



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
هيئة البحث العلمي
مركز البحوث النفسية

مجلة العلوم النفسية

مجلة علمية فصلية محكمة معتمدة
تصدر عن مركز البحوث النفسية

حاصلة على الاعتمادية
رقم الإيداع 614 / 1994
الرمز الدولي 1790 – 1816

المجلد (36) - العدد (3)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
مركز البحوث النفسية

مجلة

العلوم النفسية

مجلة علمية فصلية محكمة معتمدة تصدر عن مركز البحوث النفسية

المجلد : 36 العدد : 3

ISSN : 1816 - 1790

رقم الايداع : 614 / 1994

الرمز الدولي: 1816-1790

أيلول/ 2025





مجلة العلوم النفسية
مجلة علمية فصلية محكمة

رئيس التحرير / أ.د. خليل ابراهيم رسول

مدير التحرير / أ.م.د. علا حسين علوان

أعضاء هيئة التحرير

الاسم	مكان العمل	البلد
- أ.د. كامل علوان الزبيدي	جامعة بغداد / كلية الآداب / أستاذ متمرس (متقاعد) / علم النفس – صحة نفسية	العراق
- أ.د. يوسف حمه صالح مصطفى	جامعة صلاح الدين / كلية الآداب – أربيل / علم النفس العام	العراق
- أ.د. صفاء طارق حبيب	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. اسامة حامد محمد	جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الانسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية / علم النفس التربوي / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. مهند عبدالستار النعيمي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. حيدر جليل عباس	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية العلوم التربوية والنفسية / قياس وتقويم	العراق
- أ.د. سيف محمد رديف	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية	العراق
- أ.د. بشرى عبد الحسين	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية	العراق

الاسم	مكان العمل	البلد
محميد		
- أ.د. محمد حبشي حسين	جامعة الاسكندرية / كلية التربية	مصر
- أ.د. عصام توفيق قمر	كلية الدراسات العليا للتربية / المركز القومي لأصول التربية / التربية وعلم النفس	مصر
- أ.م.د. بيداء هاشم جميل	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية / علم النفس العام	العراق
- أ.م.د. براء محمد حسن	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية / الشخصية والصحة النفسية	العراق
- أ.م.د. هناء مزعل حسين الذهبي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية	العراق
- أ.م.د. بشرى عثمان احمد	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية	العراق
- أ.م.د. صباح عايش بنت محمد	جامعة الشلف / كلية العلوم الانسانية والاجتماعية / علم النفس العام	الجزائر
- أ.م.د. مقبل بن عايد خليف العنزي	جامعة القصيم / الحدود الشمالية / كلية التربية / قسم التربية والاحتياجات الخاصة	السعودية

مجلة العلوم النفسية

مجلة علمية فصلية محكمة معتمدة متخصصة تصدر عن مركز البحوث النفسية

جمهورية العراق

قسمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة العلوم النفسية :

..... لمدة () سنة ابتداءً من

..... الأسم :

..... العنوان :

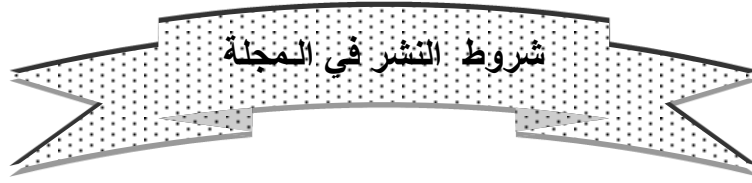
..... قيمة الاشتراك :

طريقة الدفع :- نقداً () شيك () حوالة بريدية ()

رقم: تاريخ / /

التوقيع : التاريخ :

الأفراد : (125000) الف دينار عراقي داخل العراق (100) \$ او ما يعادلها خارج العراق للمؤسسات أو المؤتمرات : (90.000) الف دينار عراقي داخل العراق (70) \$ او ما يعادلها خارج العراق	قيمة الاشتراك لعدد واحد
---	----------------------------



أولاً : تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية القيمة والأصيلة باللغتين العربية والإنكليزية في حقول مجالات اهتمام المجلة نفسياً وتربوياً ، والتي لم تقبل أو تنشر سابقاً ، ويتحمل الباحث المسؤولية القانونية في كل القضايا المتعلقة بالأمانة العلمية إذا كان بحثه منشور أو قدم للنشر .

ثانياً: يخضع كل بحث مقدم للنشر في المجلة الى الاستئلال الألكتروني على أن لا تزيد درجة الاستئلال عن (20) .

ثالثاً : يقدم الباحث المقبول بحثه للنشر في المجلة تعهد خطي بعدم نشر بحثه في مجلة أخرى أو حصوله على قبول نشر مسبقاً .

رابعاً: يقدم البحث مطبوعاً على نظام (Word 2007) مصحوباً بالعنوان للبحث مع أسم الباحث الثلاثي واللقب العلمي والأختصاص وأسم الجامعة والكلية والقسم والبريد الألكتروني في بداية الصفحة الأولى للبحث باللغتين مع خلاصة للبحث باللغة العربية والإنكليزية مثبت فيها عنوان البحث واسم الباحث ومكان عمله على أن لا تزيد عن (250) كلمة فقط .

خامسا: يجب أن لا تتجاوز عدد صفحات البحث المقدم للنشر في المجلة أكثر من (25) صفحة فقط بما فيها الجداول والأشكال والملاحق ، وبخلافه يتحمل الباحث مبلغا إضافيا مقداره (2) الفين دينار عن كل صفحة إضافية ، ولا يتجاوز البحث بعد الزيادة عن (35) صفحة بكل الأحوال .

سادسا: موافقة اثنين من المحكمين المختصين الذين يقومون بالبحث علميا قبل نشره ، بالإضافة الى تقويم البحث من ناحية اللغة العربية والانكليزية .

سابعا: يراعى في كتابة البحث الآتي :

1- الأصول العلمية في كتابة البحث من حيث الدقة في التوثيق والأمانة العلمية في العرض.

2- يقدم البحث بنسختين مطبوعة على ورق أبيض (A4) مطبوعة على الحاسوب وعلى جهة واحدة من الورقة مع قرص (CD)، بالمواصفات الآتية :

- الحاشية العليا 4.50 سم .
- الحاشية السفلى 4.50 سم .
- الحاشية اليمنى 3.75 سم .
- الحاشية اليسرى 3.75 سم .

- يكون الخط المستخدم نوع (Meersoft Word)، حجم الخط (14) بالنسبة للمتن و(12) بالنسبة للجداول .
- تحتوي كل صفحة على (22) سطر فقط وفقا لبرنامج التنضيد .
- يكون التباعد بين الأسطر للصفحة الواحدة (1.15).
- تكون الأشكال والجداول واضحة ، وتستخدم فيها الأرقام العربية والنظام العالمي للوحدات .
- يكون البحث خالي من الأخطاء اللغوية والنحوية ولا تتحمل المجلة مسؤولية ذلك .
- لا تستعمل الهوامش في أسفل الصفحات وإنما يشار رقميا الى المصادر حسب موضوعها في نهاية البحث من خلال ذكر أسم الباحث والسنة وعنوان البحث من جهة النشر والطبعة وتكتب بأسلوب (APA)...مثال
- الهاشمي ،عدنان علي (2009). تحمل المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بأتخاذ القرار لدى التدريسيين في الجامعة ،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة.....، كلية ، قسم
- يلتزم الباحث بدفع مبلغ قدره (125) الف دينار من داخل العراق ، و (100) دولار أمريكي من خارج العراق .

- يلتزم الباحث بالتعليمات المؤشرة من الخبراء ،ويعيد الباحث النسخة الأصلية للمجلة مع نسخة جديدة ورقية أخرى مصححة .
 - لاتعاد البحوث الى أصحابها قبلت أم لم تقبل للنشر .
 - لايزود الباحث بكتاب قبول النشر ، الأبعد التزامه بالتعليمات أعلاه وتسليم النسخ الورقية كافة .
 - المجلة غير مسؤولة عن نشر الأبحاث بعد مرور (90) يوم من دون مراجعة الباحث للمجلة والتزامه بالتعليمات كافة .
- ثامنا : تحتفظ المجلة بحقها في أن تحذف أو تعيد صياغة بعض الكلمات أو الجمل بما يتلائم مع أسلوبها في النشر .
- تاسعا: تنتقل حقوق نشر البحث الى المجلة حال أشعار الباحث بقبول بحثه للنشر .

مجالات اهتمام المجلة



1. البحوث والدراسات في مجالات العلوم التربوية والنفسية بفروعها المختلفة والطب النفسي، و الباراسايكولوجي .
2. المؤتمرات والندوات العلمية الوطنية والعربية والعالمية التي تعقد حول التخصصات في الفقرة المذكورة اعلاه
3. نشاطات وفعاليات المركز والمؤسسات الاخرى التي تهتم بالمجالات
- الواردة في الفقرة (1) .

((في هذا العدد))

ت	الموضوع	الباحث	الصفحة
1	مؤشرات ضعف التكامل المعرفي من وجهة نظر أساتذة الجامعات العراقية	أ.د بشرى عبد الحسين الطائي	18-1
2	التوجيه الذاتي وعلاقته بالإقناع لدى المرشدين التربويين	أ.م. د. أسماء عبد الحسين محمد	62-19
3	الصمت العقابي وعلاقته بالشخصية غير المكتملة وكفاءة المواجهة	أ.م. د. افراح هادي حمادي الطائي	110-63
	دور الدراما الإبداعية في مناهج رياض الأطفال للمرحلة التمهيديّة لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهه نظر معلماتهم	أ.م. وفاء قيس كريم	132-111
5	الامتنان وعلاقته بالتجهيز لانفعالي لدى طلبة الجامعة	م.د هديل علي جبر	160-133
6	الجدية بالعمل وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى مديرات رياض الاطفال	م.د.فاتن سبع خماس	186-161
7	استخدامات الذكاء الاصطناعي التوليدي وعلاقته بالإدراك المعرفي الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا	م.د نور علي مختاض	216-187
8	فاعلية برنامج ارشادي قائم على استراتيجيات التفكير قبل الفعل في خفض السلوك الاندفاعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية	م. زينب حسن لفته	252-217
9	الاحتراق النفسي لدى تدريسيي المراكز البحثية في جامعة بغداد	م.م رؤى كاظم عبد الله ناصر م.د سارة محمد عبد م.م رافد جاسم محمد	268-253
10	العمل العاطفي وعلاقته بالإرهاك الوظيفي لدى الموظفين	م.م. عتاب صبري جلال حمد	290-269
11	صدمة الأنا لدى طلبة الجامعة	مي مهدي عبد كاطع أ.م.د. ازهار هادي رشيد	314-291

الصفحة	الباحث	الموضوع	ت
336-315	رؤى باسم محمد أ.د. انتصار كمال قاسم	الجنوح الكامن وفقا لأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الصف الأول متوسط	12
372-337	أماني سعود عباس علي أ.م. د عمر خلف رشيد	المعتقدات الضمنية للذكاء وعلاقتها بالانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا	13
396-373	ملاك امجد مخلف عبد الفهداوي م.د. إيلاف حميد موسى المحمدي	العوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة	14
420-397	ضياء جمال فاضل أ.م. د. بلال طارق حسين	الإعلاء الأخلاقي وعلاقته بالمسافة النفسية لدى طلبة الجامعة	15



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
هيئة البحث العلمي
مركز البحوث النفسية

وحدة مجلة العلوم النفسية

ملاحظة...

[الأفكار الواردة في البحوث والدراسات المنشورة تُعبر عن
آراء أصحابها وليس بالضرورة عن رأي المجلة .]

