمية المدركة على أنها إدراك الطالب للعلاقة بينه وبين معلمه في المؤسسات الأكاديمية الجامعية، ومقارنتها بزملائه كجماعة مرجعية على المستويين الإنساني والأكاديمي، كذلك إدراكه لإجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته بشكل موضوعي.

ب.نظريات العدالة الأكاديمية

وفي ضوء ذلك اختلفت آراء الباحثين وتباينت حول النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم العدالة الأكاديمية، ومن ثم تعددت وفق آراء كل باحث، فقد بدأ دراسة العدالة على يد Adams(1965)، ثم توالت النظريات واتضح أن الطرق المبكرة في بحث مسألة ما هو عادل تنبع من " أرسطو" الذي

عرف العدالة على أنها معاملة المتساوين للمتساوين، والذي أكد على أنها تتحقق إذا حصل كل شخص على ما يستحقه، ويمكن تطبيقها على عدد غير محدود من المواقف التي يواجهها الأفراد والجماعات في حياتهم (Ehrhardt et al., 2016).

ويضاف إلى ذلك أن مفهوم العدالة الأكاديمية حالة خاصة من العدالة التنظيمية، وبالتالي يمكن إرجاعها إلى نظرية العدالة (المساواة والإنصاف) التي وضعها (Adams,1965) والتي يقيم فيها الأفراد عدالة الموقف على أساس نتائجها فيما يتعلق بنتائج الآخرين، بالإضافة إلى مدخلات كل شخص، ويريد الأفراد أن يحصلوا على ما يستحقون وأن يستحقوا ما يحصلون عليه، حيث يقوم الفرد بمقارنة ما يحصل عليه بما يقدمه من مدخلات وهذا لا يكفي فقط، وإنما يقارن نفسه بما يقدمه الآخرون وما يحصلون عليه بالفعل، ويدرك الفرد حالة العدالة حينما يشعر بأن ما يقدمه يتكافأ مع ما يحصل عليه، وكذلك أيضًا عند مقارنته بزميله، وإذا كانت نتيجة المقارنة غير عادلة فيترتب عليها آثار سلبية تؤدي بالفرد إلى إفساد مدخلاته أو تشويهها (سامي، ٢٠١٣؛ Ehrhardt et al., 2016).

ومن النظريات المفسرة للعدالة نظرية التوقع؛ التي تؤكد على وجود علاقة بين الجهد المبذول والأداء في العمل، وأن الأفراد يفضلون بعض نتائج العوائد من سلوكهم على البعض الآخر ويشعرون بالرضا إذا تم الحصول على العائد المتوقع، وإن كانت نظرية المساواة والإنصاف أكدت على مبدأ المقارنة بين أداء الفرد والمكافأة، وأيضًا المقارنة الاجتماعية بين الفرد وزميله، فأضافت هذه النظرية أنه يجب الأخذ في الاعتبار نوع العائد الذي يتوقعه الفرد نتيجة لجهده المبذول (سامي، ٢٠١٣).

وتؤكد نظرية Porter & Lawler والتي تمثل النموذج الموسع لنظرية التوقع على أن الجهد الذي يبذله الفرد في العمل يعتمد على القيمة التي يراها في المكافأة المتوقعة، وعلى احتمالية تحقيق المكافأة ووقوعها في حالة بذل الجهد، وهذا يحتم على الفرد امتلاك القدرات والصفات والمهارات الفردية للقيام بهذا الجهد، فضلًا عن كونه يتمتع بإدراك دقيق لأبعاد دوره كي يشكل دعمًا لجهده لتحقيق النتائج التي يريد الوصول إليها (الدخل الله، ٢٠١٣).

كما أن دراسات متغير العدالة في السياق الأكاديمي مهمة ليس فقط لأغراض البحث العلمي، ولكن أيضًا لأسباب مجتمعية عملية، وعلى وجه التحديد فإن التعليم هو مسعى أخلاقي، ورسالة التعليم لا تقتصر على تعزيز التمكن من موضوع معين بل يشمل أيضًا مسئولية نقل القيم

الديموقراطية، ومن ثم فالدراسات التي تركز على فهم طبيعة وجودة التفاعلات بين المعلم والطالب والتبادلات في حدود العدالة بصفة خاصة هي ذات أهمية قصوى (Kazemi, 2016).

ت.أبعاد ومكونات العدالة الأكاديمية

اختلف الباحثون في تحديد مكونات العدالة الأكاديمية باختلاف التوجهات النظرية التي ينتمون إليها، حيث ذكر Berti et al.(2011) أنه تم تحديد ثلاثة أنواع أساسية من إدراك العدالة من جانب علماء النفس الاجتماعي وهي:

١. العدالة التوزيعية: وتشير إلى إدراك الطلاب بأن توزيع درجاتهم عادل بشكل أكبر أو أقل مقارنة بدرجات زملائهم أو بالدرجات التي توقعوها.

٢. العدالة الإجرائية: وتشير إلى إدراكات الطلاب بأن المعايير التي يستخدمها المعلم عادلة أو غير عادلة في عملية تقدير الدرجات وتقييم الطلبة في المقررات، وفي الجامعات يتم تفسير الإجراءات للطلاب من خلال الحوار والتبادلات اللفظية والتواصل، كما تهتم بالإجراءات التي يتم فيها اتخاذ قرار التوزيع.

