

الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد

م. أسيل محمود جرجيس محمد
أ.م.د. فاضل زامل صالح
جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي التعرف على الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد، ودلالة الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وتألفت عينة البحث الأساسية من (٦٥٠) طالب وطالبة، موزعين على (٢٤) كلية من الاختصاصات العلمية والإنسانية. ولغرض تحقيق أهداف البحث تم بناء مقياس الذكاء الضمني، واستخرجت الخصائص السيكومترية له فضلاً عن التحقق من صدقه وثباته، ولمعالجة البيانات احصائياً، استعملت عدد من الوسائل الاحصائية بالاعتماد على الحقيبة الاحصائية (SPSS)، وتوصلت نتائج البحث إلى: أن طلبة جامعة بغداد لديهم مستوى عالٍ في الذكاء الضمني، وبتجاه المعتقد النمائي عن الذكاء ، وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الضمني تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث، في حين لم تكشف النتائج فروقاً ذات دلالة احصائية في التوجه النمائي تبعاً لمتغير التخصص، والتفاعل ما بين الجنس والتخصص. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدمت الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : الذكاء الضمني ، المعتقدات الضمنية ،

Abstract

The present research aims to investigate: Implicit intelligence for students at the university of Baghdad. Significant differences in implicit intelligence for students at the university of Baghdad in regard to gender and specialization variables. The basic sample of the research consisted of 650 (male / female) students distributed among 24 collages (humanities and scientific). To achieve the research aims, implicit intelligence has been constructed as an instrument, The psychometric features of the instruments have been computed. . Means has been also used to treat the collected data statistically depending on (SPSS) The Findings show that: Students at the university

of the Baghdad have high level of implicit intelligence directed to malleable thought of intelligence There were significant statistical difference in the implicit intelligence in regard to gender variable for the benefit of female students and there was significant statistical difference in regard to the variable of specialization and the interaction between gender and specialization. In the light of the above findings the research set a number of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث : Problem of Research

أدت التغييرات الهائلة في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات وشبكات التواصل الاجتماعي الى تعديل اساليب التطبيع الاجتماعي ، وتراجع دور الأسرة والمدرسة لصالح المؤسسات المعلوماتية مثل : شبكة الانترنت ، والقنوات الفضائية ، ومواقع التواصل المختلفة ، واسهم اتساع حجم المعلومات وسرعة انتقالها الى تحولات جذرية في البنى المعرفية للطلبة والتي اثرت بدورها في مفاهيمهم عن ذاتهم، ومعتقداتهم المعرفية ، وخاصة في تصورهم للذكاء هل هو ثابت أم متغير ونامي، وتنبؤ المشكلة من طبيعة وحجم التحديات التي تواجه المراهقين والشباب وبخاصة في المراحل الأخيرة من التعليم الثانوي والصفوف الأولى من الجامعة والمتمثلة في حجم التغيرات التي شهدتها المجتمع العراقي في السنوات الأخيرة وبخاصة في مجال تقنية المعلومات ، والانفتاح المعرفي ، والتي أثرت في سلوكيات الطلبة المتوقعة منهم ، وطريقة تفكيرهم، ووضعهم أمام متطلبات نمائية ترتبط بمعتقداتهم عن ذاتهم من جهة والتوقعات التي تفرضها السياقات التعليمية والاجتماعية الجديدة ، وأدت هذه التغيرات أثراً في شخصية الطالب عند دخوله الحياة الجامعية وفي حياته، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن التساؤلات الاتية: هل معتقدات طلبة المرحلة الاولى في الجامعة الضمنية عن ذكائهم تتجه نحو النمائية وامكانية تنميته أم انه قدرة ثابتة يختلف الافراد في درجتها؟ وهل يؤثر الجنس والتخصص في معتقداتهم الضمنية عن الذكاء .

أهمية البحث Important Research

يبدأ الطلبة في الجامعة دراستهم وهم يحملون العديد من المعتقدات، لكن سرعان ما تتغير تلك المعتقدات نتيجةً للتأثير الواضح للذي تتركه الدراسة الجامعية عليهم (Hoffer, 1994:13) ،

إذ يُولد البحث في المعتقدات المعرفية أسئلة عديدة تستدعي الوقوف عندها مثل : هل تؤثر المعتقدات في تنظيم التعلم ، وهل لها دور في استخدام مداخل دراسية معينة ؟ هل تؤثر المعتقدات في اختيار نوع الدراسة؟ وهل ترتبط معتقدات الطلبة عن الذكاء بدافعتهم؟ وتقدير الذات لديهم؟ (Schommer, 2004:28) .

ولم تحظ المعتقدات المعرفية باهتمام ولا سيما في البيئة العربية ، على الرغم من الدور الكبير الذي تلعبه في الاداء الاكاديمي وعبر مراحل التعلم المختلفة، فضلاً عن كون العديد من مظاهر السلوك الانساني يمكن تفسيرها وفقاً لمعتقدات الفرد ومثابرتة في المهام المختلفة، بناءً على ما لديه من معتقدات حول الاشياء وطبيعتها المختلفة (حسين، ٢٠١٧ : ١٦٨).

يُعدّ البحث في موضوع المعتقدات عن الذكاء مهماً كونه الأسلوب الذي يعتمد عليه الافراد في ادراك وتقييم قدراتهم وقدرات الآخرين. وتؤثر في اتخاذ قراراتهم، وطرق تعلمهم، واعتقادهم عن المعرفة، فضلاً عن أن المعتقدات عن الذكاء تُعتبر جزءاً من المعتقدات المعرفية التي تؤثر في سلوك الطلبة في المواقف التعليمية، وطبيعة الاهداف التي يتبنّاها الطلبة، والجهد الذي يبذلونه في المواقف التعليمية المختلفة. (حسين، ٢٠١٧ : ١٧٠) .

أن ما يبرر الاهتمام بموضوع الذكاء الضمني، هو الاهمية والتأثير الكبير الذي تمارسه النظريات الضمنية للذكاء فيما يقرره الطلبة لأنفسهم من أهداف متعلقة بالأداء التعليمي ، وفي أنظمة العزو السببي لخبرات النجاح والفشل والمخرجات التعليمية بصفة عامة والتي تتمثل بالتحصيل الدراسي (De Castella & Byrne,2015:246) .

وتؤكد العديد من الدراسات على الدور المهم الذي تلعبه النظريات الضمنية للذكاء لدى الطلبة في تحصيلهم الدراسي واندماجهم المدرسي ، وأن النظرية النمائية للذكاء لها قدرة في على التنبؤ في التحصيل الدراسي مثل: دراسة كل من (أسامة، ٢٠٠٨ :) ، ودراسة (Chen & Pajares,2010) ، ودراسة (Hutagalung et al,2016) ، ودراسة (عبد اللاه ، ٢٠١٧)

ترى دويك (٢٠٠٠) أن معتقدات الطلبة عن الذكاء تعتبر أساس المعتقدات المعرفية، وتشير إلى وجود فئتين من الطلبة: الأولى تنظر إلى الذكاء بأنها سمة ثابتة غير قابلة للتعديل أو التحكم فيها، وهؤلاء الطلبة ينظرون إلى التعلم بأنه يحدث بسرعة أو لا يحدث، وبالمقابل فإن الطلبة الذين ينظرون للذكاء على أنها سمة نمائية قابلة للتغير، فهؤلاء يعتقدون أن التعلم هدف سامي، وأنه يحدث

بالتدرج، وتلعب المصادر المتنوعة للمعرفة دوراً كبيراً، واستراتيجيات التعلم التي يستخدموها فعالة، ولديهم تقدير ذات عالٍ. (Dweck, 2000 : 10) .