المراسلات

توجه جميع المراسلات الى رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة العلوم النفسية - مركز البحوث النفسية

ص.ب. 47041 جادرية - بغداد - العراق

هـ 07833304447

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق

614 لعام 1994

بغداد - العراق



المعتقدات الضمنية للذكاء وعلاقتها بالانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا

أماني سعود عباس علي

ama23h3001@uoanbar.edu.iq

أ.م. د عمر خلف رشيد

okrashed@uoanbar.edu.iq

جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف على المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا. وتحقيقاً لأهداف البحث تم اختيار عينة (300) طالباً وطالبة في الدراسات العليا من جامعة الانبار موزعين على وفق النوع الاجتماعي بواقع (147) طالباً (153) طالبة أما فيما يتعلق بالتخصص فقد بلغ عدد الطلبة في التخصص العلمي (141) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الطلبة في التخصص الانساني (159) طالباً وطالبة. وقام الباحثان بإعداد مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء وفق نظرية دويك (Dweck, 2008) والذي تكون من (40) فقرة بصيغتها الأولية، وبعد التحقق من الصدق والثبات للمقياس أصبح يتكون من (34) فقرة بصيغته النهائية. وبناء مقياس الانسجام النفسي وفق نظرية كجيل (Kjell, 2011) الذي تكون من (48) فقرة بصيغتها الأولية، وبعد التحقق من الصدق والثبات للمقياس أصبح يتكون من (40) فقرة بصيغته النهائية. وبعد استكمال وتطبيق المقياس والاعتمادات الاحصائية لتحليل الفقرات والتحقق من الخصائص السيكومترية ومعالجة البيانات احصائياً أظهرت النتائج ما يلي: إن طلبة الدراسات العليا يمتلكون معتقدات الذكاء النمائية بدرجة أكبر من معتقدات الذكاء الثابتة. وأن عينة البحث لديهم انسجام نفسي، وإن هنالك علاقة طردية دالة إحصائية بين المتغيرين.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات الضمنية للذكاء، الانسجام النفسي



Implicit Theories of Intelligence and their Correlation with Psychological Harmony among Postgraduate

Amani Sauod Abbas Ali Al-Obeidi

University Of Anbar/ College of Education for Humanities

Assist Prof. Dr : Omar Khalaf Rashid AL-shujairi

University Of Anbar /College of Education for Humanities

Abstract

The current research aims to identify the implicit beliefs of intelligence and psychological harmony among postgraduate students, and to find the correlation between these beliefs and psychological harmony. To achieve the research objectives, a sample of (300) male and female postgraduate students from Anbar University was selected, distributed according to gender, with (147) male students and (153) female students. Regarding specialization, the number of students in the scientific specialties was reached (141) male students, while the number of students in the humanities was (159) students. The researchers developed a scale for implicit beliefs in intelligence, which consisted of (34) items in its final form, and a scale for psychological harmony, which also consisted of (40) items in its final form. After completing and applying the scale and statistical procedures to analyze the items, verify the psychometric properties, and process the data statistically, the results showed the following: postgraduate students possessed developmental intelligence beliefs to a greater degree than fixed intelligence beliefs. The research sample had psychological harmony, and there was a statistically significant direct correlation between the two variables.,

Keywords: implicit beliefs about intelligence, psychological harmony

أولاً: مشكلة البحث (Problem of Research)

تشهد المجتمعات المعاصرة تطوراً سريعاً في مختلف المجالات العلمية والمعرفية، من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى انتشار شبكات التواصل الاجتماعي، مما يفرض على الأفراد تحديات متعددة تتطلب مهارات عقلية متقدمة وقدرة على التفكير النقدي والإبداعي. في ظل هذه التحولات المستمرة يصبح من الضروري أن يمتلك الأفراد، وخصوصاً طلبة الدراسات العليا، مستويات عالية من الذكاء وقدرات معرفية تساعدهم على التكيف مع هذه التغيرات ومواجهة التحديات اليومية.

تعد فئة طلبة الدراسات العليا من أهم ثروات المجتمع وركيزة أساسية للتقدم والبناء الحضاري؛ لذا فإن تنمية عقولهم واستعدادهم، والسعي للحفاظ عليهم وتقديم الرعاية العلمية والمعنوية لهم، يعد أمراً ضرورياً للنهوض بهم واستقطاب القدرات العقلية والعلمية لمشروع الدراسات العليا، ومن هنا يجب أن يمتلك طالب الدراسات العليا القدرة على مواجهة التحديات مما يسهم ذلك في تحقيق النجاح والإنجاز في التحصيل الأكاديمي (فراج، 2012: 473). إن نظرة الطلبة إلى الذكاء، سواء كان ثابتاً أم نمائياً، يمكن أن تؤثر على قدرتهم في اتخاذ القرارات وتعرضهم للفشل إذا كان الطالب يعتقد أن الذكاء ثابت ولا يبذل أي جهد لتحسين نتائجه، فقد يؤدي ذلك إلى التكاثر والعجز في تعلمه، على عكس الطالب الذي يرى أن الذكاء قابل للتغيير ويستطيع تطويره من خلال التعلم، سيكون أكثر حماساً لبذل الجهد في سبيل تحقيق أفضل النتائج، لكن المعتقدات الخاطئة حول الذكاء قد تؤدي ببعض الطلبة إلى التكاثر في التعلم، مما يدفعهم للتخلي عن دراستهم، ويؤدي ذلك إلى الجهل وتدني مستواهم العلمي في عصر أصبح فيه التطور العلمي والتكنولوجي يحتل مكانة كبيرة (تايه والزغول، 2015: 542).

ويرى الباحثان أن المعتقدات الضمنية للذكاء تعد إحدى العوامل الرئيسية التي لها تأثير على كيفية إدراك الطلبة لقدراتهم العقلية، حيث يعتقد الأشخاص الذين يمتلكون عقلية نمائية أن الذكاء هو سمة قابلة للتطوير من خلال الممارسة والتعلم، مما يدفعهم إلى اتخاذ مواقف إيجابية عند مواجهة التحديات، واستخدام استراتيجيات فعالة للتعامل مع الفشل، مثل السعي للتحسين وقبول النقد والاستمرار في المحاولة. هذه النظرة الإيجابية تساعد في تحقيق التوازن النفسي، إذ يشعر الطلبة الذين يتبنون هذه العقلية بمستويات أقل من القلق والإحباط ويكونون أكثر قدرة على التكيف مع الظروف المختلفة، مما يعزز لديهم الشعور بالإنسجام النفسي. على النقيض من ذلك ينظر الطلبة الذين يمتلكون عقلية ثابتة إلى الذكاء كقدرة غير قابلة للتغيير، مما يجعلهم أكثر حساسية تجاه الفشل إذ يعتبرونه تهديداً مباشراً لقيمتهم الذاتية؛ ونتيجة لذلك قد يتجنبون التحديات ويشعرون بالإحباط عند مواجهة الصعوبات، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الانسجام النفسي لديهم.

ويواجه طلبة الدراسات العليا في حياتهم العديد من الضغوطات التي تهدد استقرارهم وتوازنهم المعرفي، حيث يسعى للتعامل معها بطرق متنوعة بهدف تقليل هذه الضغوط واستعادة التوازن في حياته. ويختلف الطلبة في كيفية التعامل مع الضغوطات بناءً على



سماتهم الشخصية أو طبيعة الموقف. فبعضهم يمتلكون القدرة على التعامل مع هذه الضغوط بثقة وكفاءة، بينما يفضل آخرون تجنب هذه المواقف والتهرب منها. كل ذلك يعتمد على مدى ثقة الطالب في قدرته على مواجهة مثل هذه المواقف، وهذه الثقة ترتبط بقدراته، وهو ما يعرف بالانسجام النفسي. (خليفة، 2011: 272).

أظهرت دراسة كجيل (Kjell, 2018) أن النتائج تشير إلى وجود علاقة بين الانسجام النفسي والصحة النفسية، بما في ذلك تأثيره على مستويات الإجهاد والاكتئاب والقلق. حيث تؤدي هذه العوامل إلى انخفاض مستوى الانسجام النفسي لدى الطلاب، مما ينعكس سلباً على شعورهم بالسعادة. كما أبدى المشاركون رغبتهم في تحقيق الانسجام النفسي في حياتهم من خلال استخدام مصطلحات تعبر عن الترابط، مثل السلام والتوازن والتعاون. (Kjell, 2018: 37). فضلاً عن ذلك، يؤدي تدني مستوى الانسجام النفسي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي والإنجاز لدى الطلبة، مما ينعكس سلباً على قدرتهم على التكيف في مختلف جوانب حياتهم الدراسية والعائلية والاجتماعية، كما يؤثر ذلك على صحتهم العامة، ويجعلهم غير قادرين على مواجهة التحديات الصعبة في الحياة، وإدارة شؤونهم بشكل جيد، فضلاً عن الصعوبة في اتخاذ القرار وضبط النفس وتحمل المسؤولية، وعدم التكيف مع الضغوط الأكاديمية (Seligman, 2011: 31).

يُعتقد أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات منخفضة من الانسجام النفسي يكونون أقل قدرة على تطوير رؤية جديدة حول أنفسهم، وأقل قدرة على تحديد مصيرهم وأهدافهم في الحياة، كما إنهم يفقدون القدرة على مواجهة الضغوط، ويستثمرون بشكل أقل في الفرص المتاحة لهم، مما يؤثر سلباً على قدرتهم على بناء علاقات مع الآخرين، وهذا يؤدي إلى ضعف الانسجام النفسي وتوازن معنى الحياة لديهم (مقادي، 2015: 271).

أنشئ إحساس الباحثان بالمشكلة من خلال تفاعلها المباشر مع البيئة الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا، حيث لاحظا أن هؤلاء الطلبة يواجهون مجموعة من التحديات النفسية والأكاديمية المعقدة مما يضيف عبئاً نفسياً على الطلبة، في ظل ضيق الوقت المتاح لإنجاز هذه المهام تزداد هذه الضغوط بشكل خاص في السنة الأولى من برنامج الدراسات العليا (السنة التحضيرية)، مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الرفاهية النفسية والانسجام النفسي للطلبة، علاوة على ذلك، تلعب المعتقدات الضمنية للذكاء لدى الطلبة دوراً حاسماً في كيفية تعاملهم مع هذه الضغوط وانسجامهم النفسي مع التحديات الأكاديمية. فالطلبة الذين يمتلكون معتقدات إيجابية حول الذكاء، مثل الإيمان بمرونته وقابليته للتطوير، قد يكونون أكثر قدرة على الانسجام والتكيف والنجاح الأكاديمي مقارنةً بمن لديهم معتقدات ثابتة حول الذكاء. ومن هنا تبرز مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما علاقة المعتقدات الضمنية للذكاء بالانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا؟

ثانياً: أهمية البحث Research Important



الذكاء من أبرز المفاهيم والبنى النفسية التي يمكن دراستها وبحثها لفهم المعتقدات الضمنية في مجتمع أو سياق ثقافي معين (Sternberg, 1985: 908). إن الاهتمام بموضوع الذكاء ينبع من الأثر العميق الذي تتركه المعتقدات الضمنية حوله، وما يحدده الطلاب لأنفسهم من أهداف تتعلق بأدائهم الأكاديمي. فالطلاب الذين يعتبرون الذكاء سمة قابلة للتغيير والتطوير يركزون بشكل أكبر على تحسين مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة. إنهم يبذلون جهوداً مضاعفة لتحقيق أهدافهم، مما يجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة التحديات والتغلب عليها، ويعتمدون على استراتيجيات معرفية تؤثر بشكل إيجابي على نتائج تعلمهم الذاتي. (Planks et al, 2005:246).