٣. العدالة التفاعلية: وتشير إلى إدراكات الطلاب للعدالة في المعاملة بين الشخصية فيما يتعلق بالعلاقة والتفاعل وطريقة التواصل بين الطلاب ومعلميهم، ولها تأثير كبير على تشكيل بيئة التعلم وتعزيز السلوك الإيجابي والدافعية للطلاب، وتتضمن الجوانب بين الشخصية في الإجراءات وجودة التفاعل بين الشخصي، مثل احترام حقوق الآخرين والثقة.

بينما ذكر الخضر وجاد الرب (٢٠١٦) أنه نظرًا لأن مصطلح العدالة الأكاديمية يعد مصطلحًا جديدًا في السياق التربوي، ويمكن قياسه وتحديد أبعاده على أساس المعلومات المعروفة عن مصطلح العدالة التنظيمية، بالتالي فإنه من المتوقع أن تكون للعدالة الأكاديمية هي نفس أبعاد العدالة التنظيمية والمتمثلة في:

١. العدالة التوزيعية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بين الطلاب، بحيث يحصل على درجة في المقرر على أساس أدائه، ولا تدخل اعتبارات أخرى غير متعلقة بطبيعة المقرر مثل الخصائص الفردية للطالب، كما تشمل تلبية حاجات الطلاب ذوي الحاجات الملحة عند تساوي العوامل الأخرى، وهي تهتم بنتائج التقييم الذاتي للموارد التعليمية المتعددة والتوزيع النهائي للنتائج.

٢. العدالة الإجرائية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في الطرق والآليات والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات التي تمسه، وتتضمن أن يطبق أستاذ المقرر نفس الإجراءات على جميع الطلاب الذين يخصهم قرار معين، دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقًا لمعلومات دقيقة، والسماح بإجراءات المراجعة للدرجات والاختبارات، وعدم تعارض الإجراءات مع القيم الأساسية والقواعد التي تخضع لها الكلية، وأن تكون جميع الإجراءات التي يتخذها أستاذ المقرر أخلاقية ومتوافقة مع المعايير العامة والخاصة بالجامعة، وإتاحة الفرصة لمناقشة الأسس والقواعد المستخدمة في اتخاذ القرارات.

٣. العدالة التعاملية " التفاعلية": وتركز على مؤشرات جودة التفاعل، ومن ثم فهي تفصل بين الإجراءات والتفعيل، وتوجد أربع معايير يمكن على أساسها الحكم على المعاملة العادلة بين الطلاب والتواصل الجيد معهم وهي: (الصدق والاحترام والملاءمة والتبرير)، ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز في المعاملة بين الطلاب، كما تشمل إدراك الطالب لجودة الطريقة التي يعامل بها الأستاذ الطالب عندما يتقدم بشكوى أو بطلب تفسير لإجراء من إجراءات المقرر.

٤. العدالة المعلوماتية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لأسئلته والرد عنها وعدم الاستهانة بها وتوضيح جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر للطلاب والتي منها الاختبارات وتوزيع الدرجات والتكليفات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات، كذلك تتضمن إدراك الطالب لوجود التوضيحات والإرشادات حول أي إجراء متصل بالمقرر في الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بالطالب.

كما تم التمييز بين أربعة أشكال أخرى من العدالة في الدراسات الأخيرة عنها، وهي كما ذكرها Ehrhardt et al.,(2016) على النحو التالي:

١. العدالة التوزيعية: وتنشأ عند وجود أكثر من طرف والموارد محدودة، وتأخذ في الاعتبار ما إذا كان توزيع السلع عادل، والسلع الموزعة لا يجب أن تكون أشياء مادية، ويمكن أن تتمثل في توزيع الوقت والاهتمام أو المديح والانتباه المخصص لكل طالب من جانب المعلم.

٢. العدالة الانتقامية: وتعني أن العمل الخاطئ يتبعه العقاب الذي يتناسب مع الإهانة أو الجريمة ومبادئها، وعادة ما يُنظر إلى مقدار الضرر الذي يسببه المعتدي، أو عدد المزايا التي اكتسبها المعتدي من اعتدائه.

٣. العدالة الإجرائية: وترتبط بالعمليات التي تؤدي إلى نتيجة توزيع السلع أو العقاب، وهي تعني إدراك الطالب وفهمه لعملية تقدير درجات المعلم بأنها عادلة أو غير عادلة، كما تظهر في هل يتم إعطاء الطالب وقت كافي للتفكير؟.

٤. العدالة التفاعلية: وتشير إلى عدالة وجودة التفاعلات، عندما يكون الأفراد حساسين وعطوفين ومحترمين مع بعضهم البعض، وتظهر في قاعة الدراسة في عدد المرات التي ينصت فيها المعلم بإيجابية للطالب، ونبرة التفاعل المحترمة والمديح والنقد البناء.

بينما ذكرت شحاته (٢٠١٨) أبعاد العدالة الأكاديمية في خمسة أبعاد متمثلة في:

١. العدالة التوزيعية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بين الطلاب، بحيث يحصل على درجة في المقرر على أساس أدائه الفعلي.

٢. العدالة الإجرائية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في المعايير التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس لجميع الطلاب في تحديد المخرجات التي تمسهم، دون إعطاء امتياز لأي منهم دون الآخرين.

٣. العدالة التفاعلية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لمراعاة أعضاء هيئة التدريس لحقوقه الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف واحترام.

٤. العدالة المعلوماتية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاهتمام أعضاء هيئة التدريس لأسئلته والرد عنها بجدية وعدم الاستهانة بها.

