الذكاء الضمني لدى طلبة المرحلة الاعدادية

أ.د. بشرى حسين علي
الجامعة المستنصرية - كلية التربية الاساسية - قسم ريا ض الاطفال

مستخلص البحث:

أستهدف البحث الحالي :

1- قياس الذكاء الضمني لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

2- وتعرف دلالة الفروق الأحصائية في الذكاء الضمني لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا لمتغيرالنوع (ذكور-أناث) ومتغير التخصص (علمي – أدبي) .

وقد أختيرت عينة البحث من طلبة المرحلة الاعدادية التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية وبالطريقة الطبقية العشوائية حيث بلغت (500) طالب وطالبة بواقع (250)ذكورا و(250)أناثا وللفرعين العلمي والأدبي .ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الذكاء الضمني ،وقد استخرجت الصدق والثبات للمقياس ، ثم طبقته على عينة البحث الاساسية البالغة 500 طالب وطالبة وقد عالجت البيانات احصائيا بأستخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS) مستعملة معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف الذكاء الضمني لدى العينة ككل حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.866)وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وهذا يعني أن الطلبة لديهم ذكاء ضمني,وقدأستخدمت الباحثة الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الهدف الثاني وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين الذكور والاناث ,أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.878) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96). كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الضمني تبعا لمتغير التخصص (علمي-أدبي) أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.271) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96). وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة الى عدد من التوصيات والمقترحات .

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي من طبيعة وحجم التحديات التي تواجه المراهقين وبخاصة في المراحل الأخيرة من التعليم الثانوي والمتمثلة في حجم التغيرات التي شهدها المجتمع العراقي في السنوات الأخيرة وبخاصة في مجال تقنية المعلومات, والانفتاح المعرفي, والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية, والتي أثرت في سلوكيات المراهقين المتوقعة منهم في ظل هذه التغييرات المتسارعة, وطريقة تفكيرهم, واستجاباتهم لمتطلبات التطور في نظم التعليم واساليبه (ابو فارة وعليان، 2010 : 19). كما أن هذه التغيرات وضعتهم أمام متطلبات نمائية ترتبط بمعتقداتهم عن ذواتهم من جهة والتوقعات التي تفرضها السياقات التعليمية والاجتماعية الجديدة من جهة أخرى, وأدت هذه التغيرات أثراً في شخصية الطالب عند دخوله الحياة الجامعية وفي حياته, وافكاره وسلوكياته واستجاباته وتعامله مع المواقف الحياتية اليومية, ومن الطبيعي في ضوء تفاعله اليومي ان يواجه مواقف تتطلب التفكير واتخاذ القرارات والتعبير عن آرائه ازاءها في ضوء بنيته المعرفية وهويته النفسية ومعتقداته ،أذ ترى دويك ولندن (٢٠٠٤) أن معتقدات الافراد حول طبيعة ذكائهم تحدد الأسلوب الذي يستخدمونه في معالجة التعلم ومواقف الانجاز، وتؤثر في أنماط الاهداف

التي يتبنوها والمثابرة والجهد الذي يبذلونه في التحصيل، أي أن هاتين الرؤيتين هي التي تحدد تلك الموقف(London&Dwec,2004:294). إذ يتميز الطلبة اصحاب نظرية الذكاء ذات سمة قابلة للتغير والتعديل، بأنهم يركزون بشكل اساسي على تحسين مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة، ويبذلون جهد أكبر من أجل تحقيق أهدافهم، ويميلون إلى المواجهة يبدأ الطلبة في الجامعة دراستهم وهم يحملون العديد من المعتقدات، لكن سرعان ما تتغير تلك المعتقدات نتيجة للتأثير الواضح للذي تتركه الدراسة الجامعية عليهم (Hoffer,1994:13). تتحدد مشكلة البحث الحالي في نقص المعلومات عن طلبتنا في متغيرات نفسية نمائية ومعرفية, ولذلك يحاول البحث الحالي الاجابة عن التساؤلات الرئيسة التالية:

هل يمتلك طلبة المرحلة الاعدادية ذكاء ضمني ؟ وهل يوجد فروق في الذكاء الضمني تبعا لمتغير النوع والتخصص؟

أهمية البحث :

تعد الموارد البشرية أهم ثروة يمتلكها أي مجتمع وتكون قيمة هذه الموارد بما يقدمه أفرادها من إنجازات تؤدي الى تطور هذا المجتمع وتقدمه، ولذلك تسعى المجتمعات إلى تطوير أفرادها، وإعدادهم لمواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها عن طريق التعليم, وتمثل شريحة طلبة الجامعة احدى الشرائح المهمة في المجتمع والتي سيكون لها دورها الفاعل في قيادة المجتمع وتقدمه وتحمل مسؤولياته، مما يتطلب منهم أن يكونوا قادرين على تحمل هذه المسؤولية (الفتلاوي، 2011 : 3).

لم تحظَ المعتقدات المعرفية باهتمام ولا سيما في البيئة العربية, على الرغم من الدور الكبير الذي تؤديه في الاداء الاكاديمي وعبر مراحل التعليم المختلفة, فضلاً عن كون العديد من مظاهر السلوك الانساني يمكن تفسيرها وفقاً لمعتقدات الفرد ومثابرته في المهام المختلفة, بناءً على ما لديه من تصورات حول الاشياء وطبيعتها المختلفة (حسين, 2017: 168). شهد علم النفس المعرفي الاجتماعي تطوراً بحثياً ملحوظاً في العقدين الماضيين اذ ركز الباحثون الاهتمام حول النظريات الضمنية (Implicit Theories) التي يتمثلها الافراد حول طبيعة القدرات العقلية والذكاء, وتشير النظريات الضمنية الى معتقدات الافراد الشخصية التي يتبناها الافراد حول مفهوم أو ظاهرة ما (عبد المجيد وأيوب, 2011: 3). وتشير نتائج الدراسات الى أثر النظريات الضمنية التي يعتنقها الافراد حول طبيعة القدرات العقلية في التنبؤ بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية والسلوكية (Hong, et al,. 1999: 597), (Blackwell, et al,. 2007: 260).

يوصي (ليم وآخرون ،2002) إجراء المزيد من البحوث للنظريات الضمنية للذكاء, خارج نطاق الثقافات الغربية, لما تقدمه من دور كبير في فهم طبيعة الذكاء المعقدة, فضلاً عن كشفها عن جوانب مهمة أغفلتها النظريات الصريحة للذكاء(Lim, et al,. 2002: 188). يُعَّد البحث في موضوع المعتقدات عن الذكاء مهماً كونه الأسلوب الذي يعتمده الافراد في أدراك وتقييم قدراتهم وقدرات الآخرين, وتؤثر في اتخاذ قراراتهم, وطرق تعلمهم, واعتقادهم عن المعرفة، فضلاً عن أن المعتقدات عن الذكاء تُعَّد جزءً من المعتقدات المعرفية التي تؤثر في سلوك الطلبة في المواقف التعليمية, وطبيعة الاهداف التي يتبناها الطلبة, والجهد الذي يبذلونه في المواقف التعليمية المختلفة (حسين, 2017 :170). يؤدي اختلاف الأفراد في معتقداتهم عن الذكاء الى فروق في درجة انجازهم للمهام المطلوبة منهم ويظهر ذلك واضحاً عند مواجهة الفشل (Bernstein, 2006: 6), واذا تساوى الافراد في نسبة ذكائهم (IQ) فانهم يختلفون في نظرتهم الضمنية لما يمتلكونهم من ذكاء, وهذا المعتقد هو الذي يحدد اسلوب استجابتهم في مواقف التحدي الصفي (Blackwell et al,. 2007 :247).