يتميز الطلبة الذين يعتقدون بنظرية الذكاء سمة قابلة للتغير والتعديل ، بأنهم يركزون بشكل اساسي على تحسين مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة ، ويبدلون جهد أكبر من أجل تحقيق أهدافهم، ويميلون إلى المواجهة الصعوبات والتغلب عليها، والتأثير بنواتج التعلم، ويستعملون الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً. (Plaks, et al,2005:246)

يشير هونج وآخرون (١٩٩٩) أن الطلبة الذين ينظرون للذكاء بأنه سمة ثابتة لا تقبل التعديل يعتقدون أن أساس تعلمهم هو المكافآت الخارجية، ويحاولون تحقيق النجاح بأقل جهد، وغالباً ما يكون هدفهم البحث عن الشهرة بين زملاءهم ، ويسعون للتقييم الإيجابي من قبل الآخرين، ونادراً ما يستخدمون مهارات التفكير العليا كالاستنتاج والاستدلال، ويعانون من عدم النضج في المعتقدات حول المعرفة والتعلم وغالباً ما تكون مشوهة مثل معتقدتهم بثبات القدرة على التعلم، وبساطة المعرفة وعدم ترابطها، وأن مصدر المعرفة لديهم من السلطة الخارجية مثل الاساتذة وليس ذاتهم (Hong, et al.,1999:589) .

فضلاً عما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث في كونه :

- ١ . يتناول متغيراً جديداً يرتبط بالبنية المعرفية للطلبة ، وهو نتائج التطور الهائل في مجال المعلومات وقوى اجتماعية ومعرفية يمكن أن تسهل عبور المراهقين الى مرحلة الشباب أو تعيق انتقالهم وتدفعهم الى التكيف غير السوي .
- ٢ . يقدم أداة لقياس متغير يرتبط بالمظاهر النمائية للمراهق يمكن استعمالها، ولا سيما أن موضوع الذكاء الضمني لم يتم التطرق إليه في البيئة العراقية على حد علم الباحثان.
- ٣ . يتناول المعتقدات المعرفية الضمنية في متغير اساسي مثل الذكاء ، ويقدم نتائجه بيانات واقعية عن هذا المتغير للمسؤولين ويمكن أن تساعد في اعداد البرامج التدريبية والخطط الكفيلة في تنمية المعتقدات الايجابية عن الذكاء وتعديل المعتقدات السلبية لديهم .

اهداف البحث : Aim of the Research :

- ١- التعرف على الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد.
- ٢- التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

حدود البحث : Limitations of the Research :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد الدراسات الصباحية الصفوف الأولى ، للعام الدراسي ٢٠١٧ . ٢٠١٨ للعلوم الإنسانية والعلمية.

تحديد المصطلحات : Definition of the Terms :

١. الذكاء الضمني Implicit Intelligence : وعرفه :
 - ستيرنبرغ (١٩٨٥) : مجموعة البنى والتصورات الموجودة في أذهان عامة الناس، حول طبيعة الذكاء، والتي ليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح. (Sternberg,1985:607-608) .
 - دويك (٢٠٠٠) : هو المعتقدات الضمنية التي يتبناها الافراد حول طبيعة الذكاء، اذ أن الافراد يتمثلون لنظرتين مختلفتين عن الذكاء هما :
 - أ. الذكاء الضمني الثابت : Entity (Fixed) Implicit Intelligence تتمثل بالنظر للذكاء على أنه سمة ثابتة لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها واعتقاد الفرد أن ما يمتلكه من ذكاء هو قدر ثابت ولا يمكن تطويره وليس لديه ما يكفي من القدرة والجهد لتطويره.
 - ب. الذكاء الضمني النمائي : Incremental (Malleable) Implicit Intelligence : تتمثل بالنظر للذكاء بكونه خاصية قابلة للتعديل والنمو ويمكن التحكم فيها واعتقاد الفرد في أن ما لديه من ذكاء هو قدر معين يمكن تطويره وزيادته من خلال التعلم والمرونة بالخبرات المختلفة وبذل جهد أكبر لتحقيق ذلك. (Dweck,2000:8) ، (Dweck ,1986:1041) .
 - تايه (٢٠١٥) : اعتقادات الفرد المتعلقة بقدراته العقلية (الذكاء) من حيث كونه ثابت أم متغير (تايه،١٨:٢٠١٥) .
 - علي (٢٠١٣) : هو معتقدات الفرد عن ذكائه والتي تنشأ من خلال مفاهيمه، وافكاره، ووجهات نظره، وخبراته وتجارب الحياتية، داخل بيئته الاجتماعية، والنظريات التي تكم في عقله، والتي تفسر تبنيه نمطين مختلفين عن ذكائه تتراوح ما بين الثبات والتطور، ينتج عنها تحديد لاتجاهاته وتوجه السلوك لديه، ورغبته في المشاركة بعمل ما، وعزوه لكل من الفشل أو النجاح، أو بمعنى آخر، تلك المعتقدات التي تؤثر بشكل مباشر على سلوك الفرد ودافعيته، (علي،٢٠١٣: ١٣) .

▪ عبد الفتاح وياتيس (٢٠٠٦) : هو تلك النظريات التي تتعلق بمعتقدات الفرد حول طبيعة الذكاء، ومدى امكانيات اعتباره سمة قابلة للزيادة والتنمية والتحسين من خلال التعلم، وتنقسم الى نظريتين الاولى (النظرية الوراثية) وهي التي تعبر عن معتقدات الافراد حول طبيعة ذكائهم من حيث أنه ثابت لا يمكن تغييره بأي حال من الاحوال، الثانية (النظرية النمائية) تُعبر عن معتقدات الافراد حول طبيعة ذكائهم من حيث أنه مرن وقابل للتغيير والتنمية، من خلال التعلم وبذل الجهد. (Abdel-Fattah & Yates, 2006: 1)

أن التعريف النظري الذي سيتم تبنيه في البحث الحالي، التعريف الذي قدمته دويك كونها صاحبة النظرية التي تم الاعتماد عليها في بناء مقياس الذكاء الضمني ، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن فقرات المقياس وتدل الدرجة العالية على المعتقد الضمني النمائي ، بينما تشير الدرجة المنخفضة الى المعتقد الضمني بالذكاء .

الاطار النظري والدراسات السابقة

الذكاء الضمني: Implicit Intelligence

اقترحت دويك نهاية الثمانينات من القرن الماضي النظرية الضمنية للذكاء وتشير إلى (معتقدات الافراد حول الذكاء) من خلال نظرية اجتماعية-معرفية للدافعية Social-Cognitive (Theory of Motivation)، وشهدت فترة اللاحقة ازدياداً ملحوظاً في البحوث التي أهتمت بدراسة المعتقدات مثل معتقدات الفرد حول سرعة التعلم، قدرة الفرد على التعلم، وسميت هذه المعتقدات بـ (نسق المعتقدات المعرفية، Epistemological Beliefs System)،

ركزت هذه النظرية البحث في المعتقدات التي يمثلها الافراد حول طبيعة الذكاء، و لم تهتم بدراسة مكونات الذكاء أو العمليات العقلية، وتؤكد على وجود رؤيتين متباينتين حول الذكاء لدى الافراد، تتمثل الاولى: بالنظر للذكاء على أنه مكون ثابت (Entity) أي لا يمكن تعديله أو التحكم فيه، إذ لدى الفرد قدراً ثابتاً من الذكاء لا يمكن أن يفعل الكثير لتغييره ، في حين تشير النظرة الثانية للذكاء : في كونه خاصية نمائية (Incremental) ، وتشير الى قابلية الذكاء للتطور من خلال الخبرة ، ويعد ذكاء الفرد بالأساس نتاج لخبرته (Dweck, 1986: 1043) ، (Dweck & Leggett, 1988: 258).

افتترضت دويك أن الأفراد يطورون نظريتين متباينتين حول المفاهيم المتعلقة بالذكاء وهما النظرية النمائية (Incremental Theory) والنظرية الفطرية (Entity Theory) ومفاد أنصار النظرية النمائية هي أن خصائص الأفراد المرتبطة بالذكاء قابلة للتطور والتعديل في حين مفاد هو النظرية الفطرية أن هذه الخصائص هي سمات موروثية ويشار إلى المجموعة الأولى باسم نظرية الاكتساب والإضافة في حين يشار إلى المجموعة الثانية باسم نظرية الكينونة والثبات (Dweck ٣٥: 2006).