٥. العدالة التقييمية: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للموضوعية والنزاهة والشفافية في التقييم الصادر بحقه في الأداء والسلوك من قبل أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز رضاه عن الدراسة واطمئنانه إزاء تقدمه الدراسي.

وحددت أيضًا فريد (٢٠٢٣) أن هناك ثلاث أبعاد للعدالة الأكاديمية وهم:

١. عدالة التعامل: ويشير هذا البعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة المعلمين وتعاملهم باحترام، ومراعاة عدم التمييز بينه وبين زملاءه مع الحرص على تحفيزه على الاستذكار باستمرار.

٢. عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام: ويشير هذا البعد إلى إدراك لمدى موضوعية ونزاهة معلميه أثناء تنظيم العمل دون تمييز عند توزيع المهام والأنشطة.

٣. عدالة التقويم الأكاديمي: ويشير هذا البعد إلى إدراك لمدى موضوعية ونزاهة معلميه أثناء الحكم على الأداء وإعلان الطريقة المتبعة في التقويم من البداية، وإشراكه في اختيار طريقة التقويم المناسبة.

وبناءً على ما سبق وبالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة يتم في الدراسة الحالية تحديد أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب وتتمثل في:

١. عدالة تنظيم العمل وتوزيع المهام:

ويشير إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة معلميه أثناء تنظيم العمل، وذلك بالوقوف على مسافة واحدة من جميع الطلاب دون تمييز عند توزيع المهام والأنشطة

٢. عدالة التعامل مع الطلاب

ويقصد بها درجة إدراك الطالب لمراعاة أعضاء هيئة التدريس لحقوقه الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف واحترام، دون التمييز في المعاملة بين الطلاب وكذلك جودة الطريقة التي يعامل بها الطالب عندما يتقدم بشكوى أو بطلب تفسير عن أي شيء يخص المقرر، ومن مؤشرات جودة التفاعل (الصدق والاحترام والثقة والنقد البناء).

٣. عدالة تقديم المعلومات للطلاب

ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاهتمام أعضاء هيئة التدريس لأسئلته والرد عنها بجدية وعدم الاستهانة بها، وتقديم كافة التوضيحات والتفسيرات المتعلقة بالمقرر لجميع الطلاب.

٤. عدالة التقويم الأكاديمي

ويقصد بها درجة إدراك الطالب للموضوعية والنزاهة والشفافية في التقييم الصادر بحقه في الأداء والسلوك من قبل أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز رضاه عن الدراسة واطمئنانه إزاء تقدمه الدراسي.

فروض البحث

من خلال الاطلاع على أدبيات البحث من البحوث والدراسات السابقة يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرض التالي:

- **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات الحكمة الاختبارية وأبعاد العدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا.**

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي.

ثانيًا: مجتمع البحث والمشاركون:

تمثل مجتمع البحث في طلاب كلية التربية بقنا، وتم اختيار عينة المشاركين بطريقة عشوائية، وبلغ حجم العينة الاستطلاعية (١٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا، بمتوسط عمر قدره ٢٠.٦٣ وانحراف معياري قدره ٠.٨٧، واستخدمت هذه العينة لحساب الخصائص السيكومترية، عينة البحث الأساسية: بلغ حجمها (٣٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا، بمتوسط عمر قدره ٢٠.٦ وانحراف معياري قدره ٠.٨.

ثالثًا: أدوات البحث:

مقياس الحكمة الاختبارية (إعداد الباحثة)

مقياس العدالة الأكاديمية المدركة (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١- مقياس الحكمة الاختبارية

بعد الاطلاع على المقاييس المختلفة لقياس الحكمة الاختبارية قامت الباحثة بإعداد المقياس وتكون من (٣٤) مفردة، ويتم الاستجابة عنه في الدراسة الحالية وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي الذي يتضمن خمس بدائل هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويقابلها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، مع مراعاة عكس الدرجات في حالة المفردات المصاغة عكسيًا.

صدق المقياس:

الصدق العاملي:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٣٤) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Method لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكس vairmax بواسطة SPSS 21 .

وقبل البدء في تحليل البيانات تم التحقق من مدي قابلية البيانات للتحليل العاملي من خلال بعض المؤشرات منها اختبار كايزر- مان- أولكن لكفاية المعاينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy وبلغت قيمته (٧٠٤.) وهي قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبار Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته(٣٢٩٧.٥٤١) بدرجة حرية (٤٦٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء علي عدد العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) طبقًا لمحك جيلفورد، والإبقاء علي البنود التي تشبعت على أكثر من عامل في العامل الأعلي تشبعًا، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة مفردات ويبين جدولي(٢،١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول١

مصفوفة المكونات الأساسية لمفردات مقياس الحكمة الاختبارية بعد التدوير المتعامد (ن= ١٨٠)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
1	0.173	0.682	0.064	0.581	0.837
2	0.281	0.324	0.320	0.051	0.289
3	0.239	0.014	0.556	0.072	0.479
4	0.338	0.222	0.080	0.740	0.718
5	0.553	0.074	0.421	0.170	0.518
6	0.591	0.023	0.065	0.270	0.427
7	0.413	0.207	0.735	0.088	0.762
8	0.231	0.417	0.361	0.065	0.362
9	0.030	0.151	0.372	0.364	0.295
10	0.637	0.255	0.021	0.198	0.510
11	0.066	0.260	0.035	0.091	0.081
12	0.223	0.155	0.191	0.010	0.110
13	0.595	0.295	0.097	0.162	0.477
14	0.197	0.052	0.740	0.087	0.286
15	0.009	0.664	0.092	0.132	0.467
16	0.069	0.164	0.307	0.484	0.359
17	0.036	0.554	0.235	0.092	0.371
18	0.642	0.092	0.071	0.094	0.434
19	0.674	0.184	0.049	0.076	0.497
20	0.170	0.493	0.334	0.119	0.398
21	0.218	0.581	0.057	0.680	0.851