ترى دويك ولندن (2004) أن معتقدات الافراد حول طبيعة ذكائهم تحدد الأسلوب الذي يستخدمونه في معالجة التعلم ومواقف الانجاز, وتؤثر في أنماط الاهداف التي يتبنوها والمثابرة والجهد الذي يبذلونه في التحصيل, أي أن هاتين الرؤيتين هي التي تحدد تلك المواقف. (Dweck & London, 2004: 429), إذ يتميز الطلبة اصحاب نظرية الذكاء سمة قابلة للتغير والتعديل, بأنهم يركزون بشكل اساسي على تحسين مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة, ويبذلون جهد أكبر من أجل تحقيق أهدافهم, ويميلون إلى المواجهة الصعوبات والتغلب عليها, والتأثير بنواتج التعلم, ويستخدمون الاستراتيجيات المعرفية والما وراء المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً(Plaks, et al,. 2005 :246).

وتنعكس هذه الرؤية على الطلبة, فهي تحفز الرغبة لديهم في التعلم, وتنمي لديهم فكرة اذا كنت ذكياً لما لا تزيد من ذكاءك؟ ولا تضيع وقتك في التفكير والاجابة عن سؤال: هل أنت ذكي ام غبي؟ في الوقت أن الفرصة سانحة لديك لتكون أكثر ذكاءً, فالفرد الذي يمتلك الرؤية النامية للذكاء لا ينشغل بكونه ذكياً أم غبياً بقدر انشغاله الطرق اللازمة لتعلم أشياء جديدة (Grant & Dweck, 2003 :549).

تستمد دراسة النظريات الضمنية للذكاء أهميتها من التأثير الذي تتركه على ما يقررهُ الطلبة لأنفسهم من أهداف متعلقة بالأداء المدرسي وفي أنظمة العزو السببي لخبرات النجاح والفشل والمخرجات التعليمية والتحصي الدراسي (De Castella & Byrne, 2015 :246), وتؤكد دراسة جليفت (2016) أن المعتقدات الضمنية حول الذكاء تؤثر على جودة العلاقات بين المدرس والطالب (Clift, 2016: 64).

وأكدت دراسة كنج واخرون (2012) أن الفروق بمعتقدات الافراد حول طبيعة الذكاء يقود إلى اختلاف في المشاعر التي يخبرها الافراد, إذ أن الافراد الذين يؤمنون بأن الذكاء مكون نمائي تتولد لديهم مشاعر الامل والفخر والاستمتاع في حين تتولد لدى الافراد الذين ينظرون للذكاء على انه مكون ثابت مشاعر القلق والغضب (king, et al,. 2012: 815).

أما دراسة تامبيلر وآخرون (2015) التي هدفت للتعرف على تأثير النظرية الضمنية للذكاء على كل من توجهات أهداف التحصيل والدافعية الاكاديمية والتحصيل الدراسي, وكشفت النتائج هناك تأثير إيجابي للنظرية النمائية للذكاء على الاداء الاكاديمي, في حين هناك تأثير سلبي للنظرية الثابتة للذكاء على الاداء الاكاديمي(Tempelaar, et al,. 2015: 115).

واظهرت نتائج دراسة لوا وآخرون (2017) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء ودوافع الإنجاز, توصلت إلى إن المعتقدات النامية للذكاء ترتبط مع التوجه نحو الهدف, وتركز على التعزيز بينما كانت المعتقدات الثابتة ترتبط ارتباطاً ضعيفاً بالتوجه الهدف (Loua, et al,. 2017: 101). وأكدت دراسة تيكيا وآخرون (2009) التي كشفت على التأثير المباشر والدال للنظريات الضمنية للذكاء على مدخل الطلبة في التعلم, إذ توصلت إلى أن التصورات الثابتة تؤثر تأثيراً سالباً على مدخل التعلم القائم على المعنى، وتأثيراً موجباً على مدخل التعلم القائم على الحفظ الأصم، في حين أن التصورات النمائية تؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في مدخل التعلم القائم على المعنى وتأثيرا سالبا على مدخل التعلم القائم على الحفظ الاصم(Tekkaya, et al,. 2009: 244). فضلاً عما تقدم يمكن للباحثة أن تحدد أهمية بحثها بالنقاط الآتية :

1- يتناول البحث الحالي مفهوما مرتبطا بالبنية المعرفية للطلبة والمراهقين, وهي نتاج التطور الهائل في مجال المعلومات, وقوى اجتماعية ومعرفية يمكن أن تسهل عبور المراهقين الى مرحلة الشباب أو تعيق انتقالهم وتدفعهم الى التكيف غير السوي.

2- يقدم البحث الحالي أداة لقياس الذكاء الضمني لطلبة الاعدادية.
3- يتناول البحث الحالي الجوانب المعرفية و تقدم نتائج البحث الحالي صورة واقعية عن طبيعة الذكاء الضمني لدى المراهقين في الاعدادية في ظل الانفتاح الفكري والسياسي والاعلامي الذي شهده المجتمع العراقي بعد أحداث 2003 بجوانبها الايجابية والسلبية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:
1- قياس الذكاء الضمني لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
2- وتعرف دلالة الفروق الأحصائية في الذكاء الضمني لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا لمتغيرالنوع (ذكور-أناث) ومتغير التخصص (علمي – أدبي) .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الاعدادي من المدارس الثانوية التابعة لمديريات الكرخ الأولى للعام الدراسي 2020-2021 ومن الذكور والاناث ،وللتخصصين العلمي والأدبي.

تحديد المصطلحات للذكاء الضمني **Implicit Intelligence**:

1- (ستبرينغ 1985):

مجموعة البنى والتصورات الموجودة في أذهان عامة الناس حول طبيعة الذكاء , والتي ليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح (1985:607,Sternberg).

2- عبد الفتاح (2006):

هو تلك النظريات التي تتعلق بمعتقدات الفرد حول طبيعة الذكاء , ومدى امكانيات اعتباره سمة قابلة للزيادة والتنمية والتحسن من خلال التعلم . (2006:1,Abdel- Fattah).

التعريف النظري :تبنت الباحثة تعريف دويك للذكاء الضمني لانها ستتبنى نفس النظرية لبناء المقياس ونتفسير ومناقشة النتائج.

•دويك (2000) :

هو المعتقدات الضمنية التي يتبناها الافراد حول طبيعة الذكاء اذ ان الافراد يتمثلون نظريتين مختلفتين عن الذكاء هما :

1- الذكاء الضمني الثابت Entity(fixed)Implicit Intelligence: تتمثل بالنظر للذكاء على انه سمة ثابتة ولايمكن تعديلها او التحكم فيها واعتقاد الفرد ان مايتملكه من ذكاء هو قدر ابت ولايمكن تطويره وليس لدية مايكفي من القدرة والجهد لتطويره

2- الذكاء الضمني النمائي : (Implicit Intelligence: Incremental (Malleable :تتمثل بالنظر للذكاء بكونه خاصية قابلة للتعديل والنمو ويمكن التحكم فيها واعتقاد الفرد في ان مالدية من ذكاء هو قدر معين يمكن تطويرة وزيادته من خلال التعلم والمرور بالخبرات المختلفة وبذل جهد اكبر لتحقق ذلك.

التعريف الأجرائي:

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالبمن خلال الاجابةعلى مقياس الذكاء الضمني المستخدم في البحث الحالي .

