ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

Implicit Intelligence of University Students

Ellaf Hameed Mousa Uqhla
University Of Anbar- College of Education for Humanities-Dept. of Educational and Psychological Sciences.

Zahraa Tariq Battal
University Of Anbar- College of Education for Humanities-Dept. of Educational and Psychological Sciences.

Bilal Tariq Hussein Allwan
University Of Anbar- College of Education for Humanities-Dept. of Educational and Psychological Sciences.

* *Corresponding author: E-mail* :
07814687266
07725190740

Keywords:
implicit intelligence
university students
implicit beliefs
fixed implicit intelligence

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 1 Sept 2024
Received in revised form 25 Nov 2024
Accepted 2 Dec 2024
Final Proofreading 2 Mar 2025
Available online 3 Mar 2025
E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

A B S T R A C T

The current research aims to:

1. Identify the implicit intelligence of Anbar University students for the academic year 2023-2024 AD.

2. Identify the differences in implicit intelligence among university students according to the gender variable (males, females).

3. Identify the differences in implicit intelligence among university students according to the specialization variable (scientific, humanities).

To achieve the research objectives, the researchers adopted the implicit intelligence scale prepared by (Al-Sattawi, 2020), which consists of (20) paragraphs with a five-point scale, (1, 2, 3, 4, 5) (strongly agree, agree, unsure, disagree, strongly disagree) and the scale is corrected by giving weights (1, 2, 3, 4, 5) to the paragraphs that refer to developmental implicit intelligence and vice versa for paragraphs that refer to fixed implicit intelligence, and the high degree is considered to be developmental implicit intelligence and the low degree to fixed implicit intelligence.

The research sample was randomly selected from two colleges: Education for Humanities and Education for Pure Sciences for the academic year 2023-2024 AD, and their number was 200 male and female students. After the researchers distributed the scale for measuring implicit intelligence to them and collected it, and after emptying the data and using appropriate statistical methods for that, the results showed that the students have a good level of developmental implicit intelligence. The results also showed that there were no statistically significant differences between males and females, and there were differences in implicit intelligence according to the specialization variable in favor of the scientific specialization. Based on this, a set of recommendations and proposals were proposed.

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

DOI: http://doi.org/10.25130/jtuh.32.3.4.2025.15

الذكاء الضمني لدى طلبة الجامعة

إيلاف حميد موسى/ جامعة الأنبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية
زهراء طارق بتال/ جامعة الأنبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية
بلال طارق حسين/ جامعة الأنبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

1. الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار للعام الدراسي 2023 –2024م
2. الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
3. الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني).

ولتحقيق أهداف البحث، تبنى الباحثون مقياس الذكاء الضمني من إعداد (الستاوي،2020) والذي يتكون من (20) فقرة بتدرج خماسي,(1،2،3،4،5) (أوافق بشدة ، أوافق ،غير متأكد ، لا أوافق ،لا أوافق بشدة) ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (1،2،3،4،5) للفقرات التي تشير إلى الذكاء الضمني النمائي والعكس للفقرات التي تشير إلى الذكاء الضمني الثابت وتعد الدرجة المرتفعة إلى الذكاء الضمني النمائي والدرجة المنخفضة إلى الذكاء الضمني الثابت.

تم اختيار عينة البحث من كليتين (التربية للعلوم الإنسانية والتربية للعلوم الصرفة) تم توزيعهما عشوائياً للعام الدراسي 2023–2024م وبلغ عددهم (200) طالب وطالبة من طلبة العام الدراسي وبعد أنْ سلم الباحثان المقياس للباحثين وجمعاه قاما بتفريغ البيانات واستخدما الأساليب الإحصائية المناسبة على البيانات المجمعة لإثبات أنَّ الطلبة يمتلكون درجة عالية من الذكاء النمائي الضمني ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ووجود فروق في الذكاء الضمني تبعاً لمتغير التخصص تخص التخصص العلمي ، وبناءً على المعلومات تم طرح مجموعة من المقترحات والاقتراحات.

الكلمات المفتاحية:الذكاء الضمني، طلبة الجامعة، المعتقدات الضمنية، الذكاء الضمني الثابت

مشكلة البحث Problem of Research:

لقد أحدثت التغيرات الكبرى في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغييراً في نمط الحياة الاجتماعية، ونتيجة لذلك فقدت الأسرة والمدرسة أهميتهما لصالح مؤسسات المعلومات مثل الإنترنت والقنوات الفضائية ومواقع التواصل الاجتماعي، وأدى تزايد حجم المعلومات وسرعة انتقالها إلى تغييرات كبرى في البنية المعرفية للطلاب، والتي أثرت بدورها على تصورهم لأنفسهم، واستقلالهم في اتخاذ القرارات، ومعتقداتهم المعرفية، وأهدافهم في الحياة، وطريقة تقييمهم للأفكار والحكم عليها. إنَّ دراسة موضوع المعتقدات حول الذكاء أمر مهم لأنَّه يتعلق بالطريقة التي يفسر بها الأفراد ويقيمون بها قدراتهم وقدرات الآخرين، وهذا يؤثر على اتخاذهم للقرارات، وطرق التعلم، والاعتقاد بأنَّ المعرفة مكتسبة. بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ المعتقدات حول الذكاء هي جزء من المعتقدات المعرفية التي تؤثر على سلوك الطلاب في السياقات التعليمية، وطبيعة الأهداف التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها، والجهد الذي يبذلونه

في المواقف المختلفة.. (حسين، 2017: 170). إنَّ الأفراد لديهم آراء مختلفة حول الذكاء، مما يؤدي إلى اختلافات في درجة نجاحهم في المهام المطلوبة منهم، وهذا يظهر جليًا عندما يفشلون (Bernstein, 2006: 6). إذا كان لدى الجميع مؤشر الذكاء نفسه، فإنَّ آراءهم حول ما هو ذكائهم ستختلف، وهذا التصور هو ما يسبب الاستجابات المختلفة لديهم في المواقف الأكاديمية الصعبة. (Blackwell et al,. 2007 :247).

كشفت دراسة محمد (2010), أنَّ التصورات الضمنية للذكاء تختلف باختلاف السياق الثقافي, أنَّ الثقافتين الإنجليزية والفرنسية لهما مفهوم مميز للذكاء مستمد من الثقافة الغربية، وهو مفهوم يختلف عن المفهوم العربي. وقد أظهرت نتائج بحثه وجود فروق جوهرية في التصور الضمني للذكاء داخل الثقافة المصرية وفقاً للمواقف الأيديولوجية المختلفة (ريفية، حضرية، ساحلية) (محمد,2010: 160-161).

وقد أظهر بحث كينج وآخرون (2012) أنَّ المعتقدات المختلفة حول الذكاء تؤدي إلى تجارب عاطفية مختلفة. فالأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء له أهمية تنموية سوف يشعرون بالأمل والفخر والمتعة، في حين أنَّ الأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء ثابت سوف يشعرون بالقلق والغضب واليأس. (king, et al,. 2012: 815).