ترى دويك أن الفرق الجوهرى بين الذكاء كمكون ثابت والذكاء كمكون نامي يكمن بالاعتقاد في القدرة على التغيير ، إذ يتبنى الأفراد ذوي النظرة النامية للذكاء الاعتقاد في القدرة على التغيير، بينما لا يؤيد الافراد من اصحاب النظرة الثابتة للذكاء هذا الاعتقاد (O'Keefe, 2009: 4)

يتبنى علماء النفس التوجه الذي يشير إلى أنه من الممكن أن يكون الذكاء قابل للتغيير بالرغم تأثره الكبير بالعوامل الوراثية ، وان الفرد الذي يؤمن بأنه يمكن تغيير ذاته، فهذا الاعتقاد يدل على تضمينات مهمة للشخصية.(Grigorenko,2000: 54) .

ترى دويك (٢٠٠٠) أن معتقدات الطلبة عن الذكاء تعتبر أساس المعتقدات المعرفية، وتشير إلى وجود فئتين من الطلبة: الأولى تنظر إلى الذكاء بأنها سمة ثابتة غير قابلة للتعديل أو التحكم فيها، وهؤلاء الطلبة ينظرون إلى التعلم بأنه يحدث بسرعة أو لا يحدث، وبالمقابل فإن الطلبة الذين ينظرون للذكاء على أنها سمة نمائية قابلة للتغيير، فهؤلاء يعتقدون أن التعلم هدف سامي، وأنه يحدث بالتدريج، وتلعب المصادر المتنوعة للمعرفة دوراً كبيراً، واستراتيجيات التعلم التي يستخدموها فعالة، ولديهم تقدير ذات عالٍ.(Dweck,2000:10).

وترى دويك أن النظرية الضمنية للذكاء تمثل متصلاً (Continuum) يقع الذكاء كسمة ثابتة على أحد طرفيه في حين يقع الذكاء كسمة نمائية على الطرف الآخر، وتؤكد دويك أن الفرد الذي ينظر إلى الذكاء كمكون نمائي هو بالتأكيد لا يعتقد بثبات الذكاء، وقد استخدمت في أبحاثها لقياس معتقدات الافراد للذكاء عبارات تشير إلى ثبات الذكاء وافترضت أن الفرد الذي يرفض هذه العبارات فهو يعتنق وجهة النظر المقابلة، إلا أن العديد من الباحثين تناولوا هذه قياس هذه النظرية للذكاء استخدموا البعدين كل على حدة (Faria & Fontaine,1997:51-62) (Stipek & Gralinski, 1996:397-407)

وتؤكد دويك أن هاتين الرؤيتين تحددان أسلوب الفرد في معالجة المعلومات في عملية التعلم ومواقف الانجاز، تشير دويك أن الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في معالجة التعلم ومواقف الانجاز، ونمط الاهداف التي يتبناها والمثابرة والجهد الذي يبذله في التحصيل، يتحدد وفق إحدى الرؤيتين التي يعتنقها الفرد عن الذكاء (Dweck & Legget, 1988:258)، وتفترض دويك تصورات الأفراد عن الذكاء من خلال رؤيتين هما: التصورات الثابتة للذكاء والتي تقوم على أن الذكاء يمثل كيانا فطرياً ثابتاً؛ والتصورات النمائية والتي تقوم على أن الذكاء يمثل كيانا قابلاً للنمو والتطور في إطار خبرات التعلم المختلفة التي يمر بها الفرد، وتعتبر تلك التصورات المحدد الأساسي لأسلوب الفرد في التعلم فالأفراد الذين يتصورون أن الذكاء ذا طبيعة فطرية ثابتة وهم يفتقرون إلى القدرات اللازمة للتغلب على مراحل الفشل التي يمرون بها؛ لذا فإنهم يتوقعون الفشل والعجز مما يدفع بهم إلى نتائج تحصيلية ومخرجات تعليمية ذات مستوى متدني؛ في حين يميل الأفراد الذين يتصورون أن ذكاءهم قابل للنمو والتطور إلى تنمية قدراتهم وكفاءتهم أثناء عملية التعلم؛ لذا فإنهم ينظرون إلى الفشل على أنه حافز نحو تعلم مهارات جديدة، كما أنهم يستجيبون للفشل بشكل أكثر مرونة (Dweck & Leggett, 1988: 257).

١. **الذكاء الضمني الثابت: Entity (Fixed) Implicit Intelligence** : ويتسم الطلبة أصحاب المعتقد بثبات الذكاء بانهم غير متقائلين ، ويرون أن الذكاء ثابت ولا يمكن تطويره ، وأن ما يمتلكونه من قدرات عقلية ثابتة ، وباقية دون تغيير ، وأنهم لا يثمنون الجهد والقدرات التي يمتلكونها ، وقد يصل الأمر بهم الى الدرجة بالاعتقاد بأنهم لا يمتلكون القدرة على فعل شيء مهم ، وأنهم يشاركون في المهام ليثبتوا قدرتهم على ادائها فقط ، وفي حالة فشلهم أو مواجهتهم لمهمات صعبة ، فأنهم يعززون ذلك الفشل إلى قدراتهم المحدودة أو عدم امتلاكهم القدرة ، ويتملكهم الشعور باليأس ، ويميلون الى الانسحاب ، وفي الوقت نفسه يتجنبون مواقف التحدي والمواقف التي تستثير قدرتهم. (Bernstein,2006: 6).

وتشير هذه النظرية الى اعتقاد الفرد أن ما يمتلكه من ذكاء قدر ثابت لا يمكن تعديله أو تطويره ، أو التحكم فيه ، ولا يمتلك القدرة والجهد لتطويره ، اضافة الى ما يمكن القيام به حيال ذلك ، أن هناك بعضاً من الافراد لديهم قدراً ثابتاً من الذكاء، وبما أن الذكاء قدر صور لهم بأنه كيان مستمر معهم، فأنه من وجهة نظرهم لا يمكن تغييره ، وتنعكس هذه الرؤية على الطلبة فتجعلهم قلقين حول الكمية الثابتة لما يمتلكونه من ذكاء، وينصب اهتمامهم على الذكاء اولاً، ويشعرون بأنهم يمتلكون قدراً كافياً من الذكاء، وعيهم أن يكونوا اذكاء وتحت كل الظروف،

الذين يعتقدون بثبات الذكاء وأنه أمر فطري، أكثر عرضة للشعور بالعجز عند مواجهة التحديات المعرفية الصعبة، ويمكن للمعتقدات أن تُعنى بأسباب النجاح والفشل أن تؤثر في المهام التي تتطلب جهداً معرفياً، ولحسن الحظ أن هناك أدلة عن طبيعة الذكاء ولا سيما تلك التي تقول - بأنه ثابت - يمكن تغييرها من خلال التدريس وبأساليب يمكن أن تُحول إلى أداء أفضل. (دليل جامعة كمبريدج ، ٢٠١٧ : ١٦٧-١٦٨)

٢. **الذكاء الضمني النمائي** : Incremental (Malleable) Implicit Intelligence : يشير الى اعتقاد الفرد أن ما يمتلكه من ذكاء قابل للتعديل والتحكم فيه وتطويرة وزيادته من خلال التعلم والتعرض لمختلف الخبرات ويسهم في ذلك الجهد والمثابرة التي يبذلها الفرد. (Dweck,1986) .. (Dweck & Leggett, 1988)

وينظر الأفراد ذوي النظرية النمائية الى ذكائهم على أنه قابل للتغيير والى امكانية تطوير ذكائهم من خلال الجهد والتوظيف الجيد للاستراتيجيات والمثابرة، اضافة الى أن قدراتهم تساعد في تعلم أي شيء، وإذا تعرضوا للفشل فأنهم يعتقدون بإمكانية مواجهته وانجاز المهمة من خلال تبني استراتيجيات جديدة وتساعد في ذلك رؤيتهم لطبيعة ذكائهم المستمرة في التطور الذي يؤدي الى زيادة الجهد من اجل انجاز المهمة. (Bernstein, 2006: 6)

دراسات سابقة

١. دراسة هونك وآخرون (١٩٩٩): سعى هذا البحث إلى دمج نموذج (Dweck) مع نظرية الإحالة (Leggett,1988) .. لذلك تم القيام بثلاث دراسات هي:

▪ الدراسة الاولى: لفحص العلاقة بين الضمنية للذكاء والنظريات والجهد مقابل قدرة، وتألفت العينة من (٩٧) مشاركاً من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الامريكية بواقع (٤٧) من الذكور، و(٥٠) من الاناث.