الفصل الثاني
أطار النظري ودراسات السابقة

أولا :اطار نظري

نموذج دويك في الذكاء الضمني Implicit Intelligence :

شهد الاتجاه المعرفي الاجتماعي في علم النفس المعاصر خلال العقدين الماضيين توجهاً واضحاً في التركيز وزيادة الاهتمام بموضوع المعتقدات المعرفية، وأسهمت دراسات منظري النظرية المعرفية الاجتماعية في تقديم نماذج متعددة من المعتقدات حول المعرفة، والتعلم, الذكاء والموهبة, وافرزت عدة متغيرات: المعتقدات المعرفية, مفاهيم التعلم, والنظريات الضمنيَّة (Implicit Theories) وجميع هذه المتغيرات تعكس معتقدات الافراد عن المعرفة, وعملية التعلم, والذكاء والموهبة, ليس بمنظور حسي, أو فلسفي, وانما بمنظور فردي ومعرفي معقد (Schommer,1998:552). يشير الادب النفسي إلى وجود نوعيين متباينين من النظريات المرتبطة بقدرات الأفراد وهما : الاولى : النظريات الصريحة للذكاء (Explicit Theories of Intelligence)، والثانية: النظريات الضمنية للذكاء (Implicit Theories of Intelligence), إذ تشير النظريات الصريحة للذكاء إلى مجموعة التصورات والبنى التي قدمها خبراء وعلماء النفس بناءً على البحوث والدراسات التي استندت إلى أدوات علمية مقننة, أما النظريات الضمنية للذكاء فتشير إلى المعتقدات والتصورات الموجودة في أذهان الأفراد حول طبيعة الذكاء وليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح لديهم, وتركز هذه النظريات على طبيعة المعتقدات التي قد يتبناها الأفراد حول الذكاء وعلاقتها بسلوكياتهم, ويعبر عن هذه المعتقدات بما يسمى بالنظرية الضمنية للذكاء (Sternberg,1985: 607-608). وهي تمثل مفهوماً جديداً قدمته كل من دويك وزملائها, وتشير الى "معتقدات الأفراد حول طبيعة الذكاء" من خلال النظرية الاجتماعية - المعرفية للدافعية (Social-Cognitive Theory of Motivation), وحظيت بقدر كبير من اهتمام الباحثين, إذ ركزت هذه النظرية البحث في المعتقدات التي يمثلها الافراد حول طبيعة الذكاء (Dweck, 1986 :1041). أن البحوث التي قدمتها دويك عن النظريات الضمنية للذكاء بُنيت على نظريات الذات (Self-Theories), والتي تتضمن المعنى والنظم التي يستعملها الأفراد لتنظيم خبراتهم, والتي تمثل الأطر التي توضح توافق بين العالم النفسي الداخلي للأفراد والأحداث اليومية, وتؤثر نظريات الذات للأفراد على توجهات الاهداف, والعزو, والاعتقاد في الجهد, والاستراتيجيات المتباينة المستخدمة من قبل الافراد, اضافة الى تقدير الذات, والدافعية, وتحليل النظم (Bartee, 2011: 43).

تعود جذور النظريات الضمنية التي قدمتها دويك إلى نظرية كيلي Kelly (1955) في الشخصية, ونظرية المجال في الادراك الاجتماعي لهايدر Heider (1958), ويفترض كيلي أن المكون الاساسي للشخصية ينبثق من الافتراضات البسيطة عن الذات والواقع الاجتماعي, وتُسهم هذه الافتراضات في تجهيز المعلومات الاجتماعية وفهم الآخرين وتفسير سلوكهم, ويشير هايدر (1958) أن النظريات الضمنية للأفراد عن الشخصية تؤثر في إدراكهم لذاتهم وللآخرين (Dweck,etal,.1995:267). تفاجأت دويك (2000) وأصابتها الدهشة عندما أطلعت على السجل التاريخي المدرسي لأحد العلماء المرموقين والحاصل على جائزة نوبل, إذ اكتشفت أن معامل الذكاء لهذا العالم منخفض جداً إذا ما قورن مع الانجازات التي حققها, وأن نسبة ذكاءه لا يمكن أن تحقق تلك الانجازات

والاختراعات التي قدمها, وهي تفترض ربما أن تكون عملية القياس تمت بطريقة صحيحة أو خاطئة, ولكن ترى أنه ليس من الحكمة أن نعتقد أن قياس المهارات الحالية للفرد مؤشراً لتحديد امكاناته وقدراته المستقبلية, فقد ادرك (الفريد بينيه) وهو الذي وضع (معامل الذكاء) هذا الخطأ في اختبارات الذكاء, وأن معامل الذكاء ليس شرطاً لقياس القدرات الحقيقية للطلبة, وأن يعتمد عليه لوحده لمعرفة أي من الطلبة لم يصلوا إلى النمو السليم في المدارس العامة بباريس, وابتكر برامج لتعود بهم إلى المسار السليم, وتقديم المساعدة لهم لينمو نمواً عقلياً سليماً, وبهذا فهو يفند الفكرة التي مفادها أن لا يمكن تغير الضعف أو نقص الذكاء, إذ تشير وجهة نظره إلى امكانية أن ينمو الذكاء من خلال البرامج التعليمية المناسبة (Dweck, 2000: 44-46).

إن الفرق الاساسي في النظريات الضمنية للذكاء للأفراد سواء كانت نمائية أم ثابتة يكمن في زيادة الجهد المبذول من خلال أهداف التعلم وينظرون إلى مواقف عدم النجاح المختلفة التي قد يتعرضون لها, إذ ينظر أصحاب النظرية الضمنية النمائية لهذه المواقف أنها فرصة لزيادة الجهد المبذول من أجل تحسين عملية التعلم, ويلجئون لاستعمال استراتيجيات أكثر عمقاً للتعلم تفوق تلك التي يستخدمها زملاءهم, في حين يلجأ الافراد الذين يؤمنون بثبات الذكاء إلى زيادة الجهد المبذول من خلال أهداف الاداء, ويواجهون صعوبة في التأقلم مع البيئة, ويعتقدون بعدم تحسين قدراتهم ورفع مستوى أدائهم, ويتجنبون مواجهة الفشل, ويسعون لإخفاء عدم كفاءتهم (عبد الحميد,2011: اقترحت دويك نهاية الثمانينات من القرن الماضي النظرية الضمنية للذكاء وتشير إلى (معتقدات الافراد حول الذكاء) من خلال النظرية الاجتماعية- المعرفية للدافعية, وشهدت الفترة اللاحقة ازدياداً ملحوظاً في البحوث التي أهتمت بدراسة المعتقدات مثل معتقدات الفرد حول سرعة التعلم, قدرة الفرد على التعلم, وسُميت هذه المعتقدات بـ(نسق المعتقدات المعرفية) (Epistemological Beliefs System), مما جعل الباحثون يهتمون بربط هذه المعتقدات بمتغيرات أخرى للتعرف على طبية العلاقة (Schommer, 1990: 499).

ويعتقد الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية البسيطة (Naive) إلى المعرفة على أنها مطلقة, تنتقل بواسطة سلطة ما, وأما أن تكتسب بسرعة أو لا يتم اكتسابها على الاطلاق, أما الطلبة من ذوي المعتقدات المعرفية المعقدة (Sophisticated) فينظرون للمعرفة على أنها تجريبية ومعقدة ويتغير مصدر المعرفة فينتقل من البسيط من المعرفة المستمدة من السلطة أو أي مصدر إلى عمليات التفكير المنطقية (Schommer, 1994: 295). ترى دويك (2000) 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 فأن الطلبة الذين ينظرون للذكاء على أنها سمة نمائية قابلة للتغير, 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), وفي هذا الصدد تؤكد البحوث التي تناولت مستوى أداء الطلبة ونشاطهم الذاتي في المجالات الأكاديمية المختلفة, هي دالة ما يعتقد أنه يمتلكه من إمكانات عقلية ومعتقدات معرفية (الزيات, 2001: 497).

ترى دويك أن الفرق الجوهري 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).