يبدأ الطلاب دراساتهم الأكاديمية في الجامعات وهم يحملون العديد من الافتراضات، ولكن هذه الافتراضات سرعان ما تتغير نتيجة للتأثير المتميز الذي تخلفه الجامعات عليهم (Hoffer, 1994: 13). ويمكن وصف قضية التحقيق الحالي بالاستفسار التالي؟

ما مستوى الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار؟ وهل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الضمني وفق المتغير الجنس (ذكور، إناث)؟ وهل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الضمني وفق المتغير التخصص (علمي، إنساني)؟

أهمية البحث Research Important

لم يتم تناول المعتقدات التي يحملها الناس فيما يتعلق بالإدراك بشكل كافٍ، وخاصة في السياق العربي، على الرغم من تأثيرها الكبير على الأداء الأكاديمي وعبر المراحل التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى حقيقة أنَّ سلوك العديد من الأفراد يمكن تفسيره من خلال إدراكهم وأدائهم المتسق في مهام مختلفة، بناءً على فهمهم لطبيعة الأشياء المختلفة ووعيهم بها (حسين، 2017: 168). ولم تتم دراسة وتحظى نظرية الذكاء الضمني بشعبية خاصة في العالم العربي، على الرغم من الاهتمام الموثق بها في العالم ككل، وخاصة في السنوات الأخيرة. (علي، 2013: 10). وقد شهد علم النفس المعرفي الاجتماعي زيادة كبرى في الشعبية على مدى العقدين الماضيين، وذلك لأنَّ الباحثين أصبحوا أكثر اهتمامًا بالنظريات الضمنية التي يعتقدها الناس فيما يتعلق بالقدرات العقلية والذكاء. والنظريات الضمنية هي النظريات التي يعتقد بها الأفراد تلقائيًا حول مفهوم أو حدث ما (عبد المجيد وأيوب، 2011: 3). وتشير نتائج الدراسات

إلى أنَّ النظريات الضمنية التي لدى الناس حول طبيعة القدرات العقلية لها تأثير على العديد من الخصائص المعرفية والعاطفية والسلوكية. (Blackwell, L.S, et al, 2007: 260)، (Hong, Y, et al, 1999: 597). ليم وآخرون. (2002) أوصى بإجراء المزيد من الأبحاث حول النظريات الضمنية للذكاء التي هي خارج العالم الغربي، فهذه النظريات لها تأثير كبير على فهم الطبيعة المعقدة للذكاء، وكذلك تحديد الجوانب المهمة للنظريات الصريحة التي تم تجاهلها. (Lim, W, et al, 2002 : 188)

لقد كان الارتفاع الأخير في شعبية أبحاث الذكاء هو محور الاهتمام بدراسة النظريات الضمنية للذكاء. يهتم هذا المجال البحثي بآراء الفرد ومفاهيمه عن الذكاء ((Lim, W, et al, 2002 : 186)). ولأنَّه يكشف عن آراء الفرد ومفاهيمه ونظرياته وطرق دراسته للذكاء، فهو مهم في كل من البيئات الأكاديمية والمهنية. (محمد، 2010: 7).

إنَّ اكتشاف النظريات الضمنية للأفكار، بما في ذلك الذكاء، أمر بالغ الأهمية، لأنَّ غالبية الأحكام والتوقعات المتعلقة بالذكاء مستمدة من الأفكار والمفاهيم الشائعة في الثقافة. يشارك الأفراد في الحياة اليومية ويتولون الأدوار التي من المفترض أنْ يؤدوها، وعلى غرار التوظيف والتعليم والعمل السياسي، يفتقر الناس عادة إلى مفهوم رسمي للذكاء في أذهانهم. والنظريات التي يستخدمونها لتقييم ذكاء الآخرين مستمدة عادة من نظرياتهم وافتراضاتهم الضمنية (Lim, et al,. 2002 :186). Sternberg,) (2004: 414).

ويرى ديويك ولندن (2004) أنَّ معتقدات الأفراد حول طبيعة ذكائهم تؤثر على طريقة معالجتهم للمعرفة والإنجازات، وتؤثر على أنواع الأهداف التي يختارونها ودرجة الصعوبة التي يواجهونها في تحقيقها، فمثلاً هذان المفهومان هما ما يسببان هذه المواقف (Dweck & London, 2004: 429). فالطلاب الذين لديهم نظرية في الذكاء قابلة للتغيير والتوسع يتميزون بالتركيز في المقام الأول على تحسين قدراتهم واكتساب قدرات جديدة، كما أنَّ لديهم ميلاً أعلى لتحقيق أهدافهم، وعادة ما يواجهون صعوبة أكبر في التعامل مع العقبات، ونتيجة لذلك، يتم تعزيز نتائج التعلم، وتسهيل عملية التعلم ذاتياً(Plaks, et al,. 2005 :246).

إنَّ هذه الفلسفة واضحة لدى الطلاب الذين لديهم رغبة في التعلم، ويطورون مفهومًا مفاده أنَّه إذا كنت ذكيًا، فلماذا لا تزيد من ذكائك؟ لا تضيع وقتك في السؤال عما إذا كنت ذكيًا أم أحمقًا. إضافة إلى ذلك، يمكنك أنْ تكون أكثر ذكاءً، إذ إنَّ الفرد الذي يتطور لديه مفهوم الذكاء لا يهتم بكونه أحمقًا أو ذكيًا، بل يهتم بالطرق الضرورية للتعلم. (Grant & Dweck, 2003 :549).

ويذكر راموس (2005) أنَّ المراقب في الأدبيات النفسية المعاصرة بدأ يهتم بدراسة النظريات الضمنية، وقد استحوذ مجال الذكاء على أغلب الاهتمام (راموس، 2005: 27). ويرجع سبب هذا الاتجاه

إلى أنَّ هذا البحث تناول جوانب كانت تتجاهلها في السابق أبحاث أخرى حول مفهوم الذكاء العقلي والعاطفي والاجتماعي. (Lim, et al,. 2002: 189).

إنَّ دراسة النظريات الضمنية للذكاء لها أهميتها لما لها من تأثير على القرارات التي يتخذها الأفراد فيما يتعلق بأهدافهم التعليمية المقصودة، وأسباب نجاحهم أو فشلهم، وإنجازاتهم الأكاديمية (De Castella, K. & Bbyrne, 2015: 246). إضافة إلى ذلك، فإنَّ دراسة جليف (2016) توضح أنَّ المعتقدات حول الذكاء لها تأثير غير مباشر على نوعية العلاقة بين المعلم والطالب (Clift, 2016: 64). وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للنظريات الضمنية حول القدرات المختلفة للأفراد في السنوات الأخيرة، إلا أنَّ النتائج العلمية التي تم الحصول عليها في هذا المجال لا تزال متواضعة، إلى جانب حقيقة أنَّ عدد الدراسات التي أجريت في هذا المجال لا يزال منخفضًا في العالم العربي. كذلك نحتاج إلى فهم طبيعة هذه النظريات والاستفادة من نتائجها من أجل الاستفادة من العملية التعليمية الموجهة للطلاب. إنَّ عدم الوعي بالنظريات الضمنية المتعلقة بمفاهيم القدرات مثل الذكاء والموهبة والإبداع، أو رفض هؤلاء الأفراد للدراسة، قد يؤدي إلى إغفال عنصر مهم من عناصر هؤلاء الأفراد يؤثر في تطور البلاد ونهضتها، أو قد يؤدي إلى رفضهم للدراسة وقد تشكل المعتقدات المفروضة بين المعلمين عائقًا أمام التعرف على هؤلاء الطلاب وتطبيق الأساليب والطرق الأكثر فعالية على هؤلاء الطلاب، بما في ذلك التأثير السلبي لرعايتهم، وقد يشمل ذلك التعرف على الأساليب والطرق الأكثر فعالية لهؤلاء الطلاب، وخاصة ذوي القدرات الخاصة، مثل مهارات الرياضيات. (الراجحي، 2017: 131).