▪ الدراسة الثانية: اتخاذ القرار للالتحاق بدورة علاجية لزيادة الكفاءة اللغوية، وتكونت العينة فيها (١٦٨) من الطلبة الجدد دخلوا الجامعة / قسم العلوم الاجتماعية في جامعة هونغ كونغ.

▪ الدراسة الثالثة: اختبار العلاقة السببية بين النظريات الضمنية والاستجابات للنكسات من خلال التلاعب بالمشاركين. وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) مشاركاً من طلبة الجامعة. وأشارت النتائج الدراسة الاولى إلى أنه لا توجد فروق في مستويات الثقة في أداء المهمة بين الافراد المختلفون في النظرية الضمنية للذكاء، وأظهرت نتائج الدراسة الثانية أن الطلبة ذوي النظرية النامية للذكاء كانوا

أكثر ميلاً إلى اتخاذ الإجراءات العلاجية، في حين أظهرت نتائج الدراسة الثالثة: أن الافراد ذوي النظرية الضمنية المتزايد للذكاء أكثر من ذوي الذكاء الثابت في اتخاذ إجراءات تصحيحية في مواجهة الازمات. (Hong & etat,1999: 589-595)

٢. دراسة دوبيراتو و ماريني (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المعتقدات (النظريات الضمنية) على طبيعة الذكاء، وتوجه الهدف، والمعرفي، تكونت العينة من (٧٦) طالباً فرنسياً، و قام الباحثان بأعداد مقياس للنظرية الضمنية للذكاء وفق المقياس الاصلي لدويك اداةً في البحث، وأشارت النتائج إلى أن أهداف الإتقان مرتبطة بشكل إيجابي مع الطلبة ذوي الذكاء الضمني النامي ومرتبطة بشكل سلبي لدى الطلبة ذوي الذكاء الضمني الثابت. (Dupeyrat & Mariné,2005: 50) .

٣. عبد الفتاح وباتيس (٢٠٠٦): أجريت الدراسة في (استراليا ومصر) لغرض التعرف على الفروق في الذكاء الضمني بين الثقافتين، واشتملت العينة على (١٦٢) من الطلبة في أستراليا و (٩٤٠) من الطلبة في مصر، وقام الباحثان بأعداد مقياس وفق نموذج دويك مكون من (١٢) فقرة، وتوصلت النتائج، إلى أن هناك فروق بين العينة الاسترالية والعينة المصرية، ولا توجد فروق لكل من النظرية النامية للذكاء و الجنس داخل كل ثقافة. (Abd-El-Fattah & Yatey,2006: 12)

٤. دراسة عبد المجيد (٢٠٠٨): استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة النظرية الضمنية وأساليب التفكير وطرق المعرفة التي يتبناها الطلبة، والتعرف على أثر كل من الجنس والتخصص على كل من النظرية الضمنية، وطرق المعرفة، وقدرة النظرية الضمنية للذكاء على التنبؤ بأساليب التفكير وطرق المعرفة والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة، وتم استعمال النسخة الاصلية لمقياس النظرية الضمنية للذكاء المعد من قبل دويك، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لا يميلون الى اعتبار الذكاء سمة ثابتة، ووجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير الجنس في النظرية الضمنية للذكاء في (البعد النمائي) ولصالح الطلاب، وأظهرت النظرية الضمنية للذكاء أن للبعد النمائي قدرة تنبؤية في التحصيل الدراسي. (عبد المجيد،٢٠٠٨: ٢٢)

٥. دراسة ديليفر وآخرون (٢٠١١): من بين ما هدفت إليه الدراسة التعرف على العلاقة بين أهداف الانجاز والنظريات الضمنية للذكاء واستراتيجيات الدراسة والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة (٢٥٣) من طلبة الجامعة، وقد استعملت الدراسة مقياس دويك، وأشارت النتائج إلى أن: لأهداف الاتقان تأثيراً ايجابياً على استراتيجيات الدراسة والتحصيل الدراسي، ولنظريات الضمنية للذكاء أثر على توجهات الأهداف واستراتيجيات الدراسة. (Delavar,2011:202)

٦. دراسة عبد الفتاح والنبهاني (٢٠١٢): هدفت هذه الدراسة البحث في العلاقات بين النظريات الذاتية الضمنية للذكاء، وأهداف الإنجاز، والتأخير الأكاديمي من الإشباع، وتألفت العينة من (١٩٥) طالباً من طلبة المدارس الثانوية العمانية، وأظهر تحليل المسار أن النظرية الضمنية الثابتة للذكاء تتنبأ بشكل إيجابي بأقدام الأداء وأهداف تجنب الأداء. وتتنبأ النظرية الضمنية النامية للذكاء بشكل إيجابي هدف الانجاز نحو الإتقان. (Abd-El-Fattah& AL-Nabhani,20012: 100)
٧. دراسة تيمبلار (٢٠١٢): استهدفت الدراسة البحث العلاقة بين هذه النظريات الضمنية للذكاء، لمعتقدات جهد، وتكونت العينة من (٢٥٨٧) طلبة الجامعة وأستعمل مقياس النظرية الضمنية للذكاء لدويك. وأشارت النتائج إلى الطالبات لديهن نظرية ضمنية للذكاء نامية، وهناك ارتباط سلبي النظر للذكاء على أنه ثابت وبين النظر له على أنه نامي. (Tempelaar& et at,2012:5).
٨. دراسة ماغنو (٢٠١٢): هدفت الدراسة الى التعرف كيف يؤثر اعتقادات الأفراد الضمنية للذكاء في توجههم نحو تحقيق الأهداف، وتكونت العينة من (٢٩١) طالباً وطالبة من طلبة الهندسة في مانيل بالفلبين، وأشارت النتائج إلى أن التوجه نحو تحقيق الأهداف ليس له تأثير مباشر على التحصيل الأكاديمي في نظريات الذكاء، وتتنبأ النظرية النامية للذكاء بشكل كبير في اقدم الأداء واقدم الإتقان، بينما تنبأ النظرية الثابتة للذكاء بأقدام الأداء وتجنب الأداء. (Magno,2012: 37)
٩. دراسة الوقاد (٢٠١٢): استهدفت الدراسة التعرف على التصورات الضمنية حول القدرة العقلية طبقاً لنموذج دويك وليجيت التصورات النمائية في مقابل التصورات الكينونية" لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم طبقاً لنموذج التعلم الخبراتي لكونل "أسلوب التعلم التباعدي، وأساليب التعلم التمثيلي، وأساليب التعلم التقاري، وأساليب التعلم التلاؤمي". وتكونت العينة من (٤٠٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بنها في مصر،: أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في التصورات الكينونية للقدرة العقلية العامة لصالح مجموعة ذوي أسلوب التعلم التباعدي، يليها مجموعة ذوي أسلوب التعلم التلاؤمي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي أسلوب التعلم التقاري وذوي أسلوب التعلم التقاري في التصورات الكينونية للقدرة العقلية العامة.(الوقاد،٢٠١٢: ٨٢٤).
١٠. دراسة علي (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة بين الذكاء الضمني ومعتقدات الدافعية، وتألفت العينة من (٦٥٩) طالبة من طالبات الفرقة الاولى والرابعة بجامعة حلوان من الشعب العلمية والادبية، واستعملت الدراسة مقياس الذكاء الضمني لعبد الفتاح وياتيس-Abd-El-Fattah& Yatss,2006)، وأشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الطلبة