كما وافترضت دويك أن الأفراد يطورون نظريتين متباينتين حول المفاهيم المتعلقة بالذكاء وهما: النظرية النمائية والثابتة, ويرى أنصار النظرية النمائية إن خصائص الأفراد المرتبطة بالذكاء قابلة للتطور والتعديل في حين مفاد هو النظرية الثابتة أن هذه الخصائص هي سما ت موروثة ويشار إلى المجموعة الأولى باسم أصحاب نظرية الاكتساب والإضافة في حين يشار إلى المجموعة الثانية باسم أصحاب نظرية الكينونة والثبات (Dweck, 2006: 5).

تفترض 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: 256).

وطبقاً لدويك فأن نظرية الفرد الضمنية للذكاء تعد محدداً رئيساً في تبني الفرد أحد أنماط الاهداف في المهام التي يقوم بها في المواقف المختلفة, ويميل الطلبة الذين يعتقدون بثبات الذكاء لتبني التوجه القائم على الأداء, وفي المقابل يتبنى الطلبة الذين يعتقدون بنمائية الذكاء تبني التوجه القائم على الإتقان (Dweck & Chiu, 1993: 645).

1. الذكاء الضمني الثابت Entity (Fixed) Implicit Intelligence :

تشير 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 اذكياء وتحت كل الظروف, وبأي تكاليف تقع عليهم, وان لا يبدون أغبياء (Molden, et al,. 2006: 739). ويتسم الطلبة أصحاب المعتقد بثبات الذكاء بانهم غير متفائلين, 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 يعزون 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).

وتلخص دويك (2006) السمات والخصائص المميزة للطلبة ذوي النظرة الثابتة للذكاء في كتابها " النظرة الحديثة لسيكولوجية النجاح" (Mindset : The New Psychology of Success) بالاتي:

- يؤمن الافراد من ذوي النظرة للذكاء كمكون ثابت بمقولة "خلقنا هكذا", وهذا بدوره لا يشير بأن لديهم رغبة في اظهار صورة الذات لديهم أقل من الآخرين, ولا شك بأنهم يرغبون في تحقيق النجاح وأن يظهروا بمظهر الاذكياء.
- تجنب التحديات: فالتحدي بالنسبة إليهم بذل جهد شاق دون التأكد من النجاح, فهم يتجنبون التحديات والمهمات المحتمل يخفقون بإنجازها, ويصرون على اداء المهمات الواثقين من انجازها بنجاح وبشكل جيد.
- التنازل اسهل عن مواجهة العقبات: الفرق بين التحديات والعقبات, التحديات هي تلك المواقف التي بإمكانهم اتخاذ قرار بمواجهتها أو عدم مواجهتها, في حين تشير العقبات إلى القوى الخارجية التي تقف في طريقهم.
- عدم الاكتراث للنقد السلبي البناء: يرى الافراد أصحاب المعتقد بثبات الذكاء على أن النقد موجه إليهم بصورة شخصية, وفيه إهانة لهم, لذلك يسعون لتجاهله, وغالباً ما يكون سبباً في تثبيط عزيمتهم, لذا بعد فترة من الوقت يتوقف الاشخاص المحيطين به توجيه أي نقد سلبي لهم, الامر الذي يقودهم لأن يكونوا انعزاليين بعيدبين عن التأثيرات الخارجية والتي من شأنها, تولد بداخلهم شيئاً من التغيير.
- يشكل نجاح الآخرين تهديداً لهم: يعتقد الافراد الذين يؤمنون بثبات الذكاء أن نجاح الآخرين مقياساً لا ظهارهم بصورة سيئة, لذا في حالة نجاح الآخرين يلجؤون لأقناع الاخرين بأن سبب النجاح يعود لعوامل الحظ والصدفة, أو الى تصرفات غير مقبولة, ويحاولون تشويه نجاح الآخرين بالتطرق إلى أساليب عديمة الجدوى.
- يصل الأفراد اصحاب النظرة الثابتة للذكاء لمستوى عالٍ من الاستقرار, وفي وقت مبكر, الا أن إنجازاتهم تكون أقل من إمكانياتهم.
- لا يستخدم الافراد ذوي النظرة بثبات الذكاء كامل امكانياتهم نتيجة لمعتقداتهم, التي تنبثق من صورتهم لذاتهم, حيث لا يتغيرون ولا يتطورون وتترسخ لديهم فكرة انا "خلقنا هكذا"(دويك, 2006: 50-51).

2. الذكاء الضمني النمائي Incremental (Malleable) Implicit Intelligence :

يشير الى اعتقاد الفرد أن ما يمتلكه من ذكاء قابل للتعديل والتحكم فيه وتطويره وزيادته من خلال التعلم والتعرض لمختلف الخبرات ويسهم في ذلك الجهد والمثابرة التي يبذلها الفرد (Dweck, 1986: 1041), (Dweck & Leggett, 1988: 258).

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 تساعدهم في تعلم أي شيء, وإذا تعرضوا للفشل فأنهم يعتقدون بإمكانية مواجهته وانجاز المهمة من خلال تبني استراتيجيات جديدة, وتساعدهم في ذلك رؤيتهم لطبيعة ذكائهم المستمرة في التطور الذي يؤدي الى زيادة الجهد من اجل انجاز المهمة(Bernstein, 2006: 6). وقد لخص كتاب نظرة حديثة لسيكولوجية النجاح (Mindset: The New Psychology of Success) سمات وخصائص الافراد الذين يعتقدون بأن الذكاء نامي قابل للتغيير وبالإمكان تعديلهُ كالآتي:

- طبيعة الذكاء نمائية ويمكن تطويرها على نحو يحقق رغبة في التعلم: وأن الافراد الذين يعتقدون بإمكانية تطوير الذكاء وتنميته ينظرون إليه شأنه شأن أي عضلة بالجسم يمكن تدريبها, الامر الذي يقودهم إلى التحسن.

- مواجهة التحديات: يقبل على مواجهة التحديات ويراها فرصة لتنمية قدراته وبناء ذاته.
- الإصرار على مواجهة التحديات والأزمات مثال : العقبات أو النوائب الخارجية لا تقلل من عزيمتك, لا تتحد صورة الذات لديك بناءً على وجهة نظر الاخرين فيك, ولا ترتبط بنجاحك, يُعتبر الاخفاق فرصة للتعلم, مهما واجهت من مواقف ستحقق الفوز.
- بذل الجهد سبيلك في تحقيق السيادة والتفوق: يرى الافراد ذوي النظرة النامية للذكاء بأن الجهد أمر ضروري للنمو ولإتقان المهارات والمعرفة, ولا يرون في بذل الجهد على أنه عديم الجدوى أو يجب تجنبه, ولا يعزفون عن بذل الجهد لخوفهم من الفشل أو الاخفاق.
- تقبل نقد الآخرين والاستفادة منه: للنقد والتعليق السلبي من مصادر المعلومات أثرا بالغاً, على أنه ليس كل انتقاد جديراً بالاهتمام, وليس كل تعليق من الممكن اخذه على محمل شخصي, أذ يدرك الافراد ذوي الرؤية النامية للذكاء أنه بالإمكان التغيير والتحسن, ولا ينظرون إلى النقد بصورة شخصية بل يعتبرونه موجه للموقف الحالي للقدرات.
- استلهام بعض الافكار من نجاح الآخرين والاستفادة منها في التعلم: تشكل نجاحات الآخرين مصدراً للمعلومات وفرصة للتعلم, ولا يكون النظر للنجاح على أنه حالة تنافسية, تقتصر فقط على حالتي الفوز والخسارة.
- الشعور بحرية الإرادة: تُعتبر النظرة للذكاء على أنه خاصية قابلة للتغيير والتطور حافزاً لمواصلة التعلم والتصور.
- أن معظم افراد لا يمتلكون معتقداً بأن الذكاء قابل للتغير والتطور 100 % ولا يوجد أفراد يعتقدون بأن الذكاء ثابت 100%, فكل, إذ أن اغلب الافراد يمتلكون الرؤيتين, وأن بالإمكان تغيير النظرة المتحجرة من الاعتقاد بأن الذكاء ثابت لا يمكن تغييره غلى النظر إليه على أنه قابل للتغيير والتطور (دويك, 2006: 62-63).