إنَّ الاهتمام بموضوع الذكاء الضمني هو أحد الإضافات الحديثة لمجال أبحاث الذكاء. يرتبط هذا الاهتمام بفئة ثقافية محددة، ويركز على آراء ومعتقدات وأفكار الأفراد الأذكياء فيما يتعلق بسلوك ثقافات محددة. وعلى النقيض من ذلك، تركز الأفكار الحديثة للذكاء على النظريات التي يطرحها العلماء في النظرية الحديثة. (Lim, W, et al, 2002 : 1).

يعود سبب الاهتمام بموضوع الذكاء الضمني إلى التأثير الكبير والأهمية التي تتمتع بها النظريات الضمنية للذكاء في القرارات التي يتخذها الطلاب فيما يتعلق بأهدافهم الخاصة، وأنظمة السبب والنتيجة المرتبطة بنجاحهم وفشلهم، والنتائج التعليمية المرتبطة بإنجازاتهم الأكاديمية. (De Castella, K. & Bbyrne, 2015: 246). إنَّ دراسة النظريات الضمنية للذكاء مهمة لأنَّها الطريقة التي يدرك بها الأفراد قدراتهم الخاصة ويقيمونها، وكذلك قدرات الآخرين، وهذا يؤثر على اتخاذهم للقرارات، وطرق التعلم، والطريقة التي يعتقدون بها أنَّ المعرفة مكتسبة. بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ المعتقدات حول الذكاء لها تأثير على المعتقدات المعرفية التي تؤثر على سلوك الطلاب في المواقف التعليمية، وطبيعة الأهداف التي لديهم، والجهد الذي يبذلونه في مواقف مختلفة.. (حسين, 2017: 170).

فضلاً عما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث بالآتي:

الأهمية النظرية:

1. أهمية دراسة موضوع الذكاء الضمني، لأنَّه عملية معرفية من الدرجة العليا تميز الإنسان عن غيره من الكائنات.
2. يرتبط البحث الحالي بمفهوم مرتبط بالبنية المعرفية للطلبة، وذلك نتيجة للزيادة الكبيرة في حجم المعلومات، والقوى الاجتماعية والمعرفية التي لها القدرة على تسهيل أو إعاقة مرور الطلبة بمرحلة المراهقة، أو التسبب في سوء التكيف أو التحول إلى تشوهات.
3. أهمية دراسة موضوع الذكاء الضمني بعد عملية عقلية تتطور لدى الأفراد.
4. إنَّ الاهتمام بالذكاء وتطوره يساعد الأفراد على ممارسة أساليب الحقائق وجمع الأدلة والحجج من أجل تطويرها والتعبير عنها.

الأهمية التطبيقية:

1. تتكشف فوائد النتائج من خلال البحث الحالي، ونتيجة لذلك يمكن مساعدة الطلاب ويمكن للأساتذة الحصول على المساعدة في تطوير مقررات دراسية على مستوى الجامعة تعمل على زيادة ذكاء الطلاب.

2. يمكن لنتائج الدراسة الحالية وأساليبها المقترحة أنْ تلهم البحوث النظرية والتجريبية التي تستكشف الموضوع بشكل أكبر وتحسن أسس المعرفة في هذا المجال.
3. يركز البحث الحالي على الذكاء الضمني، وتوفر نتائجه بيانات دقيقة حول هذا المتغير يمكن للمسؤولين الاستفادة منها لإنشاء برامج وخطط تدريبية من شأنها تنمية معتقداتهم الإيجابية حول الذكاء وتغيير معتقداتهم السلبية..

أهداف البحث: Aim of the Research :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1. مستوى الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار.
2. دلالة الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار تبعاً لمتغير الجنس**(ذكور – إناث)**
3. دلالة الفروق في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار تبعاً لمتغير التخصص **(علمي – إنساني)**

حدود البحث Limitations of the Research :

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

- الحدود الموضوعية: يشمل متغير البحث الحالي الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار
- الحدود البشرية: يقتصر البحث على عينة من طلبة جامعة الأنبار (كلية التربية للعلوم الإنسانية – كلية التربية للعلوم الصرفة) ومن كلا الجنسين (الذكور، الإناث).

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2023-2024

تحديد المصطلحات Definition of the Terms :

1. الذكاء الضمني Implicit Intelligence : وعرفه :

- **ستيرنبيرغ (1985):** إنَّ مجموعة البنيات والأفكار التي يتبناها الناس عادة فيما يتعلق بطبيعة الذكاء ليست بالضرورة محددة بشكل جيد. (Sternberg, 1985: 607-608).
- دويك (2000): إنَّها المعتقدات الضمنية التي يحملها الأفراد حول طبيعة الذكاء، ويمثل الأفراد نظريتين مختلفتين حول الذكاء: الأولى ثابتة، والثانية متعلقة بالتطور. (Dweck, 2000: 8)، (Dweck, 1986: 1041).
- عبد الفتاح وياتيس (2006) : وهي فرضيات تتعلق بفهم الفرد لطبيعة الذكاء ومدى اعتباره سمة يمكن تطويرها وزيادتها وتحسينها من خلال التعلم. وهي مقسمة إلى نظريتين مفترضتين: الأولى (النظرية الوراثية) تتعلق باعتقاد الفرد بطبيعة ذكائه، وهي نظرية غير قابلة للتغيير وهي النظرية الأكثر شيوعاً. أما النظرية الثانية (نظرية النمو) فتتعلق بذكاء الأفراد واعتقادهم بأنَّه قابل للتغيير والتطوير من خلال جهد التعلم والثبات. (Abdel-Fattah & Yates, 2006: 1).
- **علي (2013):** هو اعتقاد الفرد حول ذكائه المستمد من مفاهيمه وأفكاره ووجهات نظره وتجاربه والنظريات الموجودة في رأسه والتي تساهم جميعها في نمطين مختلفين من الذكاء مما يؤدي إلى سلوكيات ورغبات مختلفة ونتائجها المختلفة. (علي, 2013: 13).
- **تايه والزغول (2015):** تصور الفرد لقدراته العقلية (الذكاء) بأنَّها إما ثابتة أو متغيرة (تايه والزغول, 2015: 18).

التعريف النظري: وقد اتبع الباحثون تعريف ديويك (2000) لأنَّها صاحبة النموذج الذي تم استخدامه في إنشاء مقياس الذكاء الضمني من قبل (الستاوي، 2020).

ويعرف إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من أجابته عن فقرات التي تضمها قائمة الذكاء الضمني.

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري: الذكاء الضمني Implicit Intelligence

❖ نموذج دويك في الذكاء الضمني

لوحظ في علم النفس الحديث خلال العقدين الماضيين اتجاه معرفي اجتماعي، ويعزى هذا الاتجاه إلى زيادة شيوع واهتمام موضوع المعتقدات المعرفية. وقد ساهمت الدراسات التي أجراها منظرو الإدراك