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
22	0.141	0.343	0.653	0.135	0.582
23	0.347	0.298	0.115	0.246	0.283
24	0.576	0.077	0.410	0.164	0.533
25	0.255	0.014	0.291	0.081	0.156
26	0.277	0.057	0.549	0.123	0.397
27	0.505	0.071	0.139	0.096	0.289
28	0.058	0.679	0.064	0.116	0.482
29	0.154	0.037	0.151	0.524	0.322
30	0.064	0.117	0.046	0.439	0.213
31	0.013	0.259	0.005	0.111	0.080
32	0.107	0.224	0.443	0.019	0.258
33	0.199	0.194	0.417	0.450	0.454
34	0.198	0.122	0.093	0.184	0.096
الجذر الكامن	4.694	3.558	3.317	2.104	13.673
نسبة التباين	13.805	10.465	9.757	6.188	40.215

يتضح من جدول ١ أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس الحكمة الاختبارية أسفرت عن ظهور خمسة عوامل فسرت ٤٠.٢١٥% وبتفحص قيم التشبعات تبين أن المفردات (٣٤،٣١،٢٥،١٢،١١) لم تتشبع على أي عامل من العوامل، وبالتالي تم حذفهم، بينما المفردات (٣٣،٢٤،٢٢،٢١،٢٠،١٦،٩،٨،٧،٥،٤،٢،١) تشبعوا على أكثر من عامل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم في العامل الأعلى تشبعًا، ويتبين من جدول ٢

جدول ٢

التشبعات ذات الدلالة لمفردات مقياس الحكمة الاختبارية بالعوامل بعد التدوير المتعامد (ن= ١٨٠)

العامل الاول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
5	0.553	1	0.682	3	0.556	4	0.740
6	0.591	2	0.324	7	0.735	16	0.484
10	0.637	8	0.417	9	0.372	21	0.680
13	0.595	15	0.664	14	0.740	29	0.524
18	0.642	17	0.554	22	0.653	30	0.439
19	0.674	20	0.493	26	0.549	33	0.450
23	0.347	28	0.679				
24	0.576						
27	0.505						
32	0.450						

يتضح من جدول ٢ أن العامل الأول يتكون من (١٠) مفردة هم (٣٢،٢٧،٢٤،٢٣،١٩،١٨،١٣،١٠،٦،٥) وبتفحص محتوي هذه المفردات تبين أنها تدور حول قدرة الطالب على التفكير في الإجابة وتجهيزها قبل البدء في كتابتها، وتقديم أفضل إجابة ممكنة والاهتمام بعرض عناصر الإجابة في تسلسل منطقي (علي سبيل المثال: أتجنب حذف الإجابات بعد تدوينها ، أتجنب التفكير في إجابة سؤال آخر طالما لم أنته من إجابة السؤال الحالي) ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بمهارة التعامل مع ورقة الاجابة، وتكون العامل الثاني من (٧) مفردات هي (٢٨،٢٠،١٧،١٥،٨،٢،١) وبتفحص محتوي هذه المفردات تبين أنها تدور حول مدى قدرة الطالب على قراءة تعليمات الاختبار، وتكوين فكرة عامة عن جميع الأسئلة وقراءتها قبل البدء في الإجابة (علي سبيل المثال: أضع خطًا تحت الكلمات المهمة في كل سؤال حتى لا أخطئ في تحديد الإجابة،

أعيد قراءة تعليمات كل سؤال لأتأكد من المطلوب)، ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بمهارة التعامل مع ورقة الأسئلة، وتكون العامل الثالث من(٦) مفردات هي (٣،٧،٩،١٤،٢٢،٢٦) وبتفحص محتوي هذه المفردات تبين أنها تدور حول مدى قدرة الطالب على مراجعة ورقة الأسئلة والإجابة، من خلال التأكد من عدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه، والتأكد من الإجابات وتنظيمها (علي سبيل المثال: أراجع إجابة كل سؤال للتأكد من فهمي لمحتواه بعد الانتهاء منه مباشرة، أراجع بياناتي على غلاف ورقة الإجابة قبل تسليمها)، ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بمهارة المراجعة، وتكون العامل الرابع من (٦) مفردات هي(٤،١٦،٢١،٢٩،٣٠،٣٣) وبتفحص محتوي هذه المفردات تبين أنها تدور حول مدى قدرة الطالب على تنظيم الوقت المحدد للاختبار بتخصيص وقت مناسب لكل سؤال قياسًا على باقي الأسئلة (علي سبيل المثال: أتجنب تضييع الوقت في أشياء خارج الاختبار، أخصص زمنًا مناسبًا لإجابة كل سؤال) ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بمهارة تنظيم وقت الاختبار.