تبنت الباحثة نظرية دويك للذكاء الضمني في بناء المقياس وتفسير ومناقشة النتائج لانه قدمت دويك في دراساتها المنفردة والمشتركة مجموعة من الخصائص النفسية المعرفية للطلبة الذين يؤمنون بقطبي النظرية الضمنية عن الذكاء الثابتة والنمائية, وكشفت نتائج دراساتها دور معتقدات الفرد عن الذكاء في تحديد الأسلوب الذي يستعملونها في معالجة عملية التعلم ومواقف الانجاز, وتؤثر في أنماط الاهداف التي يتبنوها والمثابرة والجهد الذي يبذلونه في التحصيل.

ثانيا: دراسات سابقة:

1. دراسة هونك وآخرون (1999) :

النظريات الضمنية، والسمات، والتعامل: مدخل لتعريف النظام

Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach

سعت دويك في هذا البحث إلى دمج نموذجها مع نظرية الإحالة (Leggett,1988). لذلك تم القيام بثلاث دراسات هي:**الدراسة الاولى:** لفحص العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء والجهد مقابل القدرة, وتألفت العينة من (97) مشاركاً من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الامريكية بواقع (47) من الذكور, و(50) من الاناث.

الدراسة الثانية: أتخاذ القرار للالتحاق بدورة علاجية لزيادة الكفاءة اللغوية, وتكونت العينة فيها (168) من الطلبة الجدد الذين دخلوا الجامعة بقسم العلوم الاجتماعية في جامعة هونغ كونغ.

الدراسة الثالثة: اختبار العلاقة السببية بين النظريات الضمنية والاستجابات للنكسات من خلال التلاعب بالمشاركين. وتألفت عينة الدراسة من (60) مشاركاً من طلبة الجامعة. واستعمل تحليل التباين وسيلة احصائية في الدراسة, واشارت 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 النامية للذكاء أكثر من ذوي الذكاء الثابت في اتخاذ إجراءات تصحيحية في مواجهة الازمات
(Hong,et al,. 1999: 589-595).

2. دراسة دوبيراتو و ماريني (2005)

النظريات الضمنية للذكاء ، وتوجيه الأهداف ،الاندماج المعرفي ، والإنجاز: اختبار نموذج دويك بالاشارة إلى مدرسة البالغين

Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation Cognitive Engagement, and Achievement: A test of, Dweck's Model with Returning to School Adults.

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المعتقدات (النظريات الضمنية) عن طبيعة الذكاء، وتوجه الهدف، والاندماج المعرفي, وتكونت العينة من (76) طالباً فرنسياً, وقد قام الباحثان بأعداد مقياس للنظرية الضمنية للذكاء وفق المقياس الاصلي لدويك (Dweck, 2000) كأداة في البحث, واشارت 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: 43- 57).

3- عبد الفتاح وباتيس (2006)

مقياس نظرية الضمنية للذكاء: اختبار للعوامل المتغيرة والتحليل العاملي

Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for Factorial Invariance and Mean Structure.

أجريت الدراسة في (استراليا ومصر) لغرض بناء مقياس في النظرية الضمنية للذكاء, والتعرف على العلاقة بين العاملين (النظرية الثابتة والنظرية المتزايدة) للذكاء, واشتملت العينة على (940) من الطلبة منهم (162) طالباً وطالبةً في الصف الاول من المرحلة الجامعية في كل من مصر واستراليا, وقام الباحثان بأعداد مقياس وفق نموذج دويك مكون من (14) فقرة, بواقع سبع فقرات تقيس النظرية الضمنية الثابتة للذكاء, وسبع فقرات تقيس النظرية الضمنية المتزايدة للذكاء, وتوصلت النتائج, إلى أن العلاقة بين النظرية الثابتة والنظرية النامية (-0,33), وهذا يدل على أن العلاقة بين كل من النظرية الضمنية الثابتة للذكاء والنظرية الضمنية النامية للذكاء هي علاقة عكسية
(Abd-El-Fattah & Yates, 2006: 1- 12).

4- دراسة عبد المجيد (2008)

النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين

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 (350) طالباً وطالبةً بواقع (179) طالباً و (171) طالبةً, وتمَّ استعمال النسخة الاصلية لمقياس النظرية الضمنية للذكاء المعد من قبل دويك والمكون من (9 فقرات) والذي قامَ الباحث بترجمتهِ للغة العربية, واستبانة الاتجاه نحو التفكير والتعلم (ATTL) والمعد من قبل (Gallotty,et al,. 1999) وقد قام الباحث بترجمتها, وقائمة أساليب التفكير لستيرتبيرج, 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 (عبد المجيد ، 2008 : 3 – 47).

5- دراسة ماغنو (٢٠١٢)

النظرية الضمنية للذكاء، توجيه الأهداف الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي لطلبة الهندسة

and ,Orientation Goal Achievement ,lntelligence of Theories lmplicit .tudents. Engineering of Achievement Academic

هدفت الدراسة الى التعرف كيف تؤثر اعتقادات الأفراد الضمنية للذكاء في توجههم نحو تحقيق الأهداف، وتكونت العينة من (٢٩١) طالبا وطالبة من طلبة الهندسة فى مانيلا بالفلبين، وأشارت النتائج إلى أن التوجه نحو تحقيق الأهداف ليس له تأثير مباشر على التحصيل الأكاديمى فى نظريات الذكاء، وتتنبأ النظرية النامية للذكاء بشكل كبير فى اقدام الأداء واقدام الإتقان، بينما تنبأ النظرية الثابتة للذكاء بأقدام الأداء وتجنب الأداء (Magno, 2012: 37).

6- دراسة إلهان و بيرم (٢٠١٣)

التكييف التركي لمقياس النظرية الضمنية للذكاء: دراسة الصدق والثبات

The :Scale lntelligence of Theory lmplicit of Adaptation Turkish The tudy. Reliability and Validity. الغرض من هذه الدراسة هو تكييف مقياس نظرية الضمنية ل للذكاء (TIS/) من قبل عبد الفتاح وياتيس (٢٠٠٦) إلى اللغة التركية والتحقيق في خصائصه النفسية ، شملت العينة (٦٨٩) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، أشارت النتائج حول المعادلة اللغوية إلى أن العلاقة بين العناصر المتضمنة في النموذج التركي والأصلي تراوحت بين (٠٨١ و0,96)النسخة التركية من (ITIS) هي أداة صالحة وموثوقة يمكن استخدامها لقياس معتقدات طلاب الجامعات حول الذكاء (Bayram &llhan, 2013: 192).

7- دراسة رينو- دوبي وآخرون (2015)

العلاقة بين المعتقدات الضمنية للذكاء ،والدافع الأكاديمي المستقل ، ونوايا الاستمرار بالمدرسة: نموذج تجميعي

The Relations Between Implicit Intelligence Beliefs, Autonomous Academic Motivation, and School Persistence Intentions: a Mediation Model.

أجريت الدراسة في كندا وهدفت إلى معرفة العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء وفق نموذج دويك والدافع الاكاديمي ونوايا الاستمرار في المدرسة, وتألفت عينة الدراسة (650) من طلبة مدرسة ثانوية الناطقة بالفرنسية في ضواحي مونتريال, واشارت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرات التحفيزية والاستمرار بالمدرسة, ووجود علاقة بين التحصيل الدراسي والاستمرار في المدرسة, وهناك ارتباط بين نظرية النامية للذكاء والاستمرار بالمدرسة, وان الدوافع المعرفية لا تتوسط بين النظرية الضمنية حول الذكاء والاستمرار بالمدرسة, وتكشف النتائج ايضاً وجود علاقة بين التحصيل الدراسي بالنظرية الضمنية النامية الذكاء. لم يلاحظ أي فروق بين الجنسين في متغيرات البحث (Renaud-Dubé, 2015:255- 272).