الاجتماعي في تطوير نظريات متعددة للمعرفة والتعلم والموهبة، وأنتجت متغيرات متعددة: المعتقدات المعرفية، ومفاهيم التعلم، والنظريات الضمنية. وكل هذه المتغيرات تمثل وجهات نظر الفرد حول المعرفة، وعملية التعلم، والذكاء، والموهبة، ليس من منظور حسي أو فلسفي، بل من منظور فردي ومعرفي معقد (شومر، 1998: 552). وقد كرس الباحثون الكثير من الوقت لها، والنظريات الضمنية التي يمتلكها الناس فيما يتعلق بقدراتهم العقلية مستمدة من أفكارهم الشخصية وتعليقاتهم على قدراتهم العقلية. وهذه النظريات ليست بالضرورة دقيقة أو غير صحيحة، وأهميتها ودلالتها للبحث تكمن في كونها جزءًا لا يتجزأ من التطور السلوكي للأفراد، وكذلك تطوير قدراتهم العقلية. (عبد المجيد وأيوب، 2011: 35). تشير الأدبيات النفسية إلى وجود قدرتين فرديتين مختلفتين: صريحة وضمنية. النظريات الصريحة للذكاء هي مجموعة من الأفكار والنظريات المستمدة من البحوث التي أجراها خبراء وعلماء النفس، وتستند الأفكار إلى أدوات علمية موحدة. أولئك الذين يعتنقون النظريات الضمنية للذكاء يقبلون مفهوم الذكاء، ويفتقرون إلى تعريف رسمي لما هو عليه. تبحث هذه النظريات في طبيعة المعتقدات حول الذكاء التي يمتلكها الأفراد وارتباطها بالسلوك. يتم التعبير عن هذه الأفكار في نظرية الذكاء الضمنية (ستيرنبرج، 1985: 607–608). إنَّها تمثل فكرة جديدة تصورها فريق ديويك، ويشار إليها باسم "أيديولوجيات" الأفراد فيما يتعلق بطبيعة الذكاء من خلال النظرية المعرفية الاجتماعية للدافع. لقد اكتسبت هذه النظرية اهتمامًا كبيرًا من العلماء، بدلاً من مكونات الذكاء أو العمليات العقلية، فهي تركز على المعتقدات التي لدى الأفراد فيما يتعلق بطبيعة الذكاء .(Dweck, 1986 :1041).

اقترح بلاكويل وآخرون (2007) أنَّه حتى إذا كان لدى الأفراد مؤشر الذكاء نفسه ، فأنَّهم يضمرون آراء مختلفة حول طبيعة ذكائهم (متغير أو ثابت)، مما يؤثر بدوره على استجاباتهم. عادةً ما يتجنب الأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء سمة مفردة المواقف التي تنطوي على تقييم سلبي لقدراتهم. وعلى العكس من ذلك، يميل الأفراد الذين يعتقدون أنَّ ذكائهم هو في المقام الأول سمة متطورة وقابلة للتغيير إلى تحدي المواقف التي تعزز اكتساب القدرات والجهد والتغلب على العقبات (Blackwell, L.S, et al, 2007: 247). إنَّ أبحاث ديويك حول النظريات الضمنية للذكاء مستمدة من نظريات الذات، والتي تتميز بالطريقة التي ينظم بها الأفراد تجاربهم، والتي تمثل أطرًا تشرح الارتباط بين الفضاء النفسي الداخلي والأحداث الخارجية. إنَّ النظريات الشخصية للأفراد لها تأثير على أهدافهم المقصودة ومهامهم وإيمانهم بالجهد والأساليب المختلفة التي يستخدمونها، والتي يتم النظر فيها جميعًا بالإضافة إلى احترام الذات والدافع وتحليل النظام. (Bartee, 2011: 43). إنَّ وجهات نظر الطلاب حول استقرار الذكاء قابلة للتغيير، وغالبًا ما ترتبط النظرية الضمنية لاستقرار الذكاء بعواقب سلبية، في حين ترتبط نظرية الذكاء التنموي الضمني والاعتقاد بأنَّ الذكاء يمكن تغييره بفوائد إيجابية. إنَّ فهم فكرة الذكاء له تأثير على التعليم داخل المدرسة وخارجها. (عبد المجيد، 2008: 7). يعتقد ديويك أنَّ النظرية الضمنية للذكاء هي

طيف يتراوح من الذكاء الفردي إلى الذكاء التنموي. تعتقد ديوك أنَّ الشخص الذي يعتبر الذكاء ذا أهمية تنموية من المرجح أنَّ ينكر الطبيعة الفطرية للذكاء. في بحثها، استخدمت عبارات تشير إلى استقرار الذكاء، وقد استخدمت هذه العبارات لتحديد وجهة نظر الفرد بشأن الذكاء، وافترضت أنَّ الأفراد الذين ينكرون العبارات سيكون لديهم عقلية مختلفة. ومع ذلك، فإنَّ العديد من العلماء الذين قاموا بقياس هذه النظرية للذكاء استخدموا مكونات فردية (فاريا وفونتين، 1997: 55). تعتقد ديوك أنَّ النظرية الضمنية التي يمتلكها الشخص فيما يتعلق بالذكاء لها تأثير كبير على الدرجة التي يتبع بها نمط السلوك المقصود في مواقف مختلفة. عادةً ما يتخذ الطلاب الذين لديهم اعتقاد في استقرار الذكاء نهجًا قائمًا على الأداء، بينما يتخذ الطلاب الذين لديهم اعتقاد في الطبيعة التنموية للذكاء عادةً نهجًا قائمًا على الإتقان.

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

تنبع هذه النظرية من الاعتقاد بأنَّ ذكاء الفرد هو رقم واحد لا يمكن زيادته أو نقصانه أو تغييره، وأنَّه يفتقر إلى القدرة أو الرغبة في زيادة ذكائه. بالإضافة إلى ذلك، هناك أفراد يعتقدون أنَّ ذكاءهم متأصل، ولأنَّ الذكاء مرتبط بهم، فلا يمكن تغيير منظورهم. تتجلى هذه النظرية في الطلاب الذين يعتقدون أنَّهم أذكياء بما فيه الكفاية، وأنَّه من الضروري أنَّ يظهروا أذكياء بغض النظر عن النفقات أو الصعوبات. (Molden, D. C. et al. 2006: 739). وثق جرانت ودويك (2003) أنَّ الأبحاث أثبتت أنَّ الأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء سمة مفردة لديهم فرصة محدودة للنجاح في المجال التعليمي. إنَّهم يستخدمون عادة نفس المنهجية، ويحتقرون الجوانب السلبية للموقف، مما يؤثر سلبًا على إنتاجيتهم. وهذا يدفع المعلمين إلى استخدام نفس الأساليب. إنَّ الطلاب لا يعتمدون على طلب المساعدة، ويعتقدون أنَّ جهودهم غير ناجحة، وينسبون نتائجهم إلى الصدفة والحظ، ويزداد قلقهم من الاختبار، وينظرون إلى الاختبار على أنَّه موقف مرهق، ويستخدمون أساليب غير فعالة من أجل تحقيق أهدافهم، ويعتقدون أنَّهم يفتقرون إلى التعلم المنظم ذاتيًا، مما يجعلهم يعتقدون أنَّهم ليسوا مسؤولين عن نجاحهم، وأنَّهم أقل مجازفة ومغامرة في نهجهم. (الفرحاتي، 2009: 13)، (Grant & Dweck,. 2003: 543). إنَّ الطلاب الذين يعتقدون أنَّ الذكاء ثابت ليس لديهم رغبة في التحفيز. أنَّهم يعتقدون أنَّ الذكاء فردي ولا يمكن تعزيزه. بالإضافة إلى ذلك، فإنَّهم يعتقدون أنَّ القدرات العقلية فردية ولا يمكن تغييرها. كما يعتقدون أنَّهم يفتقرون إلى القدرات اللازمة ويميلون إلى الانسحاب، وتجنب المواقف الصعبة والمواقف التي تتطلب مواهبهم. كما يعتقدون أنَّهم يفتقرون إلى القدرات اللازمة ويميلون إلى الانسحاب، وتجنب المواقف الصعبة والمواقف التي تتطلب خبرتهم. (Bernstein, 2006: 6). إنَّ الأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء سمة فردية لا يمكن تغييرها أو تطويرها لديهم عقلية قائمة على الأداء. فهم يركزون عادة على الأداء من أجل إثبات مواهبهم وقدراتهم للآخرين. وهذا النمط بسيط. فهم ينسحبون من المواقف الصعبة ويتجنبون المهام التي تتطلب الخبرة. (Dweck, C. & Legget, E, 1988: 258). إنَّ أولئك الذين يعتقدون أنَّ الذكاء