تُعتبر المعتقدات الضمنية حول الذكاء ذات أهمية بالغة، خصوصاً في الأوساط التعليمية. فالطلاب الذين يعتقدون فكرة أن الذكاء يمكن تطويره وتحسينه يحققون نتائج أكاديمية أفضل مقارنة بأولئك الذين يرون أن الذكاء ثابت وغير قابل للتغيير. أما الطلاب الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت، والذين يُعرفون بنظرية الكيان، فيؤمنون بأن الأفراد يولدون بمستوى محدد من الذكاء، وأن هذا المستوى لا يتغير مع الزمن؛ لذا فإنهم لا يبذلون جهداً إضافياً، وتكون أهدافهم ضيقة وقدراتهم محدودة. (Jones, et al, 2012: 87). ويعد البحث في موضوع المعتقدات المتعلقة بالذكاء أمراً مهماً؛ لأنه يمثل الطريقة التي يعتمد عليها الطلبة في أدراك وتقييم قدراتهم وقدرات الآخرين، كما تؤثر هذه المعتقدات على قراراتهم وطرق تعلمهم ووجهات نظرهم حول المعرفة. فضلاً عن ذلك تعتبر معتقدات الذكاء جزءاً من المعتقدات المعرفية التي تؤثر على سلوك الطلبة في المواقف التعليمية، وكذلك على طبيعة الأهداف التي يتبنّاها الطلبة والجهود التي يبذلونها في مختلف المواقف التعليمية (حسين، 2017: 170). كما إن للمعتقدات الضمنية للذكاء تأثير على أهداف الطلبة ورغبتهم في التعلم وسلوكهم التنظيمي وأفكارهم حول النجاح والفشل والجهد المبذول، من المحتمل أن يستمر الطلبة الذين يمتلكون وجهة نظر نمائية في التعلم حتى عندما تكون المواد صعبة، حيث يعتقدون أن التعلم يتحقق من خلال استخدام استراتيجيات وجهود متزايدة، وخاصة من خلال التنظيم الذاتي لعملية التعلم. في المقابل يرى الطلبة الذين يؤمنون بثبات الذكاء أن الظهور بمظهر ذكي أهم من التعلم، ويعتبرون الفشل دليلاً على انخفاض مستوى الذكاء. هؤلاء الطلبة يميلون إلى استخدام استراتيجيات منخفضة المستوى مما يؤدي إلى معالجة سطحية، خاصة عند التعامل مع المواد الصعبة (اسماعيل، 2022: 37). إن المعتقدات التي يكونها الطلبة، سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة، تكتسب أهميتها من كونها تحدد اتجاهاتهم وتوجه سلوكهم ورغبتهم في المشاركة في أنشطة معينة. وبناءً على هذه المعتقدات، يقومون بتقييم قدراتهم وقدرات الآخرين ومستوى تطورها. وبشكل خاص، فإن المعتقدات والمفاهيم التي يكونها المعلمون تؤثر بشكل كبير على اختياراتهم للطلبة (ابراهيم، ايوب، 2011: 42).

وأن زيادة الانسجام النفسي تعزز من قدرة الفرد على التعلم واكتساب المهارات، كما أن الحالة المزاجية الجيدة تساهم في تحسين الانتباه والتركيز والتفكير الإبداعي والتفكير الشامل على العكس، فإن الحالة المزاجية السلبية تؤدي إلى نقص في الانتباه وتقييد التفكير لذا، فإن

أساليب التفكير الإيجابية والسلبية لها تأثير كبير على الموقف الصحيح، مما يستدعي تعزيز الانسجام النفسي من خلال تنمية مكوناته؛ لأنه يعد وسيلة فعالة للحد من الاضطرابات والحالات السلبية، فضلاً عن كونه وسيلة لزيادة الرضا عن الحياة وتحسين التعلم (Seligman, 2011:78).

ثالثاً: أهداف البحث Aim of the Research

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- المعتقدات الضمنية للذكاء لدى طلبة الدراسات العليا.
- 2- الانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.
- 3- العلاقة الارتباطية بين المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.

رابعاً: حدود البحث Limitations of the Research

- الحدود الموضوعية: (المعتقدات الضمنية للذكاء، الانسجام النفسي).
- الحدود البشرية: طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) - جامعة الانبار - للجنسين ذكور وإناث - التخصصين علمي وإنساني.
- الحدود الزمنية: العام الدراسي 2024 – 2025 م.
- الحدود المكانية: جامعة الانبار الموقع الرئيسي الرمادي.

خامساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms

اولاً: المعتقدات الضمنية للذكاء Implicit beliefs of intelligence

عرفها كل من:

- 1- ستيرنبرغ (1985): " (مجموعة البنى والتصورات الموجودة في اذهان عامة الناس حول طبيعة الذكاء والتي ليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح) " (Sternberg, 1985: 607-608).
- 2- دويك (2000): " (هو المعتقدات الضمنية التي يتبناها الافراد حول طبيعة الذكاء) " (Dweck, 2000:8).
- 3- عبد الفتاح وياتس (Abdel-Fattah & Yates, 2006) (تلك التصورات التي تتعلق بمعتقدات الفرد عن طبيعة الذكاء ومدى امكانية اعتباره سمة قابلة للزيادة والتنمية والتحسين من خلال التعلم) " (Abdel - Fattah & Yates, 2006: 1).

4- تايه والزغول (2015): " (اعتقادات الفرد المتعلقة بقدراته العقلية (الذكاء) سواء كان الذكاء ثابتاً أم متغيراً) " (تايه، الزغول، 2015: 18).

5- الراجح (2017): " (تشير النظريات الضمنية في الذكاء إلى المعتقدات (مجموعة الآراء والأعراف والأفكار) التي يتبنّاها الأفراد حول طبيعة القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء إما كسمة فطرية ثابتة لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها، وإما كسمة نمائية يمكن التعديل عليها وتطويرها من خلال التعلم والخبرة) " (الراجح، 2017: 133).

التعريف النظري للمعتقدات الضمنية للذكاء: التعريف الذي سيتم اعتماده في البحث الحالي هو التعريف الذي قدمته دويك (Dweck, 2000) للمعتقدات الضمنية للذكاء كون الباحثان قد اعتمدا هذه النظرية في أعداد المقياس.

التعريف الإجرائي للمعتقدات الضمنية للذكاء: الدرجة التي يحصل عليها طلبة الدراسات العليا عند اجاباتهم على مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء المطبق في البحث الحالي.

ثانياً: الانسجام النفسي Psychological harmony

عرفه كل من:

1- ماركوس وكاتاياما (Markus & Katayama:1991)

"(بأنه التوازن والمرونة في القضايا النفسية والاجتماعية والبيئية. كما ينطوي الانسجام على قيم واحكام مختلفة وفقاً للثقافة التي ينتمي اليها) " (Markus & Katayama , 1991: 239).

2- لي (Li ، 2008)

" (بأنه التوازن والتناسق لمختلف الجوانب مع الذات والمحيط، إذ تزدهر فيها الأشياء من خلال الدعم والاعتماد المتبادلين) " (Li ,2008: 427).

3- تشن (Chen، 2009)

" (أنه التوازن والتناسق بين المشاعر، والعلاقات، والآراء، وهذا يدل على حالة التوازن بين القوى المؤثرة والمتعارضة مع بعضها البعض) " (Chen , 2009:464).

4- كجيل (Kjell,2011)

"(بأنه عملية ديناميكية مستمرة غير مؤقتة وملائمة بين مختلف جوانب ومكونات الشخصية مما يؤدي بالفرد إلى الشعور بالتحكم النفسي والتميز والرفاهية، كما ينطوي على السلام الداخلي والشعور بالانتماء الى الذات) " (Kjell ,2011,260).

5- ميكويل ورويج (Miguel & Roig ، 2020)

"(هو قدرة الفرد على تحقيق الموائمة والتوازن مع نفسه من ناحية، ومع مجتمعه من ناحية أخرى، مما ينعكس إيجابيا على ممارساته الشخصية والوظيفية)" (Miguel & Rigo, 2020, 19).

التعريف النظري للانسجام النفسي: تبني الباحثان تعريف كجيل (Kjell, 2011) في بناء مقياس الانسجام النفسي؛ لأنه قدّم نموذجاً نظرياً شاملاً وجديداً لهذا المفهوم.

التعريف الإجرائي للانسجام النفسي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة الدراسات العليا عند اجابتهم على مقياس الانسجام النفسي المطبق في البحث الحالي.

اطار نظري ودراسات سابقة

الجزء الأول: الاطار النظري

1- المعتقدات الضمنية للذكاء: Implicit beliefs of intelligence

معتقدات الذكاء الضمنية هي الأفكار التي يحملها الأفراد حول طبيعة الذكاء، سواء كان ثابتاً أم قابلاً للنمو والتطور. يُعتبر هذا الموضوع من المجالات البحثية الهامة في علم النفس التربوي، حيث أظهرت الدراسات أن هذه المعتقدات تلعب دوراً حاسماً في كيفية تعامل الطلبة مع التحديات الأكاديمية ونجاحهم في تحقيق الإنجازات. بدأت هذه الفكرة من خلال أبحاث كارل دويك (Dweck)، التي تميزت برويتها حول المعتقدات الثابتة والمعتقدات النامية للذكاء. وفقاً لدويك، فإن الأفراد الذين يؤمنون بأن الذكاء قابل للتطوير يواجهون التحديات بشكل إيجابي ويطورون استراتيجيات تعلم فعّالة. قد تؤثر هذه المعتقدات بشكل كبير على مواقف الأفراد تجاه التعليم والتحصيل الأكاديمي ومرونتهم العقلية في مواجهة الفشل، كما أن التنشئة الاجتماعية والتجارب الشخصية تعتبر من العوامل المؤثرة في تشكيل هذه المعتقدات. في هذا السياق، يتضح أن تبني معتقدات النمو قد يكون له تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي، مما يجعل هذا الموضوع محل اهتمام في مجال البحث التربوي.

وفقاً لدويك (Dweck) تلعب قناعات الشخص الداخلية حول الذكاء دوراً حاسماً في تحديد نمط الأهداف الذي يختاره في المهام التي يواجهها في مواقف متنوعة. الطلاب الذين يرون أن الذكاء ثابت يميلون إلى اعتماد نهج يركز على الأداء، بينما أولئك الذين يؤمنون بأن الذكاء يمكن تطويره يتجهون نحو تحقيق الإتقان. (كاظم، 2023: 22). تشير دويك (2000) إلى أن المعتقدات الضمنية حول الذكاء قد تشكل الأساس للمفاهيم المعرفية. تنقسم هذه المعتقدات إلى فئتين من الطلاب: الفئة الأولى تعتبر الذكاء سمة ثابتة لا تتغير، مما يجعل هؤلاء الطلاب يعتقدون أن التعلم إما يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق.

أما الفئة الثانية، فهي ترى الذكاء كسمة قابلة للتغيير، حيث يعتبر هؤلاء الطلاب التعلم هدفاً نبيلاً، ويدركون أن عملية التعلم تتطور بشكل تدريجي. يؤمنون بأهمية المصادر المتنوعة للتعلم، ويعتمدون استراتيجيات فعّالة في التعلم، مما يعزز من تقديرهم لذواتهم. (Dweck, 2000: 10).



إن الفارق الجوهرى بين الأفراد الذين يحملون معتقدات ضمنية حول الذكاء، سواء كان ثابتاً أو نمائياً، يتجلى في الأساليب التي يتبعونها لإثبات قدراتهم مقابل تحسينها. أولئك الذين يؤمنون بالمعتقدات النمائية يميلون إلى بذل جهد أكبر لتطوير مهاراتهم، وهذا يظهر بوضوح في كيفية تعاملهم مع مواقف الفشل التي قد تعترض طريقهم، مما يمنحهم كفاءة أعلى مقارنة بالآخرين خلال رحلة التعلم. يعتمدون على استراتيجيات تعلم عميقة تتجاوز مجرد المنافسة مع الآخرين. في المقابل، يعتقد أصحاب المعتقدات الثابتة أنه لا يمكنهم تحسين قدراتهم أو رفع مستوى أدائهم، مما يدفعهم إلى تجنب المواجهات، ويجدون أنفسهم أمام خيارين: إما الاستسلام أو البحث عن طرق متعددة لإخفاء نقاط ضعفهم. (الراجح، 2017: 133). إن المعتقدات الضمنية للذكاء ترتبط بشكل وثيق بعمليات التعلم على نطاق واسع، وذلك فيما يتعلق بالنتائج وتطوير عقلية الطلبة المحددة. تتواجد هذه المعتقدات على سلسلة متصلة من الاعتقادات التدريجية، وتساهم في خلق أنظمة ومعاني مميزة. كما يمكن أن تؤدي إلى استجابات متنوعة تجاه المواقف الصعبة والنكسات، مما يؤثر في النهاية على عمليات تعلم الطلبة ونتائج تحصيلهم (Brunette et al & pollack, 2013).