8- دراسة حسين(2017)

التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية

هدفت الدراسة إلى أن تعرف ما مستوى العجز المتعلَّم والمعتقدات عن الذكاء وفق النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية لدى التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسة, والكشف عن مدى الاختلاف في العجز المتعلَّم والمعتقدات عن الذكاء والمعتقدات المعرفية تبعًا لاختلاف إدراك تهديد خطر الفشل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (859) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي, ،منهم (412) طالبة و (446) طالباً, الوسائل الاحصائية المُستعملة في الدراسة هي تحليل التباين المتعدد, مربع إيتا واستعملت الدراسة الادوات الاتية:

- مقياس العجز المتعلم بناء الباحث.
- مقياس النظرية الضمنية الذكاء والمعتقدات المعرفية اعداد الباحث وفق نظرية دويك والمتكون من (16 فقرة).
- قائمة المعتقدات المعرفية إعداد "بندكسن" وآخرون.

وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للذكاء المتغير كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكاء الثابت ولذلك يكون الذكاء المتغير هو السائد, ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي التلاميذ ذوى تهديد خطر الفشل الدراسي ومن غير تهديد خطر الفشل الدراسي في أبعاد المعتقدات عن الذكاء (الذكاء كقدرة ثابتة - والذكاء كقدرة متغيرة) لصالح متوسطات مجموعة التلاميذ من غير تهديد خطر الفشل الدراسي ، ذلك مع وجود حجم تأثير متوسط (حسين, 2017: 164- 220).

9- دراسة عبد اللاه (2017)

النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

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 (450) من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة سوهاج بواقع (206) من الذكور و(244) من الإناث, واستعمل مقياس الذكاء الضمني إعداد عبد الفتاح وياتس (Abd –EL-Fattah & Yates, 2006) تعريب الباحث, و مقياس الاندماج المدرسي إعداد ريف ولام وأخرون (Reeve & Lam et al,. 2014) تعريب الباحث. واشارت 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 الوراثية للذكاء قادران معاً على التنبؤ بالاندماج المعرفي, قدرة النظرية النمائية للذكاء والاندماج العاطفي والسلوكي والشخصي والمعرفي على التنبؤ بالتحصيل الدراسي (عبد اللاه, 2017: 639-574).

10- دراسة أبو ناصر والاسمري (2018)
النظريات الضمنية للذكاء والموهبة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية

هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات النظريات الضمنَّية للذكاء والموهبة التي يتبناها الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الَّتعلم بالمرحلة الابتدائية, والوقوف على مستوى أبعاد الكفاءة الذاتَّية الاكاديمَّية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الَّتعلم بالمرحلة الابتدائَّية. واشتملت العينة على (30) طالباً من ثلاثة مدارس, واسُتعلمت الدراسة مصفوفة المتتابعة العادي لرافن, ومقياس السمات السلوكيَّة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم, ومقياس النظريَّة الضمنيَّة للذكاء والموهبة والتي قام بتعريبها وتطويرها (عبد المجيد وأيوب، 2011), ادوات للبحث, واشارت النتائج إلى أن مستويات النظريات الضمنَّية للذكاء والموهبة جاءت فوق المتوسط الافتراض ي لدى افراد العينة, ووجود علاقة ارتباطية دالة بين النظريات الضمنية المكتسبة للذكاء والكفاءة الاكاديمية (أبو ناصر والاسمري,2018: 105- 117).

مجالات الأفادة من الدراسات السابقة :

1- الأطلاع على مجتمع البحث والعينة وحجمها والأستفادة من ذلك.
2- التعرف على أدوات القياس في هذه الدراسات .
3- التعرف على أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات والأستفادة منها في البحث الحالي .

الفصل الثالث
أجراءات البحث

اولا:مجتمع البحث :

يتحدد المجتمع الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية للصف الخامس الإعدادي للعام الدراسي (2020-2021) الموجودين في (81) مدرسة تابعة للمديرية التابعة لتربية الكرخ الأولى من التخصصين العلمي والأدبي البالغ عددهم (5093) منهم (3092) للفرع العلمي و(2001) للفرع الأدبي و(2220) أناثا و (2873) ذكورا ,موزعين على 8 قطاعات .

ثانيا:عينة البحث :

أختارت الباحثة(10) مدارس بالطريقة العشوائية الطبقية ، منها (5)للذكور و(5) للأناث ومن هذه المدارس قامت الباحثة بأختيار (500) طالب وطالبة بنسبة 10%من مجتمع البحث الأصلي، بواقع (250) ذكورامنهم(125)للفرع العلمي و(125)للفرع الأدبي و(250)أناثا منهم (125)للفرع العلمي و(125)للفرع الأدبي ،والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)
عينة البحث موزعة حسب النوع والتخصص

ت	أسم المدرسة	النوع	الفرع		المجموع
			العلمي	الأدبي	
1	أعدادية الكندي	ذكور	25	25	50
2	أعدادية الخضراء	ذكور	25	25	50
3	أعدادية المثنى	ذكور	25	25	50
4	أعدادية القدس	ذكور	25	25	50
5	أعدادية العامرية	ذكور	25	25	50
6	ثانوية أبو غريب	أناث	25	25	50
7	ثانوية المأمون	أناث	25	25	50
8	ثانوية الجامعة	أناث	25	25	50
9	أعدادية العامرية	أناث	25	25	50
10	أعدادية أجنادين	أناث	25	25	50
	المجموع		250	250	500

أداة البحث :

لتحقيق اهداف البحث تطلب بناء أداة لقياس الذكاء الضمني لطلبة المرحلة الاعدادية وفقا للخطوات التالية:

أ- جمع الفقرات :

بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الذكاء الضمني وبعد أستشارة عدد من الخبراء ،تم صياغة مقياس مكون من (30)فقرة موزعة على مجالين هما الذكاء الضمني الثابت مكون من (15) فقرة والمجال الثاني هو والذكاء الضمني النمائي مكون من (15) فقرة ،وقد رُعيت أن تكون الفقرات مفهومة ومعبرة عن فكرة واحدة وهي شرط أساسي من شروط بناء المقاييس وفق طريقة ليكرت (أبراهيم،1961 :333).

ب- صدق الفقرات :

لغرض التعرف على صدق الفقرات البالغ عددها (30) فقرة فقد عرضت على لجنة من الخبراء والمحكمين المختصين لأبداء رأيهم في كل فقرة وصلاحيتها أو عدم صلاحيتها وملائمة تدرج المقياس بالنسبة للفقرة وكذلك في التعليمات التي سوف تقدم للطلبة ،واستنادا لآراء لخبراء تم أستبعاد (6)فقرات ليبقى المقياس مكونا من (24) فقرة .