متأصل ولا يمكن تغييره لديهم ميل أكبر للشعور بالعجز عندما يواجهون محنًا معرفية صعبة. إنَّ المعتقدات حول أسباب النجاح والفشل يمكن أنْ يكون لها تأثير على المهام التي تتطلب جهدًا معرفيًا. ولحسن الحظ، هناك أدلة على أنَّ طبيعة الذكاء، وخاصة اتساقه، يمكن تغييرها من خلال التعليم الذي يعزز الأداء :.(Cambridge University Press:2017. 167-168) . تشير الأبحاث التي أجراها جود وزملاؤه (2003) إلى أنَّ الأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء سمة واحدة ينظرون عادةً إلى الآخرين على أنَّهم إما جيدون أو سيئون بناءً على عدم وجود أدلة أو مؤشرات، وعادةً ما ينظرون إلى الآخرين بناءً على مظهرهم الجسدي، ويتجنبون المواقف التي تنطوي على إنجاز، وإذا أتيحت لهم فرصة اختيار المهام، فإنَّهم يختارون إما السهلة أو الصعبة. إذا كانوا غير قادرين على الاختيار، فإنهم يعتقدون أنهم قد فهموا. العجز (Dweck,2000:12)

إنَّ أحد أكثر العواقب وضوحاً للمعتقدات حول الأداء هو تأثيرها على الدافع. فإذا اعتقد شخص ما أنَّ الذكاء فردي ولا يمكن تغييره، فقد يعتقد أنَّه لا توجد حاجة إلى تكريس الجهد اللازم لاكتساب مهارة معينة، وأنَّ الفرد قد اكتسبها بالفعل. وهناك فكرة أخرى وهي أنَّ القدرات المعرفية يمكن تعزيزها من خلال الدراسة وستؤدي إلى زيادة الدافع. (دليل جامعة كامبريدج، 2017: 169)

إنَّ النظرية الفطرية الضمنية (النظرية الدائمة) تدعو إلى السعي لتحقيق هذا الهدف من خلال أهداف محددة مسبقًا وتتخذ نهجًا تحفيزيًا غير مرتبط بالبيئة. يعتقد هؤلاء الأفراد أنَّه ليس لديهم أي وسيلة لتعزيز قدراتهم أو تحسين فعالية جهودهم. وهذا يعني أنَّه عندما يواجهون خللًا في الحياة، فإنَّهم يحاولون تجنب الصراع ويحاولون بدلاً من ذلك التغطية على افتقارهم إلى القدرة بطرق مختلفة. (عبد الحميد، 2011: 288). ويذكر ديويك (2000) أنَّ الأفراد الذين يعتقدون أنَّهم يتمتعون بذكاء فردي لا يمكن تعزيزه يتجنبون المواقف الصعبة التي تتطلب الصراع (Bartee, 2011: 43). وعلى العكس من ذلك، كلما زاد الإيمان بمعتقد ما، زاد الميل إلى إظهار القدرة من خلال المنافسة مع الآخرين، وقل احتمال تعلمها وفهمها. إنَّ وجهة نظر الطالب حول مفهوم الذكاء والموهبة مستمدة من مصادر متعددة، أهمها العوامل البيئية التي تحدث خلال المراحل الأولى من التعليم والممارسات التربوية التي تكون موجودة خلال المراحل الأساسية من التعليم، فهذه العوامل تساهم في تطوير هذه المعتقدات والأفكار، والتي تنتقل بعد ذلك إلى المعلم والطلاب الآخرين. (أبو ناصر والأسمري، 2018: 113). لاحظ هونك وزملاؤه (1999) أنَّ الطلاب الذين يعتقدون أنَّ الذكاء هو سمة مفردة لا يمكن تغييرها، إذ يعتقدون أنَّ أساس تعلمهم هو المكافآت الخارجية، ويحاولون تحقيق النجاح بأقل قدر من الجهد، ويسعون عادة إلى الحصول على موافقة أقرانهم، ويستخدمون عادة التفكير من الدرجة الأدنى، مثل الاستنتاج والاستدلال، ويكون لديهم عادة منظور غير ذكي للمعرفة والتعلم، وهو غير صحيح عادة، مثل اعتقادهم في استقرار

قدرتهم على التعلم، وبساطة المعرفة وعدم تماسكها، وأنَّ أصلهم خارجي، مثل المعلمين وليسوا أنفسهم... (Hong, et al,. 1999 : 589).

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

يشير إلى تصور الفرد بأنَّ ذكائه يمكن تغييره والتلاعب به وتطويره وزيادته من خلال الجهد الدؤوب والسعي الدائم وراء المعرفة(Dweck, 1986: 1041) ، (Dweck & Leggett, 1988: 258). يعتقد الأفراد الذين لديهم نظرية النمو أنَّ ذكاءهم قابل للتغيير، ويمكن تعزيزه من خلال الجهد والاستراتيجية الجيدة والسعي المستمر، بالإضافة إلى حقيقة أنَّ قدراتهم تسهل التعلم. إذا فشلوا، فإنَّهم يعتقدون أنَّه يمكن التغلب عليه وإنجاز المهمة من خلال استراتيجية جديدة، وفهمهم لطبيعة ذكائهم يساعدَّهم لأنَّه يتم تعزيزه باستمرار، مما يؤدي إلى زيادة الجهد من أجل إكمال المهمة .(Bernstein, 2006: 6) طلاب الجامعات الذين يعتقدون أنَّ ذكاءهم يتزايد هم أكثر عرضة للاعتقاد بأنَّ ردود الفعل السلبية هي نتيجة لافتقارهم إلى الجهد، كما أنَّهم أكثر عرضة لقبول التوجيه أو العلاج في المواقف التعليمية (Al-Farhati, 2009: 14). وعلى العكس من ذلك، يعتقد الطلاب الذين يعتقدون أنَّ الذكاء يتزايد أنَّ القدرات يمكن تعزيزها وتطويرها وتحسينها، ونتيجة لذلك، فإنَّهم يبذلون المزيد من الجهد في الدراسة والتعلم، ولديهم أهداف أعلى، ويعتقدون أنَّ مستوى الذكاء يمكن زيادته من خلال عملية الدراسة والتعلم(Dweck & Legget, 1988: 258).