ثبات المقياس

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا " كرونباخ"Cronbach's Alpha حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة وتم عرض النتائج في جدول٣

جدول ٣

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الحكمة الاختبارية

مهارة التعامل مع ورقة الاجابة		مهارة التعامل مع ورقة الأسئلة		مهارة المراجعة		مهارة تنظيم وقت الاختبار	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
5	0.785	1	0.702	3	0.702	4	0.707
6	0.704	2	0.706	7	0.704	16	0.713
10	0.703	8	0.703	9	0.706	21	0.702

مهارة التعامل مع ورقة الاجابة		مهارة التعامل مع ورقة الأسئلة		مهارة المراجعة		مهارة تنظيم وقت الاختبار	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
13	0.706	15	0.707	14	0.707	29	0.712
18	0.707	17	0.706	22	0.706	30	0.717
19	0.705	20	0.703	26	0.699	33	0.710
23	0.703	28	0.701				
24	0.703	معامل ألفا العام للبعد=0.618		معامل ألفا العام للبعد=0.524		معامل ألفا العام للبعد=0.530	
27	0.704						
32	0.700						
معامل ألفا العام للبعد= 0.716							

وكذلك تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل سبيرمان– براون وبلغ (0.696) وبلغت قيمة معامل جتمان (0.786) وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس، مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات البحث الحالي وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (29) مفردة.

٢– <u>مقياس العدالة الأكاديمية:</u>

بعد الاطلاع على المقاييس المختلفة لقياس العدالة الأكاديمية قامت الباحثة بإعداد المقياس وتكون من (٤٠) مفردة، ويتم الاستجابة عنه في الدراسة الحالية وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي الذي يتضمن خمس بدائل هي: (موافق بشدة، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق إطلاقًا)، ويقابلها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، مع مراعاة عكس الدرجات في حالة المفردات المصاغة عكسيًا.

صدق المقياس:

الصدق العاملي:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٤٠) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Method لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكس vairmax بواسطة SPSS 21 .

وقبل البدء في تحليل البيانات تم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي من خلال بعض المؤشرات منها اختبار كايزر- مان- أولكن لكفاية المعاينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy وبلغت قيمته (.٨٩١) وهي قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبار Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته(٤٩٦٨.٢٩٥) بدرجة حرية (٧٨٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء علي عدد العوامل التي جذرها الكامن ≤ ١ مع استبعاد المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) طبقًا لمحك جيلفورد، والإبقاء علي البنود التي تشبعت علي أكثر من عامل في العامل الأعلي تشبعًا، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة مفردات ويبين جدولي(١٠،٩) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول ٤

مصفوفة المكونات الأساسية لمفردات مقياس العدالة الأكاديمية بعد التدوير المتعامد (ن= ١٨٠)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
1	0.396	0.308	0.429	0.402	0.598
2	0.117	0.102	0.501	0.482	0.507
3	0.163	0.604	0.287	0.227	0.525
4	0.365	0.465	0.469	0.138	0.589
5	0.048	0.014	0.514	0.052	0.269
6	0.140	0.792	0.230	0.154	0.723

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
7	0.475	0.204	0.308	0.579	0.697
8	0.688	0.384	0.213	0.204	0.708
9	0.236	0.182	0.427	0.488	0.509
10	0.578	0.080	0.492	0.268	0.654
11	0.154	0.463	0.191	0.312	0.571
12	0.487	0.445	0.385	0.113	0.596
13	0.728	0.239	0.130	0.128	0.620
14	0.423	0.029	0.226	0.548	0.532
15	0.361	0.203	0.573	0.027	0.500
16	0.026	0.422	0.492	0.084	0.428
17	0.374	0.639	0.132	0.213	0.611
18	0.284	0.370	0.013	0.581	0.555
19	0.498	0.274	0.293	0.364	0.541
20	0.176	0.514	0.594	0.201	0.689
21	0.443	0.472	0.127	0.343	0.554
22	0.104	0.637	0.143	0.230	0.491
23	0.025	0.318	0.346	0.629	0.617
24	0.161	0.201	0.469	0.155	0.311
25	0.528	0.261	0.400	0.239	0.564
26	0.493	0.049	0.388	0.003	0.396
27	0.673	0.351	0.066	0.134	0.598
28	0.384	0.378	0.405	0.260	0.522
29	0.004	0.147	0.046	0.721	0.544

Print: (ISSN: 0561-2537) Online:(ISSN: 5292-2735)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
30	0.323	0.563	0.020	0.015	0.422
31	0.251	0.179	0.585	0.201	0.477
32	0.375	0.402	0.316	0.283	0.482
33	0.260	0.247	0.516	0.172	0.425
34	0.182	0.481	0.156	0.332	0.399
35	0.600	0.347	0.139	0.441	0.695
36	0.153	0.701	0.235	0.203	0.612
37	0.472	0.115	0.372	0.321	0.477
38	0.453	0.294	0.457	0.235	0.557
39	0.427	0.420	0.000	0.101	0.369
40	0.592	0.018	0.453	0.078	0.365
الجذر الكامن	6.152	6.137	5.116	4.091	21.469
نسبة التباين	15.380	15.343	12.790	10.227	53.739