النظريات المفسرة للمعتقدات الضمنية للذكاء:

1_ نظرية باندورا (Bandura 1977):

يعتقد باندورا أن المؤثرات الخارجية تؤثر على السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية، فعندما يتصرف الأفراد ويقومون ببعض السلوكيات ويفكرون فيما يعرفونه، فإن معتقداتهم وتصوراتهم تلعب دوراً في سلوكهم، كما تحدد العمليات المعرفية أي المؤثرات يتم إدراكها وكيفية النظر إليها وكيفية التصرف بناءً عليها، وتؤكد هذه النظرية على التفاعل المستمر والمتبادل بين السلوك والمعرفة والتأثيرات المتبادلة. ووفقاً لهذه النظرية، تختلف مصادر معتقداتنا وتصوراتنا بناءً على ما نتعلمه من أشخاص أو مواقف معينة. تتشكل تصوراتنا حول الذكاء نتيجة للنماذج التي نقوم بمحاكاتها، والتي نكتسب من خلالها خبراتنا وأفكارنا، فعندما نحكي شخصاً يفتقر إلى مهارة حياتية معينة، أو شخصاً قد طور نمطاً من الخبرة بسبب أخطاء أو تشوهات في إدراكه للمثيرات، فإننا نطور معتقدات وتصورات عن عزنا وضعفنا. أما إذا كنا نحكي شخصاً سليماً يتمتع بخبرات ومهارات جيدة، أو شخصاً يمتلك أفكاراً عقلانية إيجابية وبناءة، فإننا نطور تصورات حول قدرتنا على السيطرة على البيئة الخارجية وإمكانية تعديل وتطوير قدراتنا وإمكاناتنا، بما في ذلك الذكاء (Burns & Isbell, 2007: 54- 55).

2- نظرية المعتقدات الضمنية للذكاء (Implicit perceptions of Carols Dweck,) 2008 (النظرية المتبناة):

في نهاية الثمانينات من القرن الماضي، قدمت دويك (Dweck) نظرية الذكاء الضمنية، التي تسلط الضوء على تصورات الأفراد حول الذكاء من خلال الدافعية الإطار الاجتماعي- والمعرفي للدافعية. ومنذ ذلك الحين، شهدت الأبحاث طفرة ملحوظة في استكشاف هذه

التصورات، مثل كيفية إدراك الأفراد لسرعة التعلم وقدرتهم على اكتساب المعرفة. وقد أطلق على هذه التصورات اسم "نظام المعتقدات المعرفية" (Epistemological Beliefs System)، مما حفز الباحثين على دراسة الروابط بين هذه المعتقدات ومتغيرات أخرى لفهم طبيعة العلاقة بينها. (Schommer, 1990: 499).

وتعتبر النظرية الضمنية للذكاء هي نظرية تحفيزية تعتمد على اعتقاد الفرد فيما إذا كان ذكائه ثابتاً أم قابلاً للنمو والتطور، ومع مرور الوقت ينعكس تأثير هذه المعتقدات على سلوك الشخص. لا تركز النظرية على قياس قدرة الطلبة على تحسن مستوى ذكائهم، بل تهتم بقياس معتقداتهم حول إمكانية نمو وتحسين مستوى الذكاء (كاظم، 2023: 20). لم تركز هذه النظرية على دراسة مكونات الذكاء، بل اهتمت بدراسة المعتقدات التي يحملها الفرد حول طبيعة الذكاء. وقد اقترحت معتقدين مختلفين لطبيعة الذكاء لدى الأفراد: الأول هو الذكاء كمكون ثابت لا يمكن تغييره، حيث يمتلك الفرد مستوى ثابتاً من الذكاء ولا يمكن القيام بالكثير لتعديله، الثاني هو الذكاء كمكون (نمائي) يمكن تطويره من خلال الخبرة، حيث يُعتبر ذكاء الفرد نتاجاً لخبراته وجهوده، وبالتالي فهو قابل للتعديل بناءً على تجارب الفرد (حسين، 2017: 167). وتشير دويك (Dweck) إلى أن الأسلوب الذي يتبعه الأفراد في التعلم ومواقف الانجاز، بالإضافة إلى نوع الأهداف التي يسعون لتحقيقها والجهد الذي يبذلونه، يتحدد وفقاً لرؤاهم حول الذكاء. حيث تفترض (دويك) أن معتقدات الأفراد عن الذكاء تنقسم إلى نوعين: المعتقدات الثابتة التي ترى أن الذكاء هو سمة فطرية ثابتة، والمعتقدات النمائية التي ترى إن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور من خلال تجارب التعلم المختلفة. وتُعد هذه المعتقدات المحدد الرئيسي لأسلوب الأفراد في التعلم. الأفراد الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت يفتقرون إلى القدرات اللازمة للتغلب على الفشل، مما يؤدي بهم إلى توقع الفشل والعجز، وبالتالي يحصلون على نتائج تعليمية منخفضة. أما الأفراد الذين يرون أن ذكائهم قابل للنمو، فإنهم يميلون إلى تطوير قدراتهم وكفاءاتهم خلال عمليات التعلم، وينظرون إلى الفشل كحافز للتعلم واكتساب مهارات جديدة، مما يجعلهم يتعاملون مع الفشل بشكل أكثر مرونة (Dweck & Leggett, 1988, 257-258).

حددت دويك (1986) بعدين للذكاء هما:

1- الذكاء الضمني الثابت (نظرية الكيان): Entity (Fixed) implicit intelligence

تشير هذه النظرية إلى اعتقاد الفرد بأن مستوى ذكائه هو مقدار ثابت لا يمكن تغييره أو تطويره، وأنه لا يمتلك القدرة أو الجهد لتحسينه. فضلاً عن ذلك، يعتقد البعض أن هناك أفراداً لديهم مستوى ثابت من الذكاء، وبما أن الذكاء يعتبر بالنسبة لهم خاصية دائمة، فإنهم يرون أنه لا يمكن تغييره. تنعكس هذه الرؤية على الطلبة، مما يجعلهم يشعرون بالقلق حيال الكمية الثابتة من الذكاء التي يمتلكونها، وينصب اهتمامهم على الذكاء في المقام الأول، ويشعرون بأن عليهم أن يكونوا أذكى في جميع الظروف، وبأي ثمن، وأن لا يظهروا بمظهر الأغبياء (Molden, 2006: 739). فالمعتقدات الثابتة هي تلك التي يحملها الطلبة



حول أن سماته الشخصية غير قابلة للتغيير ولا يمكن تطويرها. وتعتبر هذه المعتقدات أن الجهد والمثابرة في التطوير وأداء المهام الصعبة وتحقيق الأهداف ليس لها قيمة، أو إنها تشير إلى نقص في القدرة. كما تعتبر الفشل في الأداء أو عدم الوصول إلى المستوى المطلوب دليلاً على عدم القدرة على إنجاز المهمة أو سوء التصرف، ومن المحتمل أن تؤدي هذه المعتقدات إلى ردود فعل مثل: العجز المكتسب، الاستسلام، التجنب، ويعتبرون الأهداف شيئاً يجب تحقيقه لإثبات قدرتهم (زكي، سالم، 2022: 425).

2- الذكاء الضمني النمائي (نظرية التزايد أو النمو): Incremental (Malleable) Implicit intelligence.

ينظر الأفراد الذين يتبنون النظرية النمائية إلى ذكائهم على أنه قابل للتغيير، ويعتقدون بإمكانية تطويره من خلال الجهد واستخدام استراتيجيات فعالة والمثابرة. كما أن قدراتهم تساعد على تعلم أي شيء، وعندما يواجهون الفشل، يعتقدون أنهم يستطيعون التغلب عليه وإكمال المهمة من خلال اعتماد استراتيجيات جديدة. وتساعد رؤيتهم لذكائهم كشيء يتطور باستمرار على زيادة جهدهم لتحقيق الأهداف (Bernstein, 2006: 6). كذلك يعتقد الأشخاص الذين يرون الذكاء كصفة يمكن تعديلها وتغييرها أنه يمكن تحسين الذكاء من خلال التعلم، وقد تصوروا الذكاء كشئ نملكه ويمكن تطويره من خلال الجهد والسعي نحو التعلم (Dweck, 2000: 32). وتقترح نظرية (التزايد للذكاء) أن الذكاء والقدرة هما صفات قابلة للتطور ويمكن تعزيزها من خلال الجهد والاجتهاد (الساعدي، 2021: 22). وقد وجد (Lee) أن المعلمين الذين يعتقدون أن الذكاء سمة فطرية ثابتة يتعاملون مع طلبتهم بشكل مختلف عن المعلمين الذين يرون أن الذكاء خاصية قابلة للتطور. حيث كان المعلمون الذين يمتلكون معتقدات ثابتة أكثر اهتماماً بقدرات الطلبة، ويعتبرون الفشل عقبة، بينما كان المعلمون الذين يؤمنون بالمعتقدات النمائية يميلون أكثر للتركيز على الاستراتيجيات والجهد في التعلم، ويعتبرون الفشل فرصة للتعلم (اسماعيل، 2022: 51).

مبررات تبني نظرية دويك (Dweck, 2008):

- 1- تعتبر هذه النظرية رائدة وغنية في تناول مفهوم المعتقدات الضمنية للذكاء، بشكل أكثر شمولية مقارنة بالنظريات الأخرى.
- 2- قدمت هذه النظرية وصفاً دقيقاً للمعتقدات الضمنية للذكاء ببعديها (الثابت والنمائي).
- 3- تتفق هذه النظرية مع التعريف المتبنى في البحث الحالي وهو تعريف دويك (Dweck, 2008).
- 4- قامت دويك (Dweck) بدعم نظريتها بعدد كبير من الدراسات التي قدمتها هي وباحثون آخرون.

2- الانسجام النفسي Psychological harmony:

يعد مفهوم الانسجام النفسي من المفاهيم الحديثة والمواضيع الحيوية التي يركز عليها علم النفس الإيجابي، نظراً لدوره الهام في تعزيز التوافق النفسي وتحقيق الصحة النفسية

لدى الأفراد. يعتبر هذا المفهوم أحد الركائز الأساسية في علم النفس الإيجابي، وقد يحدث تداخل بينه وبين بعض المفاهيم الأخرى مثل السعادة النفسية والرفاه العاطفي، إلا أن الانسجام النفسي يتجاوزهما ويشملهما فهو مرتبط بالحالة المزاجية الإيجابية للفرد وشعوره بالمسؤولية وتفاؤله تجاه رفاهية الآخرين. كما يشير الانسجام النفسي إلى امتلاك الفرد لمشاعر إيجابية، والانخراط النفسي، وإحساسه بمعنى الحياة والإنجاز. يُعتبر الانسجام النفسي مستوى عالٍ من الصحة النفسية الإيجابية، ويعكس الصحة العقلية للأفراد مما يجعلهم أكثر تأثراً في مجتمعاتهم وأكثر إنتاجية ولديهم علاقات اجتماعية ناجحة كما أن لديهم مستويات مرتفعة من التحكم في بيئتهم، وقدرة على إدارة المشاعر السلبية في حياتهم اليومية. وبالتالي يعد الانسجام النفسي مزيجاً من المشاعر الإيجابية والأداء الفعال، حيث يتضمن كيفية الانخراط بشكل أكبر في الحياة بدلاً من مجرد الشعور بها والتعامل مع التحديات باستخدام جميع قدرات الفرد لتحسين حياته وتعميقها وتوسيعها، وهو يتجاوز مجرد الشعور بالسعادة (العبيدي، 2016: 40). يرى الباحث أن الانسجام النفسي هو حالة من الاتزان الداخلي تعكس قدرة الطالب على التكيف مع التغيرات الحياتية المختلفة والتعامل مع التحديات والصراعات الشخصية والأكاديمية بما يتماشى مع قيمه ومعتقداته. يتجاوز مفهوم الانسجام النفسي مجرد الشعور بالراحة أو غياب التوتر، بل يشمل القدرة على تحقيق توافق بين الأبعاد المختلفة لشخصية الإنسان، مثل العواطف والأفكار والسلوكيات والطموحات.