ج- تمييز الفقرات :

تعد عملية حساب القوة التمييزية للفقرات خطوة مهمة في بناء المقاييس النفسية والهدف من ذلك هو التعرف على الفقرات غير المميزة من أجل أعادة صياغتها وأستبعاد غير الصالح منها ،ولغرض التعرف على القوة التمييزية للفقرات فقد طبق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الاعدادية بلغ عددهم 400 طالبا وطالبة وبعد تصحيح أجابات العينة وحساب الدرجة الكلية للمقياس ،رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة الى أقل درجة ثم أخذت 27%من الأستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والدنيا بوصفها أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين وهذه النسبة يؤيدها معظم المختصين بالأختبارات النفسية (Ahmed,1971:182) وبعد التحليل وأستخدام

الأختبار التائي لعينتين مستقلتين فقد تبين نتيجة التحليل أستبعاد فقرتين من فقرات المقياس وقد تم الابقاء على (22) فقرة تكون منها المقياس وكانت جميعها بدلالة أحصائية عند مستوى (0.05) والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)
القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الضمني لطلبة المرحلة الأعدادية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
1	3.99	1.098	3.89	1.270	0.630	غير دالة
2	3.57	1.298	2.66	1.254	5.277	دالة
3	3.14	1.336	3.08	1.246	0.316	غير دالة
4	2.28	1.400	1.73	0.982	3.320	دالة
5	2.07	1.133	1.72	0.874	2.555	=
6	3.46	1.256	3.12	1.309	1.992	=
7	2.12	1.205	1.61	1.151	3.176	=
8	3.18	1.400	2.69	1.488	2.449	=
9	3.07	1.569	2.03	1.307	5.324	=
10	3.15	1.303	2.19	1.370	5.242	=
11	2.22	1.436	1.75	1.015	2.791	=
12	2.44	1.255	1.83	1.063	3.802	=
13	3.99	1.148	3.54	1.356	2.653	=
14	2.42	1.383	1.69	1.045	4.534	=
15	2.86	1.456	2.37	1.301	2.611	=
16	2.77	1.189	2.02	1.050	4.914	=
17	4.39	0.955	3.86	1.188	3.598	=
18	3.57	1.255	2.88	1.251	4.074	=
19	3.69	1.165	3.17	1.188	3.238	=
20	3.61	1.289	3.09	1.196	3.056	=
21	2.94	1.380	2.31	1.115	3.744	=
22	4.02	1.068	3.58	1.024	3.057	=
23	3.61	1.092	3.24	1.151	2.426	=
24	3.64	1.322	2.76	1.240	4.712	=

د - صدق الفقرات (الاتساق الداخلي) :

يعد صدق الفقرات مؤشرا على قدرتها على قياس المفهوم نفسه الذي يقيسه الاختبار من خلال أرتباطها بمحك خارجي أو داخلي ، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1976:211) ، ولتحقيق هذا الأجراء اختيرت (100) استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي وبالطريقة العشوائية ، وأستعملت الباحثة معامل أرتباط بيرسون لحساب العلاقة

الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له ، وأظهرت المعالجات الأحصائية أن معدلات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98) وهذا يعني أن العلاقة الأرتباطية بين درجة الفقرات كل على حده والدرجة الكلية للمقياس جيدة ، ويدل ذلك على التجانس الداخلي للمقياس ، اي ان جميع الفقرات تقيس ماوضعت من أجله ،الجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)
معاملات الأرتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل فقرة على مقياس الأجهاد الفكري لطلبة الأعدادية

رقم الفقرة	معامل الأرتباط	النتيجة	رقم الفقرة	معامل الأرتباط	النتيجة
1	0.312	دالة	12	0.258	دالة
2	0.261	=	13	0.240	=
3	0.282	=	14	0.432	=
4	0.273	=	15	0.291	=
5	0.259	=	16	0.305	=
6	0.386	=	17	0.418	=
7	0.307	=	18	0.349	=
8	0.388	=	19	0.333	=
9	0.337	=	20	0.385	=
10	0.374	=	21	0.295	=
11	0.384	=	22	0.323	=

ح- الثبات :

يشيرالثبات الى دقة وأتساق المقياس في قياس ماوضع من أجله (أبو حطب ،1987 :158) (علام،2000: 131) لغرض معرفة دقة مقياس الأجهاد الفكري فيما وضع من أجله ،يستلزم حساب الثبات بطريقة أعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس مرتين على عينة واحدة وبفاصل زمني مناسب ، ولتحقيق ذلك طبق مقياس الأجهاد الفكري على عينة مقدارها (50) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأعدادية وبعد مرور اسبوعين عن التطبيق الأول أعيد تطبيقه مرة أخرى ،ومن خلال أستخدام معامل أرتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني فقد بلغ معامل الثبات (0.85) وهو معامل ثبات جيد .

الصيغة النهائية للمقياس :

بعد أجراءات الصدق والثبات على مقياس الذكاء الضمني أصبح المقياس يتكون من (22) فقرة وأمام كل فقرة تدرج خماسي (دائما،غالبا،أحيانا،نادرا ،أبدا) ويطلب من المفحوص اختيار أحد البدائل عند الاجابة ،ويصحح المقياس من خلال جمع الدرجات الكلية التي يحصل عليها المستجيب حيث تعطى الدرجات (1،2،3،4،5)للبدائل (دائما،غالبا،أحيانا،نادرا،أبدا)على التوالي ، وبذلك فان أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (110) درجة وأقل درجة يحصل عليها المستجيب هي(22) درجة والمتوسط النظري يساوي(66) درجة .

الوسائل الأحصائية :

أستخدمت الباحثة الوسائل الأحصائية التالية بالأعتماد على الحقيبة الأحصائية SPSS :

1- معامل أرتباط بيرسون .
2- الأختبار التائي لعينة واحدة .
3- الأختبار التائي لعينتين مستقلتين .

الفصل الرابع
النتائج ومناقشتها وتفسيرها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها فضلا عن عرض التوصيات والمقترحات التي تم التوصل اليها في ضوء النتائج وكما يأتي :

1- الهدف الأول :التعرف على الذكاء الضمني لدى طلبة المرحلة الأعدادية (الصف الخامس) .

للتحقق من ذلك تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (500)طالب وطالبة ،وقد بلغ المتوسط الحسابي (82.680)درجة ،وأنحراف معياري قدره (32.072) درجة ،وهو أقل من المتوسط النظري للمقياس البالغ (66)درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.866) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وعند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (499) ، والجدول (4) يوضح ذلك .

الجدول (4)

نتائج الأختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة جميعا على مقياس الذكاء الضمني

عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
500	82.680	32.072	66	499	5.866	1.96	0.05

يتضح من الجدول (4) أن الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط النظري وتشير هذه النتيجة الى أن أفراد العينة من طلبة الصف الخامس الأعدادي يتميزون ب الذكاء الضمني . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة (هونك وآخرون ٩٩٩ 1) (دراسة رينو- دوبي وآخرون (٢٠١٥),دراسة ماغنو (٢٠١٢),دراسة إلهان و بيرم (٢٠١٣),دراسة حسين (٢٠١٧ ٢) , دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) , دراسة أبو ناصر والاسمري (٢٠١٨).

2- الهدف الثاني :أ- تعرف دلالة الفروق في الذكاء الضمني تبعا لمتغير النوع (ذكور و أناث)

بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور على مقياس الذكاء الضمني (83.003) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (31.858) درجة ، كما وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الأناث (83.361)درجة وبأنحراف معياري مقداره (32.330)درجة وعند أستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والأناث على مقياس الذكاء الضمني كانت القيمة التائية المحسوبة (0,878) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و الجدول (5)يوضح ذلك.

الجدول (5)
نتائج الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والأناث على مقياس الذكاء الضمني

النوع	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
ذكور	250	83.003	31.858	66	248	0.878	1.96	0.05
أناث	250	82.361	32.330					

يتضح من الجدول (5) بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين الذكور والأناث على مقياس الذكاء الضمني.وهذه النتيجة التي توصل اليها البحث وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من(هونك وآخرون٩٩٩) (دراسة رينو- دوبي وآخرون (٢٠١٥) دراسة حسين (٢٠١٧) , دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) , دراسة أبو ناصر والاسمري (٢٠١٨).

ب-تعرف دلالة الفروق في الذكاء الضمني تبعا لمتغير التخصص (علمي و أدبي) .