يتضح من جدول ٤ أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبنود مقياس الحكمة الاختبارية أسفرت عن ظهور أربعة عوامل عوامل فسرت ٥٣.٧٣٩% وبتفحص قيم التشبعات تبين أن المفردات (٣٧،٣٨،٣٩،٤٠، ٢٨،٣٠،٣٢،٣٤،٣٥، ٢٦،٢٧، ٢٥ ،٢٣، ٢٠،٢١، ١٩، ١٨ ،١٧ ،١٦ ،١٤،١٥، ٩،١٠،١١،١٢ ،٢،٤،٧،٨ ، ١) تشبعوا على أكثر من عامل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم في العامل الأعلى تشبعًا، ويتبين من

جدول ٥

التشبعات ذات الدلالة لمفردات مقياس العدالة الأكاديمية بالعوامل بعد التدوير المتعامد (ن= ١٨٠)

العامل الاول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
8	0.688	3	0.604	1	0.429	7	0.579
10	0.578	6	0.792	2	0.501	9	0.488
12	0.487	11	0.463	4	0.469	14	0.548
13	0.728	17	0.639	5	0.514	18	0.581
19	0.498	21	0.472	15	0.573	23	0.629
25	0.528	22	0.637	16	0.492	29	0.721
26	0.439	30	0.563	20	0.594		
27	0.673	32	0.402	24	0.469		
35	0.600	34	0.481	28	0.405		
37	0.472	36	0.701	31	0.585		
39	0.427			33	0.516		
40	0.592			38	0.457		

يتضح من جدول ٥ أن العامل الأول يتكون من (١٢) مفردة هم (٨،١٠،١٢،١٣،١٩،٢٥،٢٦،٢٧،٣٥،٣٧،٣٩،٤٠) وبتفحص محتوى هذه المفردات تبين أنها تدور حول إدراك الطالب للموضوعية والنزاهة والشفافية في التقييم الصادر بحقه في أدائه الأكاديمي من قبل أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز رضاه عن الدراسة واطمئنانه إزاء تقدمه الدراسي (علي سبيل المثال: يعطي أستاذ المقرر فرصة للطلاب لتقديم استفساراتهم وشكواهم حول تقييماتهم، يقيم أستاذ المقرر أداء الطلاب بشكل عادل وموضوعي) ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بعدالة التقويم الأكاديمي، وتكون العامل الثاني من (١٠) مفردات هي (٣،٦،١١،١٧،٢١،٢٢،٣٠،٣٢،٣٤،٣٦)

وبتفحص محتوى هذه المفردات تبين إدراك الطالب لمراعاة أعضاء هيئة التدريس لحقوقه الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف واحترام، دون التمييز في المعاملة بين الطلاب وكذلك جودة الطريقة التي يعامل بها عندما يتقدم بشكوى أو طلب تغذية راجعة (علي سبيل المثال: يحرص أستاذ المقرر على استخدام لغة مهذبة مع طلابه، يكون أستاذ المقرر علاقات إيجابية ومتعاونة مع الطلاب)، ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بمهارة التعامل مع الطلاب، وتكون العامل الثالث من(١٢) مفردة هي (١،٢،٤،٥،١٥،١٦،٢٠،٢٤،٢٨،٣١،٣٣،٣٨) وبتفحص محتوى هذه المفردات تبين إدراك الطالب لاهتمام أعضاء هيئة التدريس لأسئلته والرد عليها بجدية وعدم الاستهانة بها، وتقديم كافة التوضيحات والتفسيرات المتعلقة بالمقرر لجميع الطلاب (علي سبيل المثال: يشرح أستاذ المقرر الإرشادات والتعليمات في الوقت المناسب لأي إجراء، يوضح أستاذ المقرر التسلسل المنطقي لمحتوى المقرر)، ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بعدالة تقديم المعلومات للطلاب، وتكون العامل الرابع من (٦) مفردات هي(٧،٩،١٤،١٨،٢٣،٢٩) وبتفحص محتوي هذه المفردات تبين إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة معلميه أثناء تنظيم العمل، وذلك بالوقوف على مسافة واحدة من جميع الطلاب دون تمييز عند توزيع المهام والأنشطة (علي سبيل المثال: ينفذ أستاذ المقرر ما عرضه في بداية شرح المحتوى من قواعد، تطبق جميع التعليمات الخاصة على جميع الطلاب دون تمييز) ولذلك أمكن تسمية هذا العامل بعدالة تنظيم العمل وتوزيع المهام.

ثبات المقياس

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا " كرونباخ"Cronbach's Alpha حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة وتم عرض النتائج في جدول ٦

جدول ٦

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية

عدالة التقويم الأكاديمي		عدالة التعامل مع الطلاب		عدالة تقديم المعلومات للطلاب		عدالة تنظيم العمل وتوزيع المهام	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
8	0.742	3	0.743	1	0.755	7	0.735
10	0.746	6	0.736	2	0.759	9	0.741
12	0.737	11	0.738	4	0.744	14	0.754
13	0.742	17	0.740	5	0.763	18	0.738
19	0.743	21	0.745	15	0.759	23	0.719
25	0.745	22	0.745	16	0.761	29	0.750
26	0.748	30	0.745	20	0.753		
27	0.742	32	0.742	24	0.758		
35	0.744	34	0.746	28	0.749	معامل ألفا العام للبعد=0.769	
37	0.744	36	0.735	31	0.761		
39	0.754	معامل ألفا العام للبعد=0.762		33	0.755		
40	0.741			38	0.755		
معامل ألفا العام للبعد=0.762				معامل ألفا العام للبعد=0.773			

وكذلك تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل سبيرمان– براون وبلغ (0.959) وبلغت قيمة معامل جتمان (0.938) وجميعها قيم مقبولة لثبات