ويُعد الانسجام النفسي وصفاً للصحة النفسية والعقلية الإيجابية ورفاهية الحياة. ويتضمن مفهوم الانسجام النفسي عدة مفاهيم مثل: الرفاهية الذاتية، والمرونة، والإبداع. كما إن الانسجام النفسي للطلبة يعد من المجالات الجديدة التي تحتاج إلى تكثيف الجهود بين المؤسسات التعليمية لتحسين أداء الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي، مما ينعكس بشكل إيجابي على جوانبهم النفسية والعاطفية والاجتماعية، ويساعدهم على التميز الأكاديمي. ويعتبر تحقيق الانسجام النفسي من أبرز التحديات التي تتطلب من المؤسسات التعليمية بذل جهود مضاعفة لإعداد جيل قادر على الاعتماد على نفسه لمواجهة الصعوبات (حميد، 2023: 34). فضلاً عن ذلك فإن مفهوم الانسجام النفسي يحتل مكانة مهمة في مختلف المجتمعات والثقافات. يسعى الجميع لتحقيق الانسجام النفسي كهدف سامٍ في الحياة، نظراً لارتباطه بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة وتقدير الذات وتحقيقها، بالإضافة إلى الاستمتاع بمشاعر الانسجام النفسي التي تساعد الفرد على عيش حياة سعيدة يشعر فيها بالسعادة (يونس، 2017: 187). ويمثل الانسجام النفسي جوهر الرفاهية الشخصية النفسية والعاطفية، حيث يعكس الصورة الأكثر وضوحاً للسعادة النفسية وجودة الحياة والاستمتاع بجميع جوانبها، دون تجاهل معاناة الحياة أو فقدانها. يعتبر الانسجام النفسي مزيجاً من تألق الشخصية وارتفاع الأداء الوظيفي للفرد، وذلك في ضوء التفاعلات بين شخصية الفرد والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه. كما يتكون من مشاعر إيجابية وحالة مشتركة من السعادة والأداء الاجتماعي والنفسية للأفراد. يتضمن الانسجام النفسي نظرة شاملة ضمن السياق الاجتماعي والشخصي، ويعبر عن مشاعر إيجابية مثل الاندماج، وتقبل الذات،

ومعنى وهدف الحياة، وتقدير الذات. يرتبط الانسجام النفسي بالصحة النفسية والعقلية للأفراد، ويعد مضاداً للقلق والاكتئاب والتوتر (مطاوع، 2021: 223).

النظريات والنماذج المفسرة للانسجام النفسي:

1- نظرية سيلجمان (Seligman, 2000-2013):

يعتبر مارتن سيلجمان (Martin Seligman) من المؤسسين لعلم النفس الإيجابي، حيث دعا في محاضراته الافتتاحية كرئيس للجمعية الأمريكية لعلم النفس عام (1998) إلى إتباع نهج أكثر إيجابية لفهم علم النفس، مشدداً على أهمية التركيز على الجوانب الجيدة أو الممتازة في الطبيعة البشري، وما يجعل الناس سعداء. وقد أدى ذلك إلى ظهور كتاب "السعادة الأصلية" في عام (2002)، والذي يتناول استخدام علم النفس الإيجابي لتمكين الأفراد من تحقيق سعادة دائمة، حيث يناقش أن السعادة هي نتيجة لحياة ممتعة وجيدة وذات مغزى. وقدم العالم سيلجمان (Seligman) في كتابه مقدمة لنظريته حول الانسجام النفسي، التي تعتمد على المفهوم الأصلي للسعادة المتمثل في المتعة والمعنى والمشاركة، مع إضافتين جديدتين هما العلاقات الإيجابية والإنجازات الناجحة (حميد، 2022: 316). وأوضح سيلجمان (Seligman) أن رفاهية النفس يمكن تمييزها بشكل كبير، ويمكن توقع ارتباطها بمتغيرات أخرى مثل أنواع الذكاء، أو التحصيل الدراسي، أو الإنجاز (Seligman, 2006: 670).

2- نموذج كجيل / الانسجام في الحياة (Kjell, 2011 – 2018): (وجهة النظر المتبناة)

ولد أوسكار كجيل (Oscar Kjell) في 28 نوفمبر 1982 في السويد حاصل على شهادة الدكتوراه في علم النفس من جامعة لوند عام 2018. باحث ما بعد الدكتوراه الدولي المستمر في جامعة لوند، جامعة بروك (قسم علوم الكمبيوتر) المؤسس المشارك لشركة World Diagnostics التي تعمل على تطوير نظام دعم القرار القائم على الذكاء الاصطناعي للطب النفسي.

يرى كجيل (Kjell, 2011) الانسجام النفسي هو رحلة ديناميكية مستمرة، تتطلب توافقاً بين مختلف جوانب الشخصية ومكوناتها. هذه العملية تمنح الفرد شعوراً بالتحكم النفسي والتفرد والرفاهية. كما تتضمن أيضاً إحساساً بالسلام الداخلي والانتماء إلى عالمه الخاص. (Kjell, 2011: 260). يشير الانسجام النفسي إلى التقييم الكلي لما إذا كانت حياة الفرد تتسم بالتوازن والتوافق النفسي وتحقيق الرغبات استناداً إلى المنطق. يعتمد تطور الانسجام النفسي على الجوانب المعرفية للأداء النفسي، مثل التأقلم، والتحكم، والإيثار، والتوازن، والمرونة، والتكيف. ويرى كجيل وزملاؤه (Kjell, et al, 2013) - أن الشعور بالرضا عن الحياة أحد العناصر الأساسية للرفاهية العقلية والتوازن النفسي. وليس مفهوماً شاملاً، بل يمكن أن يعزز الانسجام النفسي هذا الرضا ويكمّله. (الفحام، 2022: 31).

يُعتبر الانسجام النفسي والرضا عن الحياة عنصرين أساسيين في تشكيل رؤية الفرد للرفاهية، حيث يتداخل كل منهما مع الآخر، لكن ذلك لا يعني أنهما متطابقان. فالشعور بحياة متوازنة يُفسر لنا انخفاض مستويات التوتر والاكتئاب. وعلاوة على ذلك، يُظهر الانسجام النفسي، عند مقارنته بالرضا عن الحياة، ارتباطاً قوياً مع جوانب الرفاهية النفسية. في المقابل يرتبط الرضا عن الحياة بشكل أكبر بمشاعر السعادة، ويشير أوسكار كجيل (Oscar Kjell, 2013) إلى أن الرضا عن الحياة يُعتبر أحد الجوانب المهمة للرفاهية المعرفية، لكنه ليس مفهوماً شاملاً، وقد اقترحوا أن الانسجام النفسي يمكن أن يُعزز من مستوى الرضا بالحياة. ويعبر الانسجام النفسي عن التقييم العام لما إذا كانت حياة الفرد تتمتع بالتوازن والقبول العقلاني والتوافق. (سلمان، 2019: 36-39).

كما ناقش أوسكار كجيل (Oscar Kjell, 2011) مكونات الرفاهية الذاتية، مشيراً إلى أن المكون المعرفي (رضا الحياة) غير كافٍ، ويجب علينا تعديل هذه المكونات بإضافة الانسجام النفسي في الحياة إلى جانب الرضا بالحياة، لذا، يؤكد كجيل وزملاؤه أن الانسجام النفسي يُعزز الرضا عن الحياة، وهذان العنصران يعتبران مهمين للرفاهية الذاتية (Kjell, 2011: 260). إن الانسجام النفسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع مفهومين أساسيين: اليقظة الذهنية والمرونة النفسية، فاليقظة الذهنية تتميز بتنوع جوانبها، حيث تشمل الأبعاد الإدراكية والعاطفية للرفاهية، وتسلط الضوء على العنصر المعرفي، كما تتضمن قبول التجارب الداخلية والخارجية. من ناحية أخرى، تُعتبر المرونة النفسية آلية تنظيمية تعين الفرد على التكيف مع الظروف المتغيرة، وتساعد في إعادة تشكيل وجهة النظر حول الموارد العقلية، مما يساهم في الحفاظ على توازن بين الرغبات والاحتياجات ومجالات الحياة المختلفة. وبالتالي، فإن كلاً من اليقظة الذهنية والمرونة النفسية يشكلان أساساً للانسجام النفسي في الحياة. (Kjell, 2015: 8).

مبررات تبني نموذج كجيل للانسجام النفسي (2018 – 2011, Kjell):

- 1- يعد النموذج كجيل (Kjell) من النماذج الجديدة التي فسرت الانسجام النفسي بدقة حيث قام بعدد من الدراسات الارتباطية والتجريبية والمقارنة لدعم وجهه نظره.
- 2- يعد هذا النموذج مناسباً للمتغير المراد دراسته حيث يعتبر من المفاهيم المهمة والمواضيع الحيوية في علم النفس الايجابي.
- 3- صاحب النموذج يتكلم عن الانسجام النفسي حيث يركز على التوازن النفسي في الحياة ويشمل ذلك الرضا عن الحياة والسعادة والسعي نحو تحقيق رفاهية مستدامة.
- 4- العديد من الدراسات اشارت او اعتمدت نموذج كجيل (Kjell).

دراسات سابقة

دراسات تناولت المعتقدات الضمنية للذكاء

1- دراسة تايه والزغول (2015):

بعنوان (العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدافية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء).

هدف الدراسة: التعرف على نوع الذكاء السائد وفقاً لنظرية الفرد الضمنية حول الذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك، والتعرف على الفروق الفردية وفقاً لمتغيري الجنس والكلية، وكذلك التعرف على العلاقة الارتباطية بين العجز المتعلم ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (348) طالباً وطالبة موزعين على الكليات العلمية والإنسانية.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف البحث تم بناء مقياس العجز المتعلم وإعداد مقياس التوجهات الهدافية وإعداد مقياس نظرية الفرد الضمنية.

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان وسائل إحصائية مثل (مربع كاي، تحليل التباين الثنائي، تحليل التباين الثنائي المتعدد، معامل ارتباط بيرسون).

نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء (الثابت، النمائي) تبعاً لمتغير الجنس، أما متغير الكلية فقد ظهرت الفروق في مجال الذكاء الثابت فقط لصالح الكليات الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية (تايه، الزغول، 2015: ج).

2- دراسة الستاوي (2020)

بعنوان (الاستقلال المعرفي وعلاقته بأساليب الهوية والذكاء الضمني لدى طلبة الجامعة)

هدف الدراسة: قياس الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على الفروق في الذكاء الضمني لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وأيضاً التعرف على العلاقة بين الاستقلال المعرفي وأساليب الهوية والذكاء الضمني.

عينة الدراسة: تألفت عينة البحث من 650 طالباً وطالبة موزعين على 24 كلية من الاختصاصات العلمية والإنسانية.

أداة الدراسة: وحتى تتحقق أهداف البحث، تم بناء ثلاث أدوات وهي (الاستقلال المعرفي، وقائمة أساليب الهوية، والذكاء الضمني) حيث استخرجت الخصائص السيكومترية لها، وأيضاً تم التحقق من صدقها وثباتها.



الوسائل الإحصائية: استُعملت الباحثان (اختبار التائي لعينة واحدة، اختبار مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، معامل الفا كرونباخ، اختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين التائي، تحليل الانحدار).

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة أن طلبة جامعة بغداد لديهم ذكاء ضمني وباتجاه المعتقد النمائي عن الذكاء، وكشفت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الضمني تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الضمني تبعاً لمتغير التخصص (الستاوي، 2020: ح).