على مقياس الذكاء الضمني و درجات الطلبة على مقياس معتقدات الدافعية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد الذكاء كمكون ثابت وبعد القيمة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين بعد الذكاء كمكون نامي وبعد القيمة، ولا توجد فروق دالة احصائياً في الذكاء الضمني وفق متغير التخصص (علمي - ادبي). (علي، ٢٠١٣: ٨١)

١١. دراسة تايه والزغول (٢٠١٥): هدفت الدراسة الكشف عن العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدافية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء، وتألّفت العينة من (٣٤٨) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، والاداة المُستعملة في البحث (٢٠٠٦) مقياس النظرية الضمنية للذكاء من أعداد عبد الفتاح وباتيس، وأظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم كان منخفضاً، أما مستوى أهداف أداء اقدم فكان متوسطاً، في حين كان الذكاء النامي (المتغير) سائداً، والذكاء الثابت وفق الكلية لصالح الكليات الإنسانية. ولا يوجد أثر دالّ للجنس في الذكاء الثابت والمتغير. (تايه والزغول، ٢٠١٥: ٤٦)

١٢. دراسة لوا وآخرون (٢٠١٧): هدفت الدراسة التعرف على النظريات الضمنية هي إطار مؤثر فهم دوافع الإنجاز، وتألّفت عينة الدراسة من (٤٠٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات، واستعملت الدراسة المقياس الأصلي للنظريات الضمنية (Dweck, 1999). وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الطلبة النامية للذكاء تتنبأ بشكل فريد بمعتقدات حول فائدة الجهد على اكتساب القدرة ومنع فقدان القدرة، وظهرت النتائج أن معتقدات النامية للذكاء ترتبط مع التوجه الهدف تركز على تعزيز بينما والمعتقدات الثابتة ترتبط بالتوجه الهدف التي تركز على الوقاية. (Loua & et at, 2017: 101).

١٣. دراسة الراجح (٢٠١٧): استهدفت الدراسة الكشف عن النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) في ضوء المقترح الذي قدمته دويك ، وتألّفت الدراسة من (٢٨٨) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن المعلمات أكثر ميلاً إلى تبني النظريات الضمنية النمائية في الذكاء والموهبة من الفطرية، ولا يختلف هذا الميول باختلاف المرحلة الدراسية، في حين يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس. (الراجح، ٢٠١٧: ١٤٠).

١٤. دراسة عبد اللاه (٢٠١٧): هدفت الدراسة التعرف على قدرة النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقدرة النظريات الضمنية للذكاء بالتنبؤ بالاندماج المدرسي رباعي الأبعاد، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الابعاد والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة (٤٥٠) من طلبة الصف الثاني الثانوي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الابعاد والتحصيل الدراسي، وقدرة النظرية النمائية للذكاء على التنبؤ بالاندماج

العاطفي والسلوكي والشخصي والاندماج المدرسي الكلي، وأن كل من النظرية النمائية والنظرية الوراثة للذكاء قادران معاً على التنبؤ بالاندماج المعرفي، قدرة النظرية النمائية للذكاء والاندماج العاطفي والسلوكي والشخصي والمعرفي على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. (عبد اللاه، ٢٠١٧: ٦١٧)

١٥. دراسة أنا و فاريا (٢٠١٨): هدفت الدراسة كشف العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والانجاز العلمي في ضوء مراجعة ٤٦ دراسة، وتألفت العينة من (٤١٢) مشاركا، وأستعمل المقياس الاصلي لدويك اداةً في البحث، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة من القارات الشرقية (آسيا وأوقيانوسيا) لديهم علاقة إيجابية بين المعتقدات النامية للذكاء لديهم والانجاز، وأظهرت أوروبا وجود علاقة إيجابية بين معتقدات الثبات للذكاء والانجاز، في حين قدمت أمريكا الشمالية الارتباطات السلبية بين وجهات النظر الثابت والانجاز الأكاديمي. وفي ضوء التحليل وفي ضوء الأدلة الحالية التي تدعم الارتباط المباشر لنظرية الضمنية للذكاء والانجاز الأكاديمي للطلبة. (Ana& Faria,2018:4).

اجراءات البحث

مجتمع البحث : population of the Research

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بغداد للدراسات الصباحية البالغ عددها (٢٤) كلية في الاختصاصات العلمية والإنسانية من الصف الاول للعام الدراسي (٢٠١٧ / ٢٠١٨) ، بلغ حجم المجتمع (١٥٥٥٥٣) ، وبواقع (٦٣١٨) طالباً و (٩٢٣٥) طالبةً ، وبحسب التخصص (علمي - إنساني) بواقع (٨١٥٠) طالب وطالبة في التخصص العلمي و (٧٤٠٣) طالباً وطالبة في التخصص الإنساني حصلت الباحثة على المعلومات من شعبة التخطيط والإحصاء في جامعة بغداد حسب كتاب المرقم ٨٢٢٤، والمؤرخ في ١/٤/٢٠١٨ للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨) .

عينات البحث : Sample of Research

▪ عينة التحليل الاحصائي : تألفت عينة التحليل الاحصائي من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول للدراسة الصباحية في كليات جامعة بغداد، بواقع (٨٩) طالباً و (١٢٠) طالبةً من التخصص العلمي، و (٧٤) طالبا و (١١٧) طالبةً من التخصص الإنساني ، والجدول (١) يوضح ذلك، وأستمر التطبيق من ٢٦/٣/٢٠١٨ إلى ٤/٤/٢٠١٨.

جدول (١) العينة الإحصائية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

ت	الكليات العلمية	ذكور	اناث	المجموع	ت	الكليات الإنسانية	ذكور	اناث	المجموع
١	الطب	٧٤	٧٥	١٤٩	٣	القانون	٢٣	٥٨	٨١
٢	التمريض	١٥	٤٥	٦٠	٤	ابن رشد	٥١	٥٩	١١٠
	المجموع	٨٩	١٢٠	٢٠٩		المجموع	٧٤	١١٧	١٩١
	النسب المئوية	%٢٢	%٣	%٥٢		النسب المئوية	%١٩	%٢٩	%٤٨

- عينة وضوح الفقرات والتعليمات : شملت العينة الاستطلاعية من (٢٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول قسم التاريخ في كلية التربية . أبين رشد. للتعرف على وضوح التعليمات، ووضوح الفقرات، ومدة الزمنية اللازمة للاستجابة عن فقرات المقياس.
- عينة الثبات : تم اختيار عينة الثبات من (٤٦) طالباً وطالبة من الصف الأول لقسمين هما قسم اللغة الكردية وقسم علوم القرآن/ الدراسة الصباحية في كلية التربية – أبين رشد جامعة تم اجراء التطبيق الاول عليهم (٤ / ٤ / ٢٠١٨) ، وبعد مرور (١٥) يوماً على التطبيق الاول تم اعادة التطبيق على الطلبة انفسهم بتاريخ (١٨ / ٤ / ٢٠١٨) .
- عينة البحث الأساسية : استعملت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية في تحديد عينة البحث الأساسية ، تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٥٠) طالب وطالبة ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) عينة البحث الأساسية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

ت	الكليات العلمية	ذكور	اناث	المجموع	ت	الكليات الإنسانية	ذكور	اناث	المجموع
١	هندسة	٣٩	٢٤	٦٣	٦	اللغات	٤٣	٧٦	١١٩
٢	خوارزمي	١١	٤٢	٥٣	٧	الآداب	٤٧	٧٥	١٢٢
٣	العلوم	٣٧	٤٦	٨٣	٨	الأعلام	٢٩	٣٩	٦٨
٤	الإدارة والاقتصاد	١٤	٣٥	٤٩					
٥	الصيدلة	٤٤	٤٩	٩٣					
	الفنون الجميلة								
	المجموع	١٤٥	١٩٦	٣٤١		المجموع	١١٩	١٩٠	٣٠٩
	النسب المئوية	٢٢%	٣%	٥٢%		النسب المئوية	١٩%	٢٩%	٤٨%

أداة البحث Research Tool :

تم بناء مقياس الذكاء الضمني وفقاً للخطوات الآتية :

١. التخطيط لبناء المقياس : وتشمل هذه المرحلة مجموعة من الاجراءات هي :

- تحديد المفهوم : اعتمد الباحثان في بناء أداة بحثها لقياس متغير (الذكاء الضمني) على وفق الرؤية النظرية التي قدمتها ديوك وزملائها بما يسمى بالنظريات الضمنية بالذكاء.
- صياغة فقرات المقياس : بعد أن تم تحديد تعريف كل رؤية للذكاء الضمني تمت صياغة (٢٤) فقرة تعكس معتقدات طلبة جامعة بغداد عن الذكاء ، بواقع (١١) فقرة لمكون الذكاء الضمني الثابت ، و(١٣) فقرة لمكون الذكاء الضمني النامي ، و ببدائل خماسية هي: (أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) .