وتشير نتائج الدراسة التي أجراها وود وكارداش (2002) إلى وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية الناضجة وزيادة الطلب على المعرفة، وهذا الارتباط يجعل الطلاب يعتقدون أنَّ الذكاء ليس سمة ثابتة (Wood, P. & Kardash, 2002: 232). وتشير نتائج البحث الذي أجراه نوسباوم وبينديكسن (2003) إلى أنَّ الطلاب الذين يعتقدون أنَّ الذكاء هو أحد مكونات التطور الذي يمكن تغييره لديهم أفكار غير مقبولة حول عملية التعلم، وهذا يؤدي إلى مفاهيم خاطئة حول المعرفة المكتسبة (Nussbaum, E. M. & Bendixen, 2003: 578). ويعتقد الأفراد الذين يعتقدون أنَّ الذكاء قابل للتغيير والتحول أنَّه يمكن تغييره من خلال التعلم، وأنَّه خاصية، وأنَّ الذكاء المتزايد يمكن تحقيقه من خلال الجهد والتعلم (Dweck, C. & Legget, E, 2000: 32). إنَّ هذه الفلسفة لها تأثير على الطلاب الذين يتبعونها، مما يجعلهم يرغبون في التعلم، وأهم جانب فيها هو أنَّه إذا كنت ذكيًا، فلماذا لا تزيد من معرفتك؟ ولماذا تضيع الوقت في محاولة تقييم ما إذا كنت ذكيًا وقادرًا أم لا؟ إنَّ الفرد الذي يعتنق هذه الفلسفة لا يهتم بذكائه أم لا، بل إنَّه مهتم باكتساب معلومات جديدة (Grant & Dweck,. 2003: 543). إنَّ الطلاب الذين يعتنقون هذه الفلسفة لديهم ثقة أقل في ذكائهم، ويميلون إلى مواجهة المشاكل وزيادة جهودهم، ويعتقدون أنَّ الفشل فرصة للنجاح، وهم منخرطون في العملية، ويعتقدون أنَّ

المهارات لها تأثير على تعلمهم، وهم غير مهتمين بالمهام السهلة أو الصعبة، بل يجدونها مضيعة للوقت. (Molden, D. C. et al. 2006: 739).

يعتقد الطلاب أنَّ الذكاء سمة يمكن تعلمها وتطويرها، إذ يتجنب الطلاب الدفاعية ويبدون عاجزين. إنَّهم يستمرون على الرغم من الشدائد .(Eardley et al., 1997: 265) التعلم السهل هو الطريقة الأساسية التي يحصل بها الطلاب على المعرفة، وهو مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة. فهو يساعدهم في فهم المكونات العاطفية للفرح والفخر. يتم التعرف عليهم من خلال استخدام المكافآت لأنفسهم أثناء بحثهم، بالإضافة إلى الرغبة في توسيع معرفتهم وضرورة تحقيق أهداف متزايدة بمرور الوقت. إنَّ الطريق إلى النجاح والنمو هو الالتزام الذي تم التعهد به. إنهم يزعمون أنَّ استراتيجيات الفشل غير فعالة ويحاولون تغيير أو تحسين هذه الاستراتيجيات.. (Molden،et al. -2006: 740-745) .

مناقشة الإطار النظري للذكاء الضمني:

من خلال الأطر النظرية التي ناقشناها سابقًا والبحوث التي أجريت على متغير الذكاء الضمني، يقدم الباحثون مجموعة من النتائج والملاحظات التي تصف الحالة الحالية للمعرفة حول هذا المتغير:

1. يتبع متغير الذكاء الضمني الاتجاهات الحديثة في التركيز على المعتقدات الضمنية التي تمثل آراء شخصية بشأن مفاهيم وقضايا معرفية واجتماعية متعددة: على سبيل المثال: التعلم، والقدرات العقلية، والموهبة، وقيمة هذه المفاهيم للسلوك والاستجابات اليومية لها.

2. اقترح ديوك نظرية جديدة خلال النصف الأخير من القرن الثامن، تسمى هذه النظرية نظرية الذكاء الضمنية: وهي تتعلق بـ "المعتقدات الشائعة حول طبيعة الذكاء" من خلال نظرية إدراكية اجتماعية للتحفيز، وقد كان لهذا أهمية كبيرة للعلماء.

3. لا تهتم نظرية الذكاء الضمنية بتفاصيل الذكاء أو الطريقة التي يتم بها فهم العمليات العقلية، بل تركز بدلاً من ذلك على معتقدات الفرد فيما يتعلق بهذه العمليات (الذكاء). يدافع ديوك عن فكرتين متعارضتين: الأولى تعتقد أنَّ الذكاء ثابت ولا يمكن تغييره، بينما تعتقد الثانية أنَّه قابل للتغيير وخاضع للتفسير. لا يمكن تغييره أو التلاعب به، ويعتقد الثاني أنَّ الذكاء لا يتأثر بالتغيير ويتطور نتيجة للخبرة الفردية.

4.في دراساتها الفردية والجماعية، وثقت ديوك مجموعة متنوعة من الخصائص المعرفية للطلاب التي دافعت عن كل من الجوانب الثابتة والتنموية للنظرية الضمنية للذكاء. أظهرت نتائج بحثها أنَّ إيمان الشخص بذكائه كان له تأثير على نهجه في حل المشكلات وتحقيق الأهداف، مما أثر بدوره على نوع الأهداف التي يسعى إليها وكمية الجهد الذي يكرسه لتحقيقها.

5. تعتقد ديوك أن النظرية الضمنية للذكاء هي طيف يتراوح من غير ذكي إلى ذكي، والأخير هو التمثيل الأكثر دقة للذكاء كسمة تنموية، في حين أنَّ الأول أقل دقة.

6. تعتقد ديوك أنَّ الطلاب قد يحملون تعريفين مختلفين لما يُعتبر ذكاءً، الأول أكثر شيوعًا من الثاني.

7. يعترف ديك أنَّه حتى لو كان لدى الجميع العمر العقلي نفسه، فإنَّ لديهم آراء مختلفة حول طبيعة ذكائهم (قابل للتنبؤ أو قابل للتغيير). إنَّ إمكانات الفرد الحالية لا تُعَدُّ مؤشراً على إمكاناته أو قدراته المستقبلية، فضلاً عن أنَّ ذكاءه الحالي ليس ضرورياً لتحديد قدراته الحقيقية.

❖ **الدراسات التي تناولت الذكاء الضمني**

1. 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 هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المعتقدات (النظريات الضمنية) حول طبيعة الذكاء، والتوجه نحو الأهداف، والتكامل المعرفي. وتكونت العينة من (76) طالباً وطالبة من فرنسا. طور الباحثون نظرية قياس الذكاء الضمني (دويك، 2000) كأسلوب بحث يعتمد على طريقة القياس الأصلية. وأظهرت النتائج أنَّ أهداف الإتقان كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالطلاب الذين طوروا المعرفة الضمنية وترتبط سلبا بالطلاب الذين طوروا المعرفة الضمنية... (Dupeyrat & Mariné, 2005: 43- 57).

2. 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.

هدفت الدراسة التي أُجريت في أستراليا ومصر إلى إيجاد مقياس للنظريات الضمنية للذكاء وتحديد العلاقة بين نظريتين للذكاء: الثابت والنموي. وشملت العينة (940) طالباً وطالبة في السنة الأولى، و(162) طالباً وطالبة في السنة الأولى في أستراليا ومصر. وقام الباحثون بتطوير مقياس يعتمد على نموذج ديويك والذي يحتوي على (14) فقرة مختلفة، اعتمدت السبع الأولى منها على النظرية الثابتة الضمنية للذكاء والبنود السبعة المتبقية على النظرية التزايدية الضمنية للذكاء. وأظهرت النتائج أنَّ العلاقة بين النظرية الراسخة والنظرية النمائية هي (−33.0)، أي أنَّ العلاقة بين النظرية الراسخة والنظرية النمائية تتناسب عكسيا. (Abd-El-Fattah & Yates, 2006: 1- 12).