دراسات تناولت الانسجام النفسي

1- دراسة سلمان (2019)

بعنوان (الانسجام النفسي وعلاقته بأساليب الحياة)

هدف الدراسة: التعرف على مستوى الانسجام النفسي لدى المعلمين والمعلمات، وكذلك دراسة الفروق في الانسجام النفسي بناءً على متغيرات الجنس، مدة الخدمة، والعمر. كما يسعى البحث إلى تحليل العلاقة الارتباطية بين الانسجام النفسي وأساليب الحياة لدى المعلمين والمعلمات.

عينة الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة البحث من (400) مدرس ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية تناسبية من حيث متغيرات الجنس، العمر، ومدة الخدمة من محافظة ذي قار، قسم تربية الشطرة للعام الدراسي 2018-2019.

أداة الدراسة: تم بناء مقياسي الانسجام النفسي وأساليب الحياة، وتم تقديمهما لمجموعة من المحكمين بعد ذلك، تم استخراج الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين.

الوسائل الإحصائية: تم تحليل بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف البحث، وذلك من خلال برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة: فقد أظهرت أن لدى المدرسين والمدرسات مستوى دال إحصائياً في الانسجام النفسي وأساليب الحياة عند مستوى دلالة (0.05)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانسجام النفسي بناءً على المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، ومدة الخدمة). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الانسجام النفسي وأساليب الحياة (سلمان، 2019: ذ).

2- دراسة الفحام (2022).

بعنوان (الانسجام النفسي وعلاقته بما وراء الاستيعاب لدى طالبات قسم رياض الأطفال)

هدف الدراسة: التعرف على الانسجام النفسي وعلاقته بما وراء الاستيعاب لدى طالبات قسم رياض الأطفال.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف البحث، اعتمد الباحثان على مقياس (سلمان ، 2019) الذي تم تطويره وفق نموذج كيل (Kjell)، بالإضافة إلى مقياس ما وراء الاستيعاب الذي تم بناؤه استناداً إلى نظرية براون (Brown) .

عينة الدراسة: قام الباحثان بتطبيق المقياسين على عينة من (400) طالبة من قسم رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، حيث تم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية بسيطة.

الوسائل الإحصائية: تمت معالجة البيانات باستخدام وسائل إحصائية تتناسب مع طبيعة وأهداف البحث، مثل الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: قد توصل الباحثان إلى أن طالبات قسم رياض الأطفال يتمتعن بالانسجام النفسي ولديهن مستوى مما وراء الاستيعاب، كما وجدت علاقة ارتباطية بين الانسجام النفسي وما وراء الاستيعاب. (الفحام، 2022: ز)

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهجية البحث (Research Method):

اعتمد الباحثان منهج البحث الوصفي للدراسات الارتباطية باعتباره أحد أساليب البحث العلمي الملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية، إذ يركز على وصف الظاهرة، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين ظواهر أخرى.

ثانياً: مجتمع البحث (Population of the Research):

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة الأنبار للدراسات العليا للعام الدراسي (2024 – 2025)، حيث بلغ عددهم (648) طالباً وطالبة. يتوزعون حسب التخصص إلى (312) طالباً وطالبة في التخصصات العلمية بنسبة (0.48 %) و (336) في التخصصات الإنسانية بنسبة (0.51 %). كما يتوزعون حسب الجنس، حيث يوجد (311) طالباً يشكلون نسبة (0.47 %) من المجتمع الكلي و (337) طالبة تشكلن نسبة (0.52 %) من المجتمع الكلي والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) مجتمع البحث الكلي موزعين حسب الكلية والتخصص

التخصص	ماجستير			دكتوراه			المجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	
مجموع الانساني	110	165	231	45	16	60	155	181	336
مجموع العلمي	104	116	220	52	40	92	156	156	312
المجموع الكلي	214	281	451	97	56	152	311	337	648

ثالثاً: - عينة البحث (Sample Of The Research):

تكونت عينة البحث الحالي من (300) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسات العليا جامعة الانبار موزعين على وفق النوع الاجتماعي بواقع (147) طالباً و (153) طالبة، اما فيما يتعلق بالتخصص، فقد بلغ عدد الطلبة في التخصص العلمي (141) طالباً وطالبة وبلغ عدد الطلبة في التخصص الانساني (159) طالباً وطالبة. والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) عينة البحث موزعة بحسب الجنس والتخصص

التخصص	الكلية	النوع الاجتماعي		المجموع
		ذكور	إناث	
العلمي	الهندسة	10	11	21
	العلوم	19	19	38
	التربية للعلوم الصرفة	18	19	37
	الزراعة	22	23	45
	المجموع	69	72	141
الانساني	التربية للعلوم الإنسانية	30	31	61
	القانون	6	6	12
	العلوم الاسلامية	12	12	24
	الآداب	30	32	62
	المجموع	78	81	159
المجموع الكلي		147	153	300

رابعاً: أداتا البحث (Articles of the Research):

1- مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء Implicit Perceptions of Intelligence Scale:

عمل الباحثان على إعداد مقياس لمعتقدات الذكاء الضمنية يتناسب مع الإطار النظري الذي انطلق منه البحث، وكذلك مع طبيعة مجتمع البحث. ومن أبرز الأسس النظرية التي اعتمد عليها البحث الحالي في إعداد مقياس معتقدات الذكاء الضمنية ما يلي:

- اعتمد الباحثان التعريف النظري لدويك (Dweck , 2008) للمعتقدات الضمنية للذكاء.
- اعتماد أبعاد نظرية دويك (وهي المعتقدات الضمنية الثابتة، والمعتقدات الضمنية النمائية).
- اشتقاق الفقرات في ضوء الأبعاد التي حددتها نظرية دويك (Dweck , 2008).
- حيث أعد الباحثان مقياساً للمعتقدات الضمنية للذكاء مكوناً من (40) فقرة موزعة على البعدين التي حددتها نظرية دويك (Dweck , 2008).

■ إعداد تعليمات المقياس Scale Instruction Preparation:

بعد أن أنهى الباحثان إعداد الفقرات الخاصة بمقياس الانسجام النفسي، قامت بوضع التعليمات اللازمة لتوضيح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس. يتطلب ذلك وضع علامة (✓) أمام أحد الخيارات الخمسة لكل فقرة، مع التأكيد على ضرورة الإجابة بصدق وأمانة، كما يجب عدم ترك أي فقرة دون إجابة، وأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن الهدف من الإجابة هو البحث العلمي.

■ التحليل المنطقي للمقياس (الصدق الظاهري):

من أجل التعرف على صلاحية الفقرات قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية المتكون من (40) فقرة على (22) من المحكمين والمتخصصين ذوي الخبرة في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم وقد طلبت منهم ابداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة المقياس للغرض الذي أعد من أجله، وفي ضوء استجابات الخبراء ، تم تعديل بعض الفقرات، وقد اعتمد الباحثان قيمة مربع كاي المحسوبة و مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (3,84) محكاً للحكم على قبول الفقرة من عدمها و هي توازي نسبة 80% فأعلى من آراء المحكمين وقد تمت الموافقة على أغلب فقرات المقياس عدا ثلاثة فقرات لم تحصل على موافقة المحكمين من مجال الذكاء الضمني الثابت و هي الفقرات رقم (12,17,19) ، وثلاثة فقرات لم تحصل على موافقة المحكمين من مجال الذكاء الضمني النمائي وهي الفقرات رقم (12,15,5).

■ وضوح التعليمات وفهم العبارات والوقت المستغرق للإجابة:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع توزيع متناسب. وبعد إجراء التطبيق تبين أن التعليمات كانت

واضحة وأن الفقرات كانت مفهومة من قبل أفراد العينة، كما كان متوسط الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس بلغ (10) دقائق.

■ تصحيح مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء :Correction of Scale

ويقصد به تقييم استجابة الأفراد من العينة لكل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم حساب الدرجة الإجمالية لمقياس المعتقدات الضمنية للذكاء الذي يحتوي على (34) فقرة، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد خمسة بدائل لكل فقرة بدرجات متفاوتة هي (1،2،3،4،5) في حال كانت الفقرة باتجاه السمة وتُعكس في حال كانت الفقرة عكس اتجاه السمة.

■ الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء(صدق البناء)

- التحليل العاملي Factor Analysis:

بعد تصحيح لمقياس ولجميع أفراد عينة الدراسة، البالغ عددهم (300) طالباً وطالبةً وأخضعت للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وباستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS). افرز التحليل بعد تدوير العامل على محاور متعامدة بطريقة الفاريمكس (تعظيم التباين) (Varimax) لكايذر Kaiser، وجود عاملين ذي جذر كامن على التوالي بلغت قيمتهما (10,417-8,812)، ومعنى مفسر لكل عامل على التوالي بحدود (30,640-25,917) من التباين الكلي، وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) الجذور الكامنة للعاملين السائدين

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	10,417	30,640	30,640
2	8,812	25,917	56,557

- القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items).

بعد إجراء تطبيق المقياس على عينة مكونة من (300) طالباً وطالبة، تم تصحيح استمارات الإجابة. ولغرض استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس، تم ترتيب درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية لكل بعد على حدة. وقد تم تحديد المجموعتين المتطرفتين بناءً على الدرجة الكلية، حيث تم اختيار نسبة (27%) من كل مجموعة، ليصل عدد الأفراد في المجموعة العليا إلى (81) طالب وطالبة، وفي المجموعة الدنيا إلى (81) طالب وطالبة أيضاً.

واستخدم الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وقد استندت في ذلك الى أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، واتضح ان جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً؛ لأن قيمتها التائية المحسوبة تراوحت بين (5.051 – 13.646) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (160) وعند مستوى دلالة (0.05). والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) القوة التمييزية لفقرات بعد الذكاء الضمني الثابت

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.790	1.242	1.700	1.020	11.724	دالة
2	4.481	0.573	3.263	1.081	8.983	دالة
3	4.420	0.835	2.500	1.142	12.241	دالة
4	4.840	0.622	2.375	1.664	12.509	دالة
5	3.901	0.515	2.738	0.734	11.707	دالة
6	4.617	0.916	2.638	1.313	11.148	دالة
7	3.889	0.570	2.450	1.130	10.250	دالة
8	3.988	0.250	3.025	0.836	9.945	دالة
9	4.383	0.768	2.563	1.405	10.252	دالة
10	3.827	1.330	2.288	1.289	7.495	دالة
11	3.531	1.406	1.738	0.837	9.882	دالة
12	4.321	0.629	2.563	1.151	12.088	دالة
13	4.272	0.448	2.688	0.901	14.203	دالة
14	3.580	1.254	1.775	0.570	11.819	دالة
15	4.358	0.677	2.863	0.914	11.862	دالة
16	3.840	1.327	1.863	1.406	9.219	دالة
17	3.716	0.617	2.150	0.937	12.586	دالة

جدول (5) القوة التمييزية لفقرات بعد الذكاء الضمني النمائي

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف		



(0,05)	المحسوبة	المعياري	الحسابي		الحسابي	
دالة	10.096	1.618	2.763	0.763	4.765	1
دالة	11.982	1.185	3.088	0.510	4.802	2
دالة	7.242	1.189	3.375	0.837	4.543	3
دالة	12.392	1.329	3.088	0.269	4.951	4
دالة	8.399	1.458	2.988	0.919	4.593	5
دالة	6.809	1.275	2.675	1.058	3.926	6
دالة	7.520	1.137	3.863	0.430	4.877	7
دالة	9.125	0.739	2.425	0.964	3.654	8
دالة	9.636	1.082	2.675	0.873	4.160	9
دالة	6.501	1.071	3.413	0.815	4.383	10
دالة	8.758	1.554	2.663	0.975	4.444	11
دالة	10.062	1.072	3.538	0.460	4.840	12
دالة	5.051	1.416	3.313	0.962	4.272	13
دالة	9.139	1.325	3.063	0.866	4.667	14
دالة	13.646	1.069	2.788	0.693	4.716	15
دالة	6.683	1.636	3.238	0.989	4.654	16
دالة	12.329	1.120	2.913	0.679	4.704	17

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه:

استخدم الباحثان هذا الأسلوب لمعرفة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ومجموع درجات المجال الذي تنتمي إليه، وذلك لغرض التأكد من صدق فقرات مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء في كل مجال وتم اعتماد الدرجة الكلية للمجال محكاً داخلياً، وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة (0,113) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (298)، ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن فقرات المقياس تعبر عن مجالاتها والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين كل فقرة والمكون الذي تنتمي اليه.