٢. صلاحية فقرات مقياس الذكاء الضمني : لغرض التعرف على صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت لأجله، تم عرضها بصيغتها الاولى على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (١٥)، وتم بموجب هذا الاجراء حذف (٤) فقرات ، التي لم تحصل على

موافقة (٨٠%) من الخبراء ، وتم تعديل عدد من فقرات، وبموجب الاجراءات اصبح المقياس مكون من (٢٠) فقرة بواقع (٩) فقرات لمكون الذكاء الضمني الثابت ، و (١١) فقرة لمكون الذكاء النمائي.

٣. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الذكاء الضمني : طُبّق مقياس الذكاء الضمني فقرة على (٤٠٠) طالب وطالبة، وتحديد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا بواقع (٢٧%) لكل مجموعة، تم تحديد (١٠٨) طالب وطالبة لكل مجموعة (عليا ودنيا)،

أ. القوة التمييزية للفقرات : استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتم مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة مع القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦, ١)، ، أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة احصائية. وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الضمني

الفقرة	المجال	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	ثابت	٣,٤٩	١,٣٤	١,٧٥	٠,٩٩	١٠,٨١٨	دالة
٢	نامي	٤,٤٨	٠,٧٤	٣,٠٥	١,١٦	١٠,٧١٦	دالة
٣	ثابت	٣,٩٣	١,٠٩	٢,١٦	١,٢٨	١٠,٨٧٦	دالة
٤	نامي	٤,٧١	٠,٤٥	٣,٥٤	١,٢٦	٩,٠٣١	دالة
٥	ثابت	٣,٦٢	١,٠٤	٢,٦٤	١,٢٤	٦,٢٠١	دالة
٦	نامي	٤,٨١	٠,٣٩	٣,٥٢	١,١٣	١١,١٠٥	دالة
٧	ثابت	٣,٨١	٠,٩٤	٢,٣٢	٠,٩٩	١١,٢٧٧	دالة
٨	نامي	٤,٧٦	٠,٤٤	٣,٥٥	١,١٢	١٠,٤٤٤	دالة
٩	ثابت	٤,٠٣	٠,٩٤	٢,٢٥	١,١٨	١٢,٢٤٦	دالة
١٠	نامي	٤,٧٧	٠,٤٦	٣,٢٥	١,١٧	١٢,٤٦٨	دالة
١١	ثابت	٣,٨٦	٠,٩٨	٢,٣٥	١,١٢	١٠,٥٢٧	دالة
١٢	نامي	٤,٦٤	٠,٥٨	٣,٣٠	١,٣٧	٩,٣٦٤	دالة
١٣	ثابت	٣,١٠	١,٣٣	٢,١٥	١,١٨	٥,٤٨٨	دالة
١٤	نامي	٤,٧٥	٠,٤٧	٣,٤٣	١,٣٠	٩,٩١٠	دالة
١٥	ثابت	٣,٣٨	١,٣١	٢,١٤	١,١٧	٧,٣٠٦	دالة
١٦	نامي	٣,٦٦	١,٠٦	٢,٨١	١,٣٠	٥,٢٥٠	دالة
١٧	ثابت	٤,١٥	١,١٩	٢,٤٦	١,١٣	١٠,٦٧٥	دالة
١٨	نامي	٣,٠٦	١,٢٠	٢,٧٠	١,٣٠	٢,١٠٨	دالة
١٩	نامي	٤,٣٧	٠,٨٥	٣,٤٢	١,٣٧	٦,١٦٠	دالة
٢٠	نامي	٤,٦٢	٠,٦٢	٣,٧٥	١,٠١	٧,٦٨٤	دالة

ب. صدق اتساق الفقرات : تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الذكاء الضمني كالآتي :

- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الضمني : ، وبذلك تكون جميع معاملات ارتباط الفقرات ذات دلالة إحصائية ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الضمني

الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	الدالة
١	٠,٥٣٤	١٢,٦٠	دالة	١١	٠,٥٠٣	١١,٦١	دالة
٢	٠,٤٧٨	١٠,٨٥	دالة	١٢	٠,٤٨٦	١١,٠٩٤	دالة
٣	٠,٥٠٩	١١,٧٩	دالة	١٣	٠,٣٧١	٧,٩٧	دالة
٤	٠,٤٧١	١٠,٦٥	دالة	١٤	٠,٥٣٥	١٢,٦٣	دالة
٥	٠,٣٤٦	٧,٣٥	دالة	١٥	٠,٣٩٣	٨,٥٢	دالة
٦	٠,٥٥٣	١٣,٢٤	دالة	١٦	٠,٣٤٥	٧,٣٣	دالة
٧	٠,٥٣١	١٢,٥٠	دالة	١٧	٠,٥٠٩	١١,٧٩	دالة
٨	٠,٥٠٩	١١,٧٩	دالة	١٨	٠,٢٧٤	٥,٦٨٠	دالة
٩	٠,٥٥٧	١٣,٣٧	دالة	١٩	٠,٣٥٣	٧,٥٢	دالة
١٠	٠,٥٧٣	١٣,٩٤	دالة	٢٠	٠,٤٢١	٩,٢٥	دالة

- علاقة الفقرة بمكوني مقياس الذكاء الضمني : استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة ودرجة المكون الذي تنتمي إليه ، وبالاعتماد على الاختبار التائي، أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مقارنة القيمة التائية المحسوبة للفقرات مع القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦، ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٣٩٨)، والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) يبين معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي اليه

المكون الأول	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	الدالة	المكون الثاني	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	الدالة
الذكاء الضمني الثابت	١	٠,٦٢٩	١٦,١٤١	دالة	الذكاء الضمني النمائي	٢	٠,٥٧٤	١٣,٩٨٤	دالة
	٣	٠,٧٠٣	١٩,٧٢٠	دالة		٤	٠,٦٣٩	١٦,٥٧٢	دالة
	٥	٠,٤٨٩	١١,١٨٣	دالة		٦	٠,٦٣٥	١٦,٣٩٨	دالة
	٧	٠,٥٩٢	١٤,٦٥٤	دالة		٨	٠,٦٨٣	١٨,٦٥٤	دالة
	٩	٠,٧٠٧	١٩,٩٤٣	دالة		١٠	٠,٧٤	٢١,٩٤٨	دالة
	١١	٠,٦٤٢	١٦,٧٠٥	دالة		١٢	٠,٦٨٥	١٨,٧٥٧	دالة
	١٣	٠,٦٠٣	١٥,٠٧٩	دالة		١٤	٠,٦٧٦	١٨,٣٠١	دالة
	١٥	٠,٥٥٣	١٣,٢٤١	دالة		١٦	٠,٥٢٧	١٢,٣٧٠	دالة
	١٧	٠,٥٩	١٤,٥٧٨	دالة		١٨	٠,٣٣٣	٧,٠٤٥	دالة
						١٩	٠,٤٧٧	١٠,٨٢٧	دالة
						٢٠	٠,٥١٨	١٢,٠٨١	دالة

٤. الخصائص القياسية لمقياس الذكاء الضمني :

أ. صدق مقياس الذكاء الضمني: تحقق الباحثان من صدق مقياس الذكاء الضمني من خلال نوعين من الصدق هما : الصدق الظاهري ، وصدق البناء .