3. دراسة عبد المجيد (2008)

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة النظريات الضمنية وطرق التفكير وأساليب المعرفة التي يستخدمها الطلاب، وكذلك التعرف على تأثيرات الجنس والتخصص على النظريات الضمنية وأساليب المعرفة، وتقييم الكفايات في النظريات الضمنية وأساليب المعرفة. نظريات التنبؤ بالنجاح الأكاديمي وأساليب التفكير وأساليب المعرفة. وشملت عينة الدراسة (350) طالباً وطالبة جامعيين، بالإضافة إلى (179) طالباً وطالبة جامعيين. احتوت النسخة الأصلية من مقياس الذكاء والنظرية الضمنية الذي طوره دويك على (9) عناصر مختلفة أضافها الباحثون إلى النسخة الأصلية من مقياس الذكاء والتعلم الذي طوره (جالوتي وآخرون، 1999). استخدم الباحثون أيضًا مجموعة من الأساليب التي طورها ستيرنبرغ. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ طلبة الجامعات لا ينظرون إلى الذكاء كسمة واحدة، وأنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع نظريات الذكاء الضمني وفقاً لمتغيرات الجنس لصالح الطلاب. تشير النظريات الضمنية إلى أنَّ الذكاء يتكون من مكونات تنموية تتنبأ بالسلوك.. (عبد المجيد ، 2008 : 3 ـ 47).

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي في البحث لأنَّه مناسب لأغراض البحث، وهو أحد أساليب البحث العلمي الذي يتضمن ملاحظة الظاهرة في الحياة الواقعية، ثم وصفها بدقة وبقدر من التفصيل أو القياس، فالوصف النوعي يصف السلوك ويصف خصائصه المحددة، أما الوصف الكمي فيقدم وصفاً عددياً يصف حجم أو حجم السلوك ومدى ارتباطه بظواهر أخرى..

ثانيا: مجتمع البحث Research community

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة الأنبار (*) للعام الدراسي (2023-2024) لكافة كلياتها العلمية والإنسانية وكذلك للدراسات الصباحية وحدها وبلغ العدد الكلي للطلبة (20437) وتوزعهم حسب الجنس (13097) بنسبة (64%) بينما بلغ عدد الطلبة في التخصصات الإنسانية (7340) بنسبة (36%) والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث حسب متغيري (النوع الاجتماعي والتخصص)

	الكـليات	النوع الاجتماعي		المجموع	النسبة المئوية
		ذكور	إناث		
علمي	الطب	622	767	1389	%6.80
	طب الاسنان	246	493	739	%3.62
	الصيدلة	286	562	848	%4.15
	الهندسة	805	355	1160	%5.68
	العلوم	562	1392	1954	%9.56
	علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	270	312	582	%2.85
	الزراعة	148	132	280	%1.37
	التربية للعلوم الصرفة	710	1091	1801	%8.81
	التربية للبنات (تخصصات علمية)	–	1875	1875	%9.17
	الإدارة والاقتصاد	939	619	1558	%7.62
	العلوم التطبيقية / هيت	141	303	444	%2.17
	التربية الاساسية/ حديثة (تخصصات علمية)	138	329	467	%2.29
المـجموع		4867	8230	13097	%64
الإنساني	التربية للعلوم الإنسانية	864	940	1804	%8.83
	العلوم الإسلامية	343	322	665	%3.25
	التربية الاساسية/ حديثة (تخصصات إنسانية)	91	149	240	%1.17
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	329	101	430	%2.10
	التربية القائم	39	243	282	%1.38
	التربية للبنات(تخصصات إنسانية)	–	1942	1942	%9.50
	الآداب	472	426	898	%4.39
	القانون والعلوم السياسية	613	466	1079	%5.28
المـجموع		2751	4589	7340	%36
المـجموع الـكلي		7618	12819	20437	%100

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار العينة باستخدام عملية عشوائية طبقية تصنف المشاركين في البحث إلى مجموعات، وتم اختيار مجموعات متعددة من كل فئة باستخدام عملية عشوائية أو منتظمة. والعينة العشوائية الطبقية هي عينة شرعية يستخدمها الباحث من أجل إنتاج عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع ككل. ويتم ذلك من أجل فهم

المجتمع ككل بشكل أفضل. وشمل تكوين المجتمع (200) طالب وطالبة من الذكور والإناث في جامعة الأنبار، وكان توزيعهم على أساس الجنس، بواقع (74) طالباً و(126) من الإناث. وكان التوزيع على أساس الجنس. وفيما يتعلق بالتخصص فقد بلغ عدد الطلاب في التخصص العلمي (128) طالباً وطالبة، بينما بلغ عدد الطلاب في التخصص الإنساني (72) طالباً وطالبة. ويوضح الجدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب النوع الاجتماعي والتخصص

التخصص	الكـليات	النوع الاجتماعي		المجموع
		ذكور	إناث	
العلمي	التربية للعلوم الصرفة	47	81	128
الإنساني	التربية للعلوم الإنسانية	27	45	72
المـجموع الـكـلي		74	126	200

رابعاً:- أداة البحث Research Tools:

ولتحقيق أهداف البحث لابد من تطوير مقياس يتسق مع الإطار النظري للبحث وطبيعة مجتمع البحث ويتمتع بسمعة سيكومترية جيدة، ونتيجة لذلك أخذ الباحثون مقياس الذكاء الضمني من (Dweck, 1999)والذي تم إعداده من خلال الآتي:

- **تحديد مفهوم الذكاء الضمني** : وقد اتخذ الباحثون مقياس الذكاء الضمني (دويك، 1999) والذي كان من المفترض في الأصل أنْ يكون مقياساً للذكاء، ولكن تم تعديله لاحقاً ليمثل الذكاء البيئي للمواطنين العراقيين (الستاوي، 2020). ويستند تعريف الذكاء الضمني المستمد من عمل دويك (2000) إلى فكرة مفادها أنَّ الأفراد يمتلكون نظريتين مختلفتين للذكاء، وفقاً لمنظور دويك وزملائها، والذي ينطوي على مفهومين مختلفين لطبيعة الذكاء: الذكاء الضمني الثابت، والذكاء الضمني التنموي.

- **وصف المقياس** : يحتوي مقياس الذكاء الضمني على 20 فقرة بأسلوب ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، والتي ترتبط بمقياس أهمية متزايدة أو متناقصة أو درجات (5، 4، 3، 2، 1). يرتبط خيار الاستجابة الذي يختاره المستجيب بأعلى درجة من التطور وأقل درجة من التطور. تم تعيين الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للجمل التي تصف المعرفة الضمنية الثابتة. هذا مجموع الدرجة الإجمالية لكل مستجيب على المقياس، وتم جمع الاستجابات لكل فقرة معًا، وكانت أعلى درجة (100) وأقلها (20).

❖ **الصدق الظاهري (صلاحية الفقرات):**

للتعرف على صدق فقرات المقياس وتقييم مدى صلاحيتها الظاهرية، قام الباحثون بعرض الصيغة الأصلية لمقياس الذكاء الضمني، والتي تحتوي على (20) فقرة موجهة لـ (14) خبيراً مختلفاً في مجال علم النفس التربوي والتقويم، وذلك لتحقيق الهدف المقصود من المقياس. وبسبب قرار المحكم تم تعديل بعض الجمل. وقام الباحثان بحساب قيمة مربع كاي التي كان من المفترض مقارنتها بالقيمة الجدولية (3.84)، والتي تعتبر نسبة مئوية لآراء المحكمين أعلى من 80%. وتمت المصادقة على جميع فقرات المقياس. ويوضح الجدول (3) تقديرات المحكمين لأهمية الفقرات...