الذكاء الضمني الثابت		الذكاء الضمني النمائي	
رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,557	18	0,539
2	0,497	19	0,588
3	0,632	20	0,377
4	0,641	21	0,577
5	0,647	22	0,464
6	0,547	23	0,344
7	0,619	24	0,423
8	0,581	25	0,518
9	0,620	26	0,519
10	0,368	27	0,378
11	0,503	28	0,430
12	0,660	29	0,560
13	0,727	30	0,324
14	0,596	31	0,541
15	0,671	32	0,649
16	0,465	33	0,354
17	0,636	34	0,609

❖ **ثبات المقياس (Scales Reliability)** وتم حساب الثبات لمقياس المعتقدات الضمنية للذكاء بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ.

أ- طريقة الاختبار- إعادة تطبيق الاختبار (معامل الاستقرار عبر الزمن):

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة فقد تم تطبيق المقياس على عينة تتكون من (40) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبعد مرور (14) يومًا، تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة. وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، ظهرت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (7) يوضح قيم معامل الثبات.

جدول (7) معامل الثبات إعادة الاختبار لكل بعد من مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء

المعامل الثبات	البعد
0,90	الذكاء الضمني الثابت
0,92	الذكاء الضمني النمائي

وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، حيث أشار (العيسوي) إلى أنه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (0,70) فأكثر، فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، 1985: 58).

ب- معادلة الفا- كرونباخ Alpha- Cronbach Coefficient

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ على استجابات عينة التحليل الاحصائي التي بلغت (300) طالب وطالبة، وبعد تطبيق المعادلة كانت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (8)

جدول (8) معامل الثبات الفاكرونباخ لكل بعد من مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء

المعامل الثبات	البعد
0,87	الذكاء الضمني الثابت
0,89	الذكاء الضمني النمائي

القيم مقبولة وذات معامل ثبات عال، لذلك يتميز هذا المقياس بالاتساق الداخلي (Cronbach, 1970: 63).

■ المقياس بصيغته النهائية:

يتكون مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء في البحث الحالي، بصيغته النهائية، من بعدين رئيسيين: الأول هو "الذكاء الضمني الثابت"، الذي يحتوي على (17) فقرة، والثاني هو "الذكاء الضمني النمائي"، الذي يتضمن أيضاً (17) فقرة. كل فقرة تقدم خمسة بدائل للإجابة، وهي: ("تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً"، "تنطبق علي بدرجة كبيرة"، "تنطبق علي بدرجة متوسطة"، "تنطبق علي بدرجة قليلة"، و"نادراً ما تنطبق علي"). وقد تم تخصيص أوزان لهذه البدائل، حيث تُعطى الفقرات الإيجابية درجات (1، 2، 3، 4، 5)

بينما تُعطى الفقرات السلبية الأوزان بالعكس. يتم حساب الدرجة الكلية لكل بعد من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب بناءً على اختياراته من كل فقرة. وبالتالي، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في كل بعد هي (85) درجة، مما يمثل أقصى حد للدرجات، في حين أن أقل درجة هي (17)، مما يعكس الحد الأدنى. وبذلك، يكون المتوسط النظري لكل بعد هو (51) درجة.

مقياس الانسجام النفسي Psychological Harmony Scale:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات النفسية المتعلقة بالانسجام النفسي، لم يتمكن الباحثان من العثور على مقياس يتناسب مع عينة البحث الحالية وأهدافه، لذلك، كان من الضروري للباحثين أن يقوموا ببناء مقياس خاص بالانسجام النفسي. ولبناء هذا المقياس، هناك خطوات علمية محددة يجب إتباعها في بناء المقاييس النفسية. وفي ضوء ما تم تقديمه في الإطار النظري للبحث الحالي، تم تحديد الأسس النظرية التي يستند إليها الباحثان في بناء المقياس، حيث توفر هذه الأسس رؤية واضحة ينطلق منها الباحثان للتحقق من إجراءات بناء المقاييس، وبناءً عليه، حدد الباحثان الأسس النظرية التالية:

أ- اعتمد الباحثان التعريف النظري الذي قدمه كجيل (Kjell , 2011) حول الانسجام النفسي.

ب- اعتمد الباحثان النظرية التي وضعها كجيل (Kjell , 2011).

ت- اعتمد الباحثان أبعاد النظرية، والتي تشمل (التحكم النفسي، التميز والرفاهية، السلام الداخلي، الانتماء إلى الذات).

وقام الباحثان ببناء مقياس الانسجام النفسي الذي يتكون من (40) فقرة، موزعة على الأبعاد الأربعة التي حددتها نظرية كجيل (Kjell , 2011).

■ التحليل المنطقي للفقرات (الصدق الظاهري) Validity of Scale items:

من أجل التعرف على صلاحية فقرات المقياس وقياس الصدق الظاهري له، عرض الباحثان مقياس الانسجام النفسي بصورته الأولية المكون من (48) فقرة على (22) محكماً من المختصين ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية، ، وقد اعتمد الباحثان قيمة مربع كاي المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (3,84) محكماً للحكم على قبول الفقرة من عدمها وهي توازي نسبة 80% فأعلى من آراء المحكمين وقد تمت الموافقة على أغلب فقرات المقياس عدد (8) فقرات لم تحصل على موافقة المحكمين منها فقرتين من مجال التحكم النفسي وهي رقم (4، 5)، وفقرتين من مجال التميز والرفاهية وهي رقم (3، 4) و فقرتين من مجال السلام الداخلي وهي رقم (7، 8) وفقرتين من مجال الانتماء إلى الذات وهي رقم (8، 10) ليكون المقياس المطبق لعينة التحليل الإحصائي يتكون من (40) فقرة .

▪ وضوح التعليمات وفهم العبارات والوقت المستغرق للإجابة:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (40) طالباً وطالبة، اختبروا بطريقة عشوائية. وقد تبين أن جميع الفقرات والتعليمات كانت واضحة ومفهومة للمستجيبين، وأن الوقت المستغرق للإجابة تراوح بين (8_12) دقيقة.

❖ الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الانسجام النفسي (صدق البناء):

- القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items).

بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة البالغ عددهم (300) طالب وطالبة وتصحيح استمارات الإجابة، واستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27%) من كل مجموعة، فقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (81) طالباً وطالبة في المجموعة العليا، و (81) طالباً وطالبة في المجموعة الدنيا.

واستعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة (153-154: Edwards, 1957)، واتضح إن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً؛ لأن قيمتها التائية المحسوبة تراوحت بين (17.144 – 4.226 أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (160) وعند مستوى دلالة (0,05). والجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9) القوة التمييزية لفقرات مقياس الانسجام النفسي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.198	1.219	2.538	1.333	8.288	دالة
2	4.951	0.218	3.850	0.972	9.967	دالة
3	4.914	0.283	3.775	1.037	9.553	دالة
4	4.469	1.062	2.088	0.975	14.900	دالة
5	3.716	0.597	1.863	0.980	14.572	دالة
6	4.210	0.586	1.875	1.079	17.144	دالة
7	4.815	0.635	3.625	1.399	6.983	دالة
8	3.901	1.020	3.025	1.225	4.957	دالة
9	4.025	0.774	3.100	1.005	6.573	دالة
10	4.309	0.816	2.463	1.508	9.706	دالة
11	3.864	1.438	2.000	1.419	8.320	دالة
12	3.741	1.571	1.713	1.198	9.254	دالة



دالة	11.492	1.017	2.063	1.245	4.111	13
دالة	4.226	0.917	4.113	0.788	4.679	14
دالة	8.082	1.305	2.838	1.148	4.395	15
دالة	11.360	1.032	2.100	1.256	4.148	16
دالة	12.158	0.550	1.513	1.323	3.444	17
دالة	7.501	1.417	3.050	0.923	4.457	18
دالة	6.813	1.068	2.113	1.169	3.309	19
دالة	4.917	1.255	3.425	1.095	4.333	20
دالة	14.906	0.867	1.463	1.321	4.074	21
دالة	5.943	1.331	2.425	1.513	3.753	22
دالة	13.636	0.890	2.188	0.908	4.111	23
دالة	11.220	0.818	1.813	1.037	3.457	24
دالة	10.238	1.219	2.025	1.050	3.852	25
دالة	8.021	1.502	3.263	0.832	4.790	26
دالة	14.105	0.872	2.050	0.934	4.049	27
دالة	14.119	1.019	2.225	0.974	4.432	28
دالة	10.591	0.950	3.513	0.462	4.753	29
دالة	8.108	1.282	2.150	1.373	3.840	30
دالة	5.356	1.455	2.775	1.115	3.864	31
دالة	15.764	0.550	2.188	1.001	4.185	32
دالة	7.753	0.916	3.238	0.406	4.099	33
دالة	8.421	1.265	2.550	1.229	4.198	34
دالة	6.976	1.226	2.838	1.122	4.123	35
دالة	13.596	1.265	2.113	1.012	4.556	36
دالة	12.429	0.777	2.350	1.070	4.173	37
دالة	9.644	1.052	2.725	1.059	4.321	38
دالة	10.736	1.056	3.613	0.283	4.914	39
دالة	4.960	1.595	3.613	0.979	4.642	40

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

اعتمد الباحثان في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (300) طالباً وطالبة في البحث الحالي، وتبين أن

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,113) بدرجة حرية (298) وبمستوى دلالة (0,05). والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة
0,321	31	0,625	21	0,485	11	0,471	1
0,668	32	0,326	22	0,500	12	0,570	2
0,465	33	0,643	23	0,578	13	0,546	3
0,460	34	0,612	24	0,277	14	0,643	4
0,408	35	0,522	25	0,428	15	0,651	5
0,583	36	0,482	26	0,574	16	0,681	6
0,575	37	0,622	27	0,646	17	0,418	7
0,454	38	0,632	28	0,437	18	0,280	8
0,565	39	0,555	29	0,411	19	0,403	9
0,248	40	0,422	30	0,279	20	0,518	10

❖ ثبات المقياس (Scales Reliability)

وتم حساب الثبات لمقياس الانسجام النفسي بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ:

أ- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest:

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (40) طالباً وطالبة وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الارتباط (0,90) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (300) طالباً وطالبة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,87) وهو معامل ثبات جيد.

■ المقياس بصيغته النهائية:

يتكون مقياس الانسجام النفسي في هذه الدراسة من (40) فقرة، موزعة على أربعة مجالات رئيسية هي: (التحكم النفسي، التميز والرفاهية، السلام الداخلي، والانتماء إلى الذات)، حيث يحتوي كل مجال على (10) فقرات. كل فقرة تتضمن خمسة بدائل (خيارات) للإجابة، وهي: ("تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً"، "تنطبق عليّ بدرجة كبيرة"، "تنطبق عليّ بدرجة متوسطة"، "تنطبق عليّ بدرجة قليلة"، و"نادراً ما تنطبق عليّ")، مع تخصيص أوزان لهذه البدائل (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية، والعكس للفقرات السلبية. يتم احتساب الدرجة الكلية للمقياس عن طريق جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب بناءً على الخيار الذي يختاره من كل فقرة. وبالتالي، فإن أعلى درجة ممكنة هي (200) درجة، بينما أقل درجة هي (40) درجة، مما يجعل المتوسط النظري للمقياس (120) درجة.