ب. ثبات مقياس الذكاء الضمني : قام الباحثان بحساب الثبات بطريقتين هما : إعادة الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون وفق هذا الاسلوب (٠,٩٢٦) وهو ثبات جيد، وبلغ معامل الثبات بطريقة الفا - كرونباخ (٠,٧٣٢) .

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس اصبحت الصيغة النهائية للمقياس مكونة من (٢٠) فقرة موزعة على مكونين وهما : الذكاء الضمني الثابت وبواقع (٩) فقرات ، والذكاء الضمني النمائي وبواقع (١١) فقرة ، وقد كانت بدائل الإجابة خماسية متدرجة هي : (وافق بشدة ، وافق ، غير متأكد

لا اوافق ، لا اوافق بشدة) ، وقد أعطيت درجات متدرجة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي لفقرات المكون النمائي ، ودرجات متدرجة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لفقرات المكون الثابت ، وبذلك أمسى المقياس جاهز للتطبيق ، وبوصفه أداة علمية لقياس الذكاء الضمني لدى طلبة وطالبات جامعة بغداد .

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الهدف الاول : التعرف على الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد : لغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء الضمني على عينة البحث الاساسية من طلبة جامعة بغداد والبالغة (٦٥٠) طالب وطالبة، واستعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٠,٥٥٣)، في حين إن القيمة الجدولية بلغت (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٤٩) ، أي إن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية ، وبذلك يكون الفرق معنوي ولصالح المتوسط المحسوب من العينة ، ولما كانت الدرجة الكلية العالية على المقياس تعني بوجود معتقدات لدى الطلبة بان الذكاء غير ثابت وانما ينمو ويتغير والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لمقياس الذكاء الضمني

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الثابت	٢١,٦٥	٢٧	٦,٣٠	٢١,٦٣	١,٩٦	دالة ولصالح المتوسط النظري
النمائي	٤٦,٧٠	٣٣	٧,١٤	٤٨,٩١		دالة ولصالح المتوسط المحسوب
الذكاء الضمني	٦٨,٣٦	٦٠	١٠,٣٦	٢٠,٥٥٣		دالة ولصالح المتوسط المحسوب

كما يبين الجدول (٦) أن قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الفرعي الذكاء الضمني الثابت بلغت (٢١,٦٥)، وبانحراف معياري قدره (٦,٣٠٢) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس الفرعي الذكاء الضمني النمائي (٤٦,٧٠) ، وبانحراف معياري قدره (٧,١٤) ، وعند معالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة للذكاء الضمني الثابت (٢١,٦٣٥)، في حين بلغت القيمة التائية المحسوبة للذكاء الضمني النمائي (٤٨,٩١٥)، وتمت مقارنة القيمتين التائيتين الجدوليتين البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٤٨)، تكشف النتائج وجود فروق معنوية لصالح المتوسط المحسوب ي الذكاء الضمني النمائي ، ولصالح المتوسط الفرضي في الذكاء الضمني الثابت.

وتُفسر هذه النتيجة، أن الطلبة يملكون نظرة ضمنية نامية للذكاء، فالذكاء سمة يمكن تطويرها وتغييرها، وأسهم في ذلك التطور المعرفي الحاصل، والمفاجآت المستمرة والمدهشة، التي قدمها عدد كبير من الأشخاص ، الذين استطاعوا تغيير حياتهم وحققوا انجازات لم تكن متوقعة، فلم تعد مقولات مثل من شبَّ على شيء شاب عليه أو نحنُ جُبلنا على هذا متداولة ، لأننا نعيش في عصر التحولات والتغيرات الاجتماعية والانجازات العظيمة، والتجارب الفردية المبهرة .

يعزو أبو ناصر وطالع (٢٠١٨) في بحثهما النظرة التي يؤمن بها الطلبة تجاه الذكاء لعدة عوامل، منها التأثيرات في وسط البيئات التعليمية التي يوجد بها الطلبة أضافة الى الممارسات التربوية على مدار المراحل التعليمية، ومن الضروري حث المختصون التربويون على تنمية مجالات وإبداع الطلبة وتنمية ذكائهم، وتوجيه الجهود وحشد الطاقات من اجل التميز ومستويات القدرة بدلاً من التركيز على تلك المشكلات التعليمية. (أبو ناصر وطالع ، ٢٠١٨ : ١١٣)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Aldred, ب ت)، ودراسة (Dweck & etat, 1999)، ودراسة عبد المجيد (٢٠٠٨)، ودراسة (Tempelaar & et at, 2012)، ودراسة تايه (٢٠١٥)، ودراسة الراجح (٢٠١٧)، ودراسة أبو ناصر والاسمري (٢٠١٨)، وتختلف النتيجة مع دراسة كل من (Clift, 2016)، ودراسة (Feldstein, 2017).

الهدف الثاني : التعرف على دلالة الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص : تحقيقاً لهذا الهدف قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لدرجات العينة في مقياس الذكاء الضمني تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، كما موضح في جدول (٧) ، وللتأكد من معنوية الفروق بين درجات الطلاب والطالبات ، وبين درجات ذوي التخصصات العلمية والانسانية، استعمل الباحثان تحليل التباين الثنائي مع التفاعل ، ، ومقارنة القيمة الفائنية المحسوبة مع القيمة الفائنية الجدولية، اظهرت النتائج بوجود فرق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الاناث، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، والتفاعل ما بين الجنس والتخصص الدراسي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية لمقياس الذكاء الضمني وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	علمي	١٤٥	٦٧,٢٥	٩,٨٨١
	انساني	١١٩	٦٦,١٧	١٠,٣٥٤
	المجموع	٢٦٤	٦٦,٧٦	١٠,٠٩٢
اناث	علمي	١٩٦	٦٩,١٠	١٠,٤٢٤
	انساني	١٩٠	٦٩,٨١	١٠,٤٣٧
	المجموع	٣٨٦	٦٩,٤٥	١٠,٤٢٣
التخصص	علمي	٣٤١	٦٨,٣١	١٠,٢٢٣
	انساني	٣٠٩	٦٨,٤١	٦٨,٣٦

جدول (٨) تحليل تباين الثنائي لتعرف في الذكاء الضمني وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	١١٧٤,٨٤	١	١١٧٤,٨٤	١١,٠٨٢		دال
التخصص	٥,٢٣	١	٥,٢٣	٠,٠٤٩		غير دال
الجنس * التخصص	١٢٥,٣٧٣	١	١٢٥,٣٧	١,١٨٣	٣,٨٤	غير دال
الخطأ	٦٨٤٨٤,٠٣	٦٤٦	١٠٦,٠١			
الكلية	٣١٠٦٩٧٦	٦٤٩				

ويتضح من الجدول (٨)، وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس ولصالح الاناث ويمكن تفسير النتيجة أن الاناث لديه معتقد عالٍ بإمكانية التطوير والتغير ونمو الذكاء، وهذا يعود للإنجازات الملحوظة في السنوات الاخيرة وما استطاعت أن تفعله النساء، ابتداءً من تغيير نظرة المجتمع لهن، والمطالبات المستمرة منهن بالمساواة مع الرجل، فهن يمتلكن معتقد معرفي بأن لهن

القدرة في التغيير وامكانية تحسن ادائهن ولاسيما انهم الان ضمن مواقف تحدي لا ثبات جدارتهن. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عبد المجيد (٢٠٠٨) ، ودراسة تايه (٢٠١٥) .

التوصيات : Recommendations :

١. القيام بورش عمل، وفتح مراكز ارشادية يقع على عاتقها، توجيه وارشاد الإباء والمدرسين والقائمين على تنشئة المراهقين، على أهمية الاهتمام بمعتقدات الطلبة ولاسيما المعرفية منها وتوجيههم إلى أن الذكاء هو مكون نامي وليس سمة فطرية ثابتة .
٢. فتح مراكز ارشادية وتوجيهية تتماشى مع التوجه العالمي والذي من شأنه تغيير معتقدات الافراد الضمنية للذكاء، وجعل النظرة للذكاء على أنه سمة قابلة للنمو والتغيير والتعديل، مع امكانية الاستفادة من التجارب العالمية التي تقوم بها الامم المتحدة في تغيير نظرة الافراد الضمنية للذكاء في افريقيا.