المقياس، مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات البحث الحالي وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (40) مفردة.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

ينص فرض البحث على أنه:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات الحكمة الاختبارية والعدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الحكمة الاختبارية بأبعاده، ودرجاتهم على مقياس العدالة الأكاديمية بأبعادها ويوضح جدول ٧ هذه الارتباطات

جدول ٧

معاملات الارتباط بين الحكمة الاختبارية بأبعادها والعدالة الأكاديمية بأبعادها لدى أفراد عينة البحث (ن=٣٧٥)

العدالة الأكاديمية / الحكمة الاختبارية	عدالة التقويم الأكاديمي	عدالة التعامل مع الطلاب	عدالة تقديم المعلومات للطلاب	عدالة تنظيم العمل وتوزيع المهام	العدالة الأكاديمية (الدرجة الكلية)
مهارة التعامل مع ورقة الإجابة	0.673	0.566	0.595	0.556	0.699
مهارة التعامل مع ورقة الأسئلة	0.628	0.655	0.584	0.607	0.725
مهارة المراجعة	0.607	0.611	0.632	0.598	0.719
مهارة تنظيم وقت الاختبار	0.606	0.620	0.617	0.643	0.730
الحكمة الاختبارية (الدرجة الكلية)	0.715	0.700	0.693	0.693	0.819

يتضح من جدول ٧ وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيًا بين مهارات الحكمة الاختبارية وأبعاد العدالة الأكاديمية كما يدركها طلاب كلية التربية بقنا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين يمتلكون مثل هذه المهارات والتي تعد النواة التي تلزم الطالب أثناء أدائه للاختبار فهي نواة الحكمة الاختبارية لديه، لذا تكون لديه القدرة على عرض وتقبل وجهات النظر المختلفة حتى يستطيع عرضها العرض الأمثل أثناء إجابته على الاختبار من خلال تنظيم ورقة الإجابة وتنظيم إجابته على الاختبار، كذلك الانتباه بما يوجد في ورقة الأسئلة وما هو مطلوب منه الإجابة عليه فلا ينسى سؤال ولا يترك سؤال دون إجابة، وأيضًا هو بحاجة لتنظيم وقت الاختبار وتقسيمه حتى يحسن استغلاله الاستغلال الأمثل، كذلك تساعده مثل هذه المهارات في إرجاء حكمه على إجابته لوقت المراجعة، فيستطيع أن يتفحص إجابته بعد أن يكون قد انتهى من أداء الاختبار كله، ومن ثم يستطيع المراجعة بصورة أفضل، ومن خلال استغلال مثل هذه المهارات الاستغلال الأمثل فإنه يرتفع إدراكه للعدالة الأكاديمية بمعنى يزداد إحساس الطالب بالعدالة والانصاف داخل الجامعة من حيث أنه يحصل على تقديرات تتناسب مع ما بذله من جهد واستغلال لمهارات الحكمة الاختبارية.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة موسى (٢٠١٠) أن اكساب الطلاب لمهارات الحكمة الاختبارية يؤدي إلى تحسين مستواهم الأكاديمي من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات مقابل ما يبذلونه من جهد أثناء أداء الاختبارات؛ وذلك لفعاليتها في عملية التعلم.

وكذلك دراسة مصطفى (٢٠١٤) التي أوضحت عدم إمكانية عزل تأثير مهارات الحكمة الاختبارية في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات، لأن ذلك سيؤدي إلى تحقيق المساواة في الفرص بين الطلاب وعدم وجود تباين واختلاف في درجاتهم؛ مما يعزز رضاه عن الدراسة واطمئنانه إزاء تقدمه الدراسي.

وظهر ذلك أيضًا في دراسة الحميدي واليوسفي (٢٠١٩) التي أكدت على إن إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية يتحقق عندما يتناسب ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة والتعامل الجيد أثناء أداء الاختبارات مع ما يحصل عليه بالمقابل من نتائج.

التوصيات والبحوث المقترحة

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مفهوم الحكمة الاختبارية ومهاراتها والعمل على إكسابها لطلاب الجامعة من خلال الأساليب الإرشادية المختلفة.
- تضمين مجموعة من الإرشادات نهاية كل وحدة دراسية حول طريقة استخدام مهارات الحكمة الاختبارية في مواقف الاختبار.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول العدالة الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى مثل التسويف الأكاديمي، الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة.
- إعداد برامج توعوية وإقامة ندوات لتوضيح العدالة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة لما لها من أثر على قدرة الطلاب على مواجهة الضغوطات والتحديات، وفعالية الذات الأكاديمية لديهم.
- إعداد برامج توعوية وإقامة ندوات لتوضيح مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة لما لها من أثر على تنمية قدرة الطلاب على إدراك العدالة الأكاديمية.

المراجع

أسعد، صاحب والشمري، يس (٢٠١٩) الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٦(٦٠)،٥٦٠-٥٩٦.

الحميدي، حسن عبد الله، واليوسف، هيفاء علي (٢٠١٩). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٣٤ (١٣٣)، ٥٩-١٠٧.

الخضر، عثمان حمود، وجاد الرب، هشام فتحي (٢٠١٦). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٣٠ (١٥)، ١٢-٦٠.