بلغ متوسط درجات أفراد العينة ذوي التخصص العلمي (83.567) درجة وبأنحراف معياري (32.293) درجة ,أما المتوسط الحسابي لأفراد العينة ذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (81.115)درجة وبأنحراف معياري قدره (31.691) درجة وعند أستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي على مقياس الذكاء الضمني فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,271) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و الجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)
نتائج الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والأناث على مقياس الذكاء الضمني

النوع	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
علمي	250	83.567	32.293	66	248	0.271	1.96	0.05
أدبي	250	81.115	31.691					

يتضح من الجدول (6) بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين الطلبة ذوي التخصص العلمي والطلبة ذوي التخصص الأدبي على مقياس الذكاء الضمني.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من(هونك وآخرون٩٩٩) (دراسة رينو- دوبي وآخرون (٢٠١٥) دراسة حسين (٢٠١٧) , دراسة عبد اللاه (٢٠١٧) , دراسة أبو ناصر والاسمري (٢٠١٨) .

التوصيات :

بموجب نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

1- فتح مراكز ارشادية وتوجيهية تتماشى مع التوجه العالمي والذي من شأنه تدعيم معتقدات الافراد الضمنية عن الذكاء, 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.

2- ضرورة تضمين المناهج والنشاطات التعليمة, دروساً تؤكد على أن الذكاء سمة نامية وقابلة للتغيير, مع تقديم نماذج حية لتجارب اشخاص نجحوا في التغلب على الصعوبات والمعوقات التي حالت دون تحقيق طموحاتهم.

المقترحات :

بموجب نتائج البحث تقترح الباحثة مايلي :

1- اجراء دراسة تتضمن برامج تدريبية لتنمية الذكاء الضمني النمائي لدى طلبة الاعدادية.
2- إجراء دراسة تستهدف طبيعة العلاقه بين الذكاء الضمني وبعض المتغيرات المسؤولية الاجتماعية ، التحصيل ، الاستقلال المعرفي لدى طلبة الجامعة .

المصادرالعربية :

1- القرآن الكريم
2- إبراهيم ، لطيف عبد الباسط (1994) : **عمليات تحمل الضغوط وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين** ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، مجلد (3) العدد (5) .
3- ابو جادو ,صالح محمد علي (1998):**علم النفس التربوي** ,معهد التربية اليو نسكو ,عمان ,دار الميسرة للبنشر والتوزيع
4- أبـو حـطب ، فؤاد 1987 :**التقويم النفسي** ، ط3 ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية
5- أبو حطب، صادق أمال 1991 :**علم النفس التربوي** ، ط2 ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية
6- أبو حطب، صادق أمال 1991 :**علم النفس التربوي** ، ط2 ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية.
7- أبو ناصر, فتحي و الاسمري, طالع بن عبدالله,(2018) **النظريات الضمنية للذكاء والموهبة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية,** المجلة الدولية التربوية المتخصصة, (7) العدد (8), 105-117.
8- تايه، رفعه حسن, و الزغول, رافع (2015): **العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء**, اطروحة دكتوراه, جامعة اليرموك.
9- حسين، صابر حسن, (2017) :**التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية,** المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية – مصر, عدد 4 ، الجزء الأول,164, 164-220.
10- دويك, كارول.اس, (2006) :**طريقة التفكير السيكولوجية الجديدة للنجاح (كيف نتعلم الاستفادة من اقصى إمكانياتنا)**, مكتبة جرير, المملكة العربية السعودية.
11- الراجح, مالكة بنت محمد بن أحمد, (2017): **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 59, 129-147.
12- عبد الحميد، أسماء محمد (2011).: **توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم.** مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 145, (2), 339-285.

13- عبد اللاه, عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف (2017): **النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**, مجلة كلية التربية, جامعة طنطا_ كلية التربية, اكتوبر, مج 68, ع 4, 574-639.

14- عبد المجيد, اسامة محمد, (2008)**: النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين, مجلة كلية التربية بالمنصورة**, -جامعة المنصورة_ مصر, 66 (2), 3-47 .

15- عبد المجيد, أسامة محمد، وأيوب، علاء الدين; (2011): **النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين**. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (72),34-81.

16- الوقاد, مهاب محمد جمال الدين هاشم, (2012) :**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 13, ج 2, 809-844.

المصادر الاجنبية:

1- Abd-EL-Fattah, M. & Yates, G. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testingfor factorial invariance and mean structure. Paper Presented at AARE Annual Conference. Retrieved May 28, 2013

2- Bartee, L. M. (2011). The Relationship Between Teachers'Implicit Theories of Intelligence and Psychological Capital in Urban High Schools, (ph.p thesis) walden University.

3- 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.

4- Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. American Psychologist, Vol.41,N.10,(pp.1040-1048).

5- Dweck, C. S. (2006). Mindset : The New Psychology of Success . NewYork : Random House.

6- ا students' effort is more. NewYork : Random House. Educational Leadership, Vol.65,N.2, (pp.34-39).

7- Dweck, C. S. et al,. C. Y, (1995). Implicit Theories And Their Role In Udgments And Reactions: A World From Two Perspectives. Psychological Inquiry, N.6, (pp.267–285).

8- Dweck, C.S, (2000):Self - Theories : Their Role In Motivation, Personality And Development, Essayes In Social Psycho, New York.

9- 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. NY: Guilford Press. (pp. 122–140).
10- Hong, Y, et al,. (1999). Implicit Theories, Attributions, And Coping: A Meaning System Approach. Journal Of Personality and Social Psychology, Vol.77, (pp.588- 599).
11- Loua, Nigel Mantou, et al,. (2017) Decremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence, Learning and Individual Differences Vol.59,N. (pp.96–106).
12- Molden, D. C. et al,. (2006). "Meaningful" Social Inferences: Effects of Implicit Theories on Inferential Processes. Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 42, (pp.738-752).
13- 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.
14- Schommer, M, (1994): synthesizing epistomoligal beliefs research: tentative understanding and provactive confusions, Educational psychology review, Vol. 6, N.4, (pp.293-319).
15- Schommer, M. (1998). The Influence Of Age And Education On Epistemological Beliefs. British Journal Of Educational Psychology, Vol.68, (pp. 551-562).
16- Sternberg, R. J,(2004), North American approaches to intelligence In R. J, Sternberg, (Fd.) international Handbook to intelligence, New york: Cambridge University press. (pp411-444).
17- Tekkaya, C. et al,. (2009). Modeling the Relations among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement, Journal of Educational Research, Vol. 102, N.4, (pp.243-256).
18- Tempelaar, D,T. el al,. (2015), The pivotal role of effort beliefs in mediating Implicit Theories of Intelligence and achievement goals & academic motivations. Social Psychology Educational, Vol. 18, N.1, (pp.101-120).

Abstract:

The current research aims at measur **Implicit Intelligence** among middle school students. the significance of statistical differences in **Implicit Intelligence** among middle school students according to the gender variable and the variable of specialization (scientific – literary) was selacted. The research sample was chosen from middle school astudents belonging to the first Karkh Education Directorarte(250) males and(250)females and scientific and literary sciences .To achieve the research objectives ,the researcher built the measure of **Implicit Intelligence**. the The data were statistically analyzed using the statistical bag (SPSS) (T=0.66) ,which is greater than the T- table value of 1.96 .This means that the students have an **Implicit Intelligence**.The researcher used the T- test for two independent samples to identify second target The results showed no statistically significant differences between males and females .the calculated T value (0.878) is smaller than the tabular T Value of (1.96) .

The results showed no statistically significant differences in **Implicit Intelligence** according to the specialization variable (scientific – literary) The calculated T value (0.271) is smaller than the table value (1.96) .

In the light of the results, the researcher found a number of recommendations and suggestions.