٣. ضرورة تضمين المناهج والنشاطات التعليمية، دروساً تؤكد علة أن الذكاء سمة نامية وقابلة للتغيير، مع تقديم نماذج حية لتجارب اشخاص نجحوا في التغلب على الصعوبات والمعوقات التي حالت دون تحقيق طموحاتهم .

المقترحات : Suggestions :

١. اجراء دراسة تطويرية للذكاء الضمني على فئات عمرية اخرى ولاسيما المراهقة المبكرة.
٢. دراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الضمني ومتغيرات أخرى، مثل التنظيم الذاتي، وسمات الشخصية، والفاعلية الذاتية، والمعتقدات الدافعية.
٣. اجراء دراسة تجريبية لتغيير معتقد الافراد بثبات الذكاء، إلى كونه سمة نامية قابلة للتعديل.

المصادر

١. أبو ناصر، فتحي، طالع بن عبدالله الاسمري، (٢٠١٨) النظريات الضمنية للذكاء والموهبة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (٧) العدد (٨)، ١٠٥-١١٧.
٢. أبو ناصر، فتحي، طالع، بن عبدالله الاسمري، (٢٠١٨) النظريات الضمنية للذكاء والموهبة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (٧) العدد (٨)، ١٠٥-١١٧.
٣. تايه، رفعة حسن (٢٠١٥)، العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدافية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء، اطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك.

٤. حسين، صابر حسن، التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر القشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية، (٢٠١٧) المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية - مصر ، عدد ٤ ، الجزء الأول، ١٦٤، ص ١٦٤-٢٢٠.
٥. دليل جامعة كمبودج (٢٠١١)، ترجمة، القرنة، سليمان وعبد اللاه، عنتر (٢٠١٧)، القسم الاول، الناشر اصدارات الموهبة العلمية، مؤسسة عكيان، الطبعة العربية الاولى.
٦. الراجح، مالكة بنت محمد بن أحمد، (٢٠١٧)، النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الأحساء، جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٥٩، ص ١٢٩-١٤٧.
٧. عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف. (٢٠١٧)، النظريات الضمنية للذكاء والانتماء المدرسي رياضي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا_ كلية التربية، أكتوبر، مج ٦٨، ع ٤، ص ٥٧٤-٦٣٩.
٨. عبد المجيد، اسامة محمد، النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، -جامعة المنصورة_ مصر (٢٠٠٨)، ٦٦ (٢)، ٤٧-٣ .
٩. علي، محمود محمد عباس (٢٠١٣) الذكاء الضمني وعلاقته بمعتقدات الدافعية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، بجامعة حلوان بمصر.
١٠. محمد، أشرف عبد الفتاح عبد المغني، (٢٠١٠)، التصورات الضمنية للذكاء في السياق الثقافي المصري وقياسها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية ال تربية، جامعة عين شمس.
١١. الوقاد، مهلب محمد جمال الدين هاشم، (٢٠١٢) التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة من أساليب التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية- مصر، العدد ١٣، ج ٢، ص ٨٠٩-٨٤٤.
12. Abd-EL-Fattah, M., & Yates, G. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Paper Presented at AARE Annual Conference. Retrieved May 28, 2013, from <http://www.aare.edu.au/data/publications/2006/abd06289>
13. Abd-El-Fattah, Sabry M & . AL-Nabhani, Hilal Z, (2012) From self-theories of intelligence to academic delay of gratification: The mediating role of achievement goals, Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol 12, 2012, pp. 93-107.
14. Ana, & Faria, Luísa (2018) , Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review, Frontiers in Psychology Costa , SYSTEMATIC REVIEW published: 05 June 2018 doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829.
15. Bernstein ,D. (2006).The Impact of Implicit theories of Intelligence on The Motivation of Students With Learning Challenges. Dissertation submitted in partial fulfillment of the

requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology and Neuroscience in the Graduate School of Fordham University.

16. Caroline & Mariné, Claudette(2005), Implicit theories of intelligence, goal orientation cognitive engagement, and achievement: A test of, Dweck's model with returning to school adults, Contemporary Educational Psychology 30 ,43-59.
17. Clift, B, Woodbury,(2016) Investigating the Relationship between Implicit Theories about Intelligence and Teacher-Student Relationship Quality, University of Massachusetts Amherst ScholarWorks@ UMass Amherst.
18. De Castella, K. & Bbyrne, D. (2015), my intelligence may be more malleable than yours the revised Implicit Theories of intelligence (self_ theory) scale is a better predictor of achievement, motivation and students disengagement, European Journal of psychology of Education,30 (3),245-267. Dupe
19. Delavar, Ali & et al;. (2011). Relationship Between Implicit Theory of Intelligence, Achievement Goals Framework, Self-regulating Learning With Academic Achievement. A casual model. International Conference on Education and Management Technology IPEDR, 13, 200-204.
20. Dweck, C. & Leggest, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.
21. Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.
22. Dweck, C. S. (2006). Mindset : The New Psychology of Success . NewYork : Random House.
23. Dweck, C.S (2000):Self - Theories : Their Role In Motivation, Personality And Development , Essayes In Social Psycho , New York.
24. Dweck, C.S., & Molden, D.C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence and Acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.), The Handbook of Competence and Motivation (pp. 122-140). NY: Guilford Press.
25. Faria .L.& fontaine ,A,M, (1997), Adolescents personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence. European Journal of Psychology of Education, 12,51-62.
26. Feldstein, Linda E, (2017), Teacher Self-Efficacy and Implicit Theories of Intelligence: Implications for Novice Teacher Retention, Ph. D. College of William and Mary W&M Scholar Works.
27. Grigorenko, E. (2000) : Heritability And Intelligence. In R. J. Stenberg (Ed.) Handbook Of Intelegence (53 – 91). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
28. Hoffer ,b,k (1994):epistemological beliefs and first year college students :motivation and cognition indifferent instructional contexts ,paper presented at the annyal meeting of the American psychology association
29. Hong, Y., Chiu, & et al(1999). Implicit Theories, Attributions, And Coping: A Meaning System Approach. Journal Of Personalityand Social Psychology, 77, 588 – 599.

30. Loua, Nigel Mantou & et at, Decremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence, Learning and Individual Differences 59 (2017) 96–106.
31. Magno, Carlo, (2012) Implicit Theories of Intelligence, Achievement Goal Orientation, and Academic Achievement of Engineering Students, The International Journal of Research and Review, 2012 ,2094-1420
32. O'Keefe, P.A. (2009). The Situational Adaptiveness of Implicit Theories of Intelligence and Achievement Goal Orientations. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology and Neuroscience in the Graduate School of Duke University.
33. Plaks, J. Grant, H., & Dweck, C. S. (2005). Violations Of Implicit Theories And The Sense Of Prediction And Control: Implications For Motivated Person Perception. Journal Of Personality And Social Psychology, 88, 245-262.
34. Schommer ,M (1990):Effects Of Beliefs About The Nature Of Knowledge On Comprehension ,Journal Of Educational Psychology ,82 (3):498-504.
35. Schommer, M. (2004): Explaining The Epistemological Beliefs System: Introducing The Embedded Systemic Model And Coordinated Research Approach, Educational Psychologist. 39, (1):119-29.
36. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology, 49(3), 607-627.
37. Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1996). Children's Beliefs About Intelligence And School Performance. Journal Of Educational Psychology, 88, 397–407.
38. Tempelaar, Dirk, & et at, (2012) , Implicit theories of intelligence, effort beliefs, and achievement goals as antecedents of learning motivation and engagement, Centre for Educational and Academic Development (CEAD), University of Surrey.