الخولي، هشام محمد (٢٠١٨). الإسهام النسبي لأثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي في ضوء تحمل المخاطرة وقلق الاختبار والدافعية الدراسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٩ (١١٣)، ٢٨٢-٣٤٦.

الدخل الله، سناء محمود (٢٠١٣). العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والثانوية في محافظة جرش. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الأردن، جامعة جرش.

السعدى، مروة عبد العباس، والشمرى، صادق كاظم (٢٠١٦). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ٢٥ (٢)، ٣٢٤-٣٥٣.

السلمي، طارق عبد العالي (٢٠١٨). التفكير الإيجابي والحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين والعاديين في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٩ (١)، ٣٣١-٣٦٥.

الشحات، مجدي محمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ١٧ (٦٩)، ١-١٣٧.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (٢٠١٤). القياس النفسي والتربوي. نظريته– أسسه– تطبيقاته. *دار الرشد*.

العنزي، سعود بن شايش بشير (٢٠١٤). مهارات الحكمة الاختبارية في ضوء متغيرات النوع والقدرة العامة والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر.٢(١٦١)،٣٢٧–٣٦٤.

زكي، هناء محمد (٢٠١٨). مستوى الحكمة والدافعية الأخلاقية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، جامعة بنها، ٢٨ (٩٨)، ٣٦٢–٤٠٨.

سامي، صلاح محمد (٢٠١٣). العدالة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*. ٣٥(١٣)، ٥٦٨٩–٥٧٨٧.

شحاته، غادة محمد أحمد (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩ (١١٥)، ١–١٠٢.

عبد الوهاب، محمد محمود (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.

عبدربه، محمد عبد الرؤوف (٢٠١٨). الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٩٤ ، ٦٩–١٠٨.

عليوة، هناء رفعت عبد اللطيف (٢٠٢١). العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب المعلمون وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لديهم، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية*، جامعة الفيوم، ١٥ (٣)، ٣٤٢–٣٨٩.

فريد، زهراء محمد (٢٠٢٣). النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١(٧٤)، ١–٦٠.

قنديل، وائل السيد وموسى، حنان إبراهيم (٢٠٢٢). تصميم مقياس الحكمة الاختبارية لدي طلاب كلية التربية الرياضية جامعة مدينة السادات. *مجلة نظريات وتطبيقات التربية البدنية وعلوم الرياضة*، كلية التربية الرياضية، جامعة مدينة السادات، ٣٧(١)، ١٧٠-١٣٢.

محمد، نرمين عوني محمد (٢٠١٩). اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية كمنبئين بالحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (١٠)، ١-٦٠.

مسعود، عبد الرحمن محمد (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات للعبء المعرفي والحكمة الاختبارية وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٨ (٣)، ٤٣-١١٠.

مرسي، وفاء حسن (٢٠١١). العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الأداء الأكاديمي الجامعي الواقع وسبل التفعيل. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، ٤(٩)، ٢١٦-٣٤١.

موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠١٠). علم النفس التربوي. الرياض. دار الزهراء.

وادي، عفاف زياد (٢٠١٣). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١(٣٧)، ٢٩٥-٣٢٢.

واعر، نجوى أحمد عبد الله (٢٠١٩). العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١ (٥٧)، ٣١٧-٣٤٤.

Adams, S., (1965). Inequity in social exchange. In Berkowitz, L. (Ed), Advances in experimental social psychology, 2(3), 267-299.

Berti, C., Silvia, D., & Monica, P. (2011). Exploring engagement in the university context: The role of justice and social identification. Procedia Social Behavioral Science, 2(2), 2248-2252.

Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., and Molinarim, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and vision of a just world. Issues in Educational Research, 4(25),543-560.

Colquitt, J., & Rodell, J. (2015). Measuring Justice and Fairness. In Russell S. Cropanzano & Maureen L. Ambroze (eds), *The Oxford Handbook of Justice in the workplace*, 187-202.

Dodeen, H.,& Abdelmabood, H.(2005).The effect of teaching test- taking strategies on university students' performance, test anxiety, and attitudes toward tests. Assessment in The Arab World, 193-203.

Ehrhardt, N., Pretsch, J., Herormano, I. & Schmitt, M. (2016). Observing Justice in the Primary school classroom. Z Erziehungswiss, 19, 157-190.

Haynes, P., (2011). The Effect of Test-Wiseness on Self- Efficacy and Mathematic Performance middle school students with Learning disabilities. Ph.D. in Education at Virginia Commonwealth University, UMI Number 3453649.

Kazemi, A. (2016). Examining the Interplay of Justice Perceptions, Motivation, and School Achievement among secondary school students. Social Justice Research, 29, 103-118.

Mather, J., (2004). The Effects of teaching note taking, text comprehension and test-taking strategies in a high school classroom. Master Thesis: Southwest Minnesota State University.

Mohammed, H., Ehsan, R., Yousef, H., and Marzieh, H. (2017). Relationship between educational justice and academic burn out Injahrom university of medical science in 2014: A Descriptive analytic study. International Journal of scientific Study, 4(5), 393-397.

Phusopha, J., Sathapornwong, P, and Saenubon, K. (2015). Development of the inner wisdom development programs with buddhist doctrines to improvement of self-mindedness for bachelor educational students. Educational Research and Reviews, 10(16), 2226-2240.

Shamma,F. & Al-Zubi, R (2020). High Diploma Students' Perceptions of Justice and its Correlation With Organisational Commitment. Cypriot Journal of Educational sciences, 15(4), 854-869.