الوسائل الإحصائية: من أجل تحقيق أهداف البحث استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة بواسطة البرنامج الإحصائي (spss) في المعالجات الإحصائية سواء في إجراءات التحقق من الخصائص السايكومترية لأدوات البحث، وفي استخراج النتائج وهي التحليل العاملي الاستكشافي الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفاكرونباخ للاتساق الداخلي، والاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

❖ الهدف الأول: (التعرف على المعتقدات الضمنية للذكاء لدى طلبة الدراسات العليا).

للتحقق من هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس المعتقدات الضمنية للذكاء المتكون من (34) فقرة على عينة البحث المتكونة من (300) طالباً وطالبة. إذ قام الباحثان باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل معتقد على حدة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط

الحسابي والمتوسط الفرضي لكل معتقد، استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المعتقدات الضمنية للذكاء

الدالة (0,05)	القيمة التائية t		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المعتقدات الضمنية للذكاء
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1,96	8,441	51	11,601	56,653	300	ضمني ثابت
دالة	1,96	24,359	51	10,045	65,127	300	ضمني نمائي

تشير النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون معتقدات الذكاء النمائية بدرجة أكبر من معتقدات الذكاء الثابت، ويفسر الباحثان أن هذا يعود للوعي الأكاديمي المتزايد لدى طلبة هذه المرحلة. فهم يدركون أن النجاح الأكاديمي لا يعتمد فقط على الذكاء الفطري، بل على الجهد المستمر والاستعداد للتعلم والنمو. هذه المعتقدات تدعم القدرة على التكيف مع التحديات الأكاديمية، وتقلل من القلق النفسي، مما يعزز القدرة على الأداء العالي في بيئة الدراسات العليا.

❖ الهدف الثاني: التعرف على الانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.

لتحقيق هذا الهدف، قام الباحثان بتطبيق مقياس الانسجام النفسي الذي يتكون من (40) فقرة على عينة من (300) طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس بلغ (137.140) درجة، مع انحراف معياري قدره (25.250) درجة. وعند تحليل الفارق بين المتوسط الحسابي والمتوسط المفترض الذي كان (120) درجة، تبين أن هذا الفارق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.757)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية التي تبلغ (1.96)، مع درجات حرية تصل إلى (299). وهذا يشير إلى أن عينة البحث تتمتع بانسجام نفسي، كما يوضح الجدول (12) ذلك.

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الانسجام النفسي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الانسجام النفسي	300	137,140	25,250	120	11,757	1,96	دالة

❖ الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.

للتحقق من هذا الهدف، قام الباحثان بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي، ثم استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول (13).

الجدول (13) العلاقة بين المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة الثانية		قيمة معامل الارتباط بين المعتقدات الضمنية للذكاء والانسجام النفسي	العدد	المعتقدات الضمنية للذكاء
	الجدولية	المحسوبة			
دالة	1,96	7,127	0,392	300	الضمني الثابت
دالة	1,96	11,955	0,538	300	الضمني النمائي

يتبين من الجدول اعلاه الآتي:

1. ان قيمة معامل الارتباط بين معتقد الذكاء الضمني الثابت والانسجام النفسي قد بلغت (0,392)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحثان الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7,127)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني ان العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية دالة احصائيا.

2. ان قيمة معامل الارتباط بين معتقد الذكاء الضمني النمائي والانسجام النفسي قد بلغت (0,538)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدم الباحثان الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (11,955)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة رية (298)، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية دالة احصائيا.

الاستنتاجات:

- 1- إن شريحة طلبة الدراسات العليا يمتلكون المعتقدات الضمنية للذكاء (الثابت، النمائي)، ولكن معتقد الذكاء النمائي أكبر من معتقد الذكاء الثابت.
- 2- أن شريحة طلبة الدراسات العليا تتمتع بمستوى جيد من الانسجام النفسي.
- 3- هنالك علاقة ارتباطية دالة طردية بين متغيرات البحث (المعتقدات الضمنية للذكاء، والانسجام النفسي).

التوصيات:

- على وزارة التعليم العالي تقديم ورش تعلّم الطلبة أن الذكاء لا يعتمد فقط على المواهب الفطرية، بل على الجهد المستمر والعمل الجاد.
- على التدريسين تشجيع الطلبة على استخدام الموارد مثل الكتب، المقالات، والمصادر الرقمية التي تعزز فهمهم لمفهوم الذكاء.
- على مؤسسات المجتمع المدني تصميم برامج تدريبية تساعد الأفراد على تعلم كيفية التعامل مع الضغوط والتحديات التي تؤثر على توازنهم النفسي.
- على وزارة التعليم العالي إدماج الطلبة في أنشطة ترفيهية وإبداعية تساعد على الاسترخاء وتعزيز احساسهم بالانسجام النفسي.

- يجب على وزارة التعليم العالي توفير خدمات إرشادية تؤكد على أن الذكاء سمة نامية وقابلة للتغيير، مع تقديم نماذج حية لتجارب أشخاص نجحوا في التغلب على الصعوبات والمعوقات التي حالت دون تحقيق أهدافها.

المقترحات:

- القيام بدراسة لمعرفة دور البيئة التعليمية في تشكيل معتقدات الذكاء لدى الطلبة.
- إجراء دراسة لمعرفة أثر معتقدات الذكاء على دافعية التعلم والتوجه نحو الإنجاز.
- الانسجام النفسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة العلاقة بين نوعية معتقدات الذكاء ومستوى القلق، الاكتئاب، أو الثقة بالنفس.

المصادر والمراجع

المصادر العربية :

1. ابراهيم، أسامة محمد، علاء الدين أيوب. (2011). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين. المجلة المصرية للدراسات النفسية 21 (72). 42.
2. أحمد، محمد عبد السلام. (1981). القياس النفسي والتربوي، ط4، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
3. اسماعيل، ابراهيم السيد. (2022). أثر التفاعل بين طريقة المعرفة (متصلة - منفصلة) والنظرية الضمنية لذكاء (ثابت - نمائي) على التحيزات المعرفية والتفكير الثنائي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. مجلة كلية التربية ببنها. (129) (33). 28-104.
4. تايه، رفعة حسن. (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدافية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء. أطروحة دكتوراه. جامعة اليرموك.
5. جون، نيل، وروبرت، ألبرت. (1982): **التجريب في العلوم السلوكية**. ترجمة موفق الحمداني، وعبد العزيز الشيخ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
6. حسين، صابر (2017). التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 4، (164-220).
7. حميد، زهور محمد. (2023). التأهب الدراسي وعلاقته بالانسجام النفسي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة واسط.
8. خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠١١): الأنشطة والأحداث السارة لدى طلاب الجامعة، مركز البحوث والدراسات النفسية.
9. الراجح، مالكه. (2017). النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي يتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الاحساء، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، ط1، ص 129-147.

10. زكي، هناء محمد، رانيا محمد سالم، (2022). الاسهام النسبي للتركيز التنظيمي والصلابة الأكاديمية والذكاء الضمني في الاندماج في التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية 117(32): 425.
11. الساعدي، وديان عباس كريم حمد. (2021). التصورات الضمنية للذكاء وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. جامعة واسط.
12. سلمان، سعود جابر. (2019). الانسجام النفسي وعلاقته بأساليب الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد.
13. عبد الرحمن، سعد. (1998). القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، عمان: دار الفكر العربي.
14. العبيدي، عفراء ابراهيم خليل. (2019). الازدهار النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 8 (2): 40.
15. العجيلي، صباح حسين وعبد الرحمن، أنور والإمام مصطفى (2001): القياس والتقويم، مركز البحوث، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
16. علام، صلاح الدين محمود (2014): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
18. علام، صلاح الدين محمود. (2001): الاختبارات شخصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
19. عودة، احمد سليمان، و خليل يوسف الخليلي. (1988). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط2، اريد، دار الامل.
20. العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1985). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، مصر، دار المعرفة للنشر والتوزيع.
21. الفحام، دنيا علي وفي. (2022). الانسجام النفسي وعلاقته بما وراء الاستيعاب لدى طالبات قسم رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية.
22. فراج، محمد انور ابراهيم. (2012). الاسهام تناسبي لتنظيم الذات والمثابرة الاكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية 76. (22). 473.
23. كاظم، لقاء حسين. (2023). الذكاء الضمني وعلاقته بالتعاطف الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. جامعة تكريت.
24. الكبيسي، وهيب مجيد: (2010) الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي، بغداد.



25. مطاوع، محمد مسعد عبد الواحد. (2021). نموذج بنائي للعلاقات بين تنظيم الانفعالات بين الشخصية (الميول والكفاءة) والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (التوافقية واللاتوافقية) والازدهار النفسي لدى الطلاب الموهوبين والفائقين دراسياً. مجلة البحث العلمي في كلية التربية. كلية التربية. جامعة الملك خالد. 22، 223.
26. مقدادي، يوسف موسى. (2015). التفكير الخلفي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك والسلوك الاجتماعي الايجابي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 269-284.
27. يونس، فتون. (2017). قوة علم النفس الايجابي. مؤسسة حورس الدولية للنشر، ط 1.

المصادر الأجنبية

1. 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.
2. 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.
3. Brunette, J. L. & Pollack, J. M. (2013): Implicit Theories of Work and job Fit. Implications for job and life sates Faction. Basic and Applied Social Psychology. 35(4), 360-370.
4. Burns, K. C., & Isbell, L. M. (2007). Promoting malleability is not one size fits all: Priming implicit theories of intelligence as a function of self-theories. Self and Identity, 6, 51-63.
5. Chen. Sylvia Xiaohua. Harmony Chapter January 2009.p464. The Hong Kong Polytechnic University Development.
6. Diener Ed, Suh, Ed, Eun kook (2000). Culture and Subjective Well-being. A Bradford Book. p. 4.
7. Diener Ed; Oishi (2003). "Personality, culture and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life". Annual Review of Psychology. 54: 403-425.



8. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
9. Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
10. Dweck, C.S, (2000): Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development, *Essays in Social Psycho*, New York.
11. Jones, Brett.D. bryant Lauren 11. szyder Jennifer Dee & Malone David (2012) preservice and Inservice Teachers Implicit Theories of Intelligence *Teacher Education Quarterly*. 39 (2) 87-101.
12. Kjell, D. Daukantait E. K. Hefferon S. Sikstrom (2015): The Harmony in Life Scale Complements the Satisfaction with Life Scale: Expanding the Conceptualization of the Cognitive Component of Subjective Well- Being.
13. Kjell, O. N. E. (2011). Sustainable well-being: A potential synergy between sustainability and well-being research. *Review of General Psychology*, 15(3), 260.
14. Kjell, O. N. E. (2018). Conceptualizing and Measuring Well-Being Using Statistical Semantics and Numerical Rating Scales.
15. Li, C. (2008): The ideal of harmony in ancient Chinese and Greek philosophy. *Dao*, 7, 81-98.
16. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
17. Miguel, A. & Roig. Francol. (2020): *Harmony in Context*, Third Edition, Published by McGraw-Hill Education, 2 Penn Plaza, New York, NY 10121. Copyright c 2020 by McGraw-Hill.
18. Molden, P.C.et al, (2006). “Meaningful” Social Inferences Effects of Implicit Theories on Inferential” Processes. *Jouynal of Experimental Social Psychology*, Vol. 42, (P.P 788-738-752).
19. Planks, 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.



20. Schommer, M (1990): Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension, Journal of Educational Psychology, Vol.82, N.3. (PP.498-504).
21. Seligman, M. (2006). positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of education, 35. 293-311.
22. Seligman, M. E. P. (2011): Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York, NY: Free press.
23. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology, Vol.49, N.3, (.607-608).
24. Kroll, A. (1960). "Item Validity as A factor in test Validity " **Journal of Education Psychology**, Vol-13, No. 2, PP.425-436.
25. Ebel R.L. (1972): **Essentials of Education measurement**, New Jersey, Engewood Cliffs prebtice – Hill.