جدول (3)

أراء المحكمين بمدى صلاحية فقرات مقياس الذكاء الضمني

أرقام الفقرات	المحكمين		النسبة المئوية	قيمة مربع كاي المحسوبة	الجدولية	مستوى دلالة 0,05
	الموافقون	غير الموافقين				
1، 3، 4، 6، 7، 11، 12، 15، 17	14	0	%100	14	3,84	دالة
2، 8، 13، 14، 16، 18	13	1	%93	10,28	3,84	دالة
5، 9، 10، 19، 20	12	2	%86	7,14	3,84	دالة

أ. **التحليل الاحصائي للفقرات:**Statistical Analysis for Items ويقال أن التحليل الإحصائي للفقرات هو عملية تحليل الخصائص الإحصائية للمقياس من أجل اختيار (إعادة صياغة) ما يخدم البحث ، واستبعاد أي فقرات غير مناسبة من خلال إيجاد قوتها التمييزية، وهذا من شأنه أنْ يزيد من صحة وموثوقية المقياس (أناستاسي وفربينا، 1997: 19). وقد تمت دراسة الفقرات بطريقتين:

ب. **القوة التميزية للفقرات Discrimination Power**: وهي قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الذين لديهم أعلى درجة من السمة والأفراد الذين لديهم أدنى درجة من السمة، وهذا هو الأساس لقياس المعيار المقصود. ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة. وبعد تصحيح الإجابات، تم تنظيم الدرجات تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم تم استخراج جزء من المجتمع بنسبة (27%)، وكان لكل مجموعة (54) طالباً وطالبة. وتم استخدام الاختبار لعينتين منفصلتين، وتم تحديد الفرق بين المجموعتين العليا والسفلى لكل فقرة من فقرات المقياس. وبأخذ القيمة التائية المحسوبة كدرجة الفرق بين القيمة الجدولية البالغة (1.98)، وبدرجة حرية 106، ومستوى دلالة 0.05، يتضح أنَّ جميع الفقرات مميزة. ويتضح ذلك في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات التمييز لفقرات مقياس الذكاء الضمني

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.500	1.147	3.780	1.594	2.696	دال
2	2.620	1.027	1.940	1.462	2.798	دال
3	4.200	1.484	3.340	1.891	2.630	دال
4	3.420	1.539	1.680	1.490	5.972	دال
5	4.720	0.701	3.600	1.484	5.017	دال
6	3.800	0.903	3.260	0.694	3.486	دال
7	2.800	1.261	1.1400	0.700	8.462	دال
8	4.860	0.404	4.240	1.238	3.500	دال
9	3.660	1.255	2.700	1.015	4.373	دال
10	4.800	0.534	3.860	1.088	5.702	دال
11	4.700	0.707	3.860	1.261	4.272	دال
12	3.640	0.631	3.180	0.800	3.319	دال
13	4.900	0.364	4.560	0.836	2.742	دال
14	4.080	1.426	2.620	1.563	5.073	دال
15	4.720	0.710	3.980	1.301	3.671	دال
16	4.060	0.682	3.380	0.901	4.424	دال
17	4.220	0.887	3.480	1.092	3.867	دال
18	3.940	0.585	3.180	1.155	4.316	دال
19	4.360	1.257	3.020	1.696	4.667	دال
20	4.540	1.181	3.380	1.805	3.954	دال

ت. الاتساق الداخلي Internal Consistency: قام الباحثون بحساب صدق الفقرات بطريقتين هما:

☒ **حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس** :- استخدم الباحثون معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الضمني والدرجة الكلية لعينة البحث الأساسية، وقد تبين أنَّ جميع معاملات الارتباط أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (0.05) و(0.139)، وكذلك درجة حرية (198)، وأنَّ جميعها دالة إحصائياً، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.389	6	0.488	11	0.475	16	0.538
2	0.459	7	0.426	12	0.498	17	0.483
3	0.327	8	0.472	13	0.541	18	0.396
4	0.342	9	0.402	14	0.549	19	0.634
5	0.490	10	0.347	15	0.467	20	0.451

❖ **الخصائص السيكو مترية للمقياس Psychometric Features of the Scale:** قام الباحثون باستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الضمني وهي على النحو الآتي:

أولاً: **صدق المقياس** Validity of the Scale تحقق الباحثون من صدق مقياس الذكاء الضمني بإيجاد نوعين من الصدق هما :

1. **الصدق الظاهري** Face Validity: وقد تم توثيق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على لجنة من الخبراء في التربية وعلم النفس الذين قاموا بتقييم درجة تمثيل فقرات المقياس، وكانت نسبة الاتفاق أكثر من 80%.
2. **صدق البناء** Construct Validity: تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق المؤشرات الآتية:
   - القوة التمييزية مؤشر على صدق البناء.
   - أسلوب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس Reliability Scale: وتم حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

1. **طريقة إعادة الاختبار** Test – Retest: وفي الدراسة الحالية استخدم الباحثون مقياس الذكاء الضمني على عينة عشوائية مكونة من (40) رجلاً وامرأة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ثم كرروا الإجراء نفسه مع عينة جديدة بعد (15) يوماً، ثم تم تحديد الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيمة معامل مقياس الذكاء الضمني نتيجة لذلك دالة إحصائياً (0.88)، وهو معامل ثبات دالة إحصائياً.
2. **الاتساق الداخلي الفا– كرونباخ** Cronbach – Alfa (Internal Consist): يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الأفراد من فقرة لأخرى وبتطبيق معادلة (إلفا كرونباخ) للاتساق الداخلي

إذ بلـــــغ معامـــــل ثبـــــات المقيـــــاس (0.85) وهـــــي قيمـــــة ثبـــــات عاليـــــة (ثورندايك وهيجن، 1989 : 79) .

الوسائل الاحصائية:

تم تحليل البيانات الرقمية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)

- ❖ تم استخدام اختبار مربع كاي (اختبار مربع كاي) لتحديد درجة اختلاف استجابات المحكمين.
- ❖ اختبار العينة الواحدة (T–Test) لتحديد درجة دلالة القيمة العددية الافتراضية والمتوسطة في متغير الذكاء الضمني.
- ❖ اختبار العينة المستقلة (T–Test) لتحديد درجة تمييز مقياس الذكاء الضمني وتحديد الاختلاف في الذكاء الضمني بناءً على متغيري الجنس والتخصص.
- ❖ تم استخدام معامل الارتباط بين بيرسون والمتغيرات الأخرى لتحديد الاتساق الداخلي للفقرات على مقياس الذكاء الضمني، كما خدم كأساس لحساب ثبات المقياس عن طريق طريقة إعادة الاختبار
- ❖ تم استخدام معادلة (ألفا–كرونباخ) لحساب معامل الثبات.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على مستوى الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار

ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون مقياس الذكاء الضمني في الدراسة الحالية والذي شمل (200) من الذكور والإناث، وقد أظهرت النتائج أنَّ متوسط الدرجة الكلية لكامل العينة على مقياس الذكاء الضمني بلغ (67.327) درجة وبانحراف معياري (5.874)، بينما كان المتوسط المفترض (60). ولتحديد الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي استخدم الباحثون اختبار (ت) على عينة واحدة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ قيمة (ت) المحسوبة (17.655) أكبر من قيمة (ت) المدرجة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجات حرية (199)، ويتضح ذلك في الجدول (6).

الجدول (6)

يبين الوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري لأداء افراد العينة والقيمة التائية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الضمني	67.327	5.874	60	17.655	2,000	دالـة

من الجدول أعلاه، من الواضح أنَّ عينة البحث لديها قدر كبير من الذكاء التنموي الضمني. ويعتقد الباحثون أنَّ هذه النتيجة منطقية وتشبه التطور المعرفي الذي لوحظ في السنوات الأخيرة، وخاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال المتاحة اليوم. ويرجع هذا الارتفاع في المقام الأول إلى الأمثلة البشرية التي حققت نجاحًا غير متوقع. لقد شهدت المجتمعات تغيرات معرفية واجتماعية وحضارية أدت إلى إدراك أنَّ طلاب الجامعات يجب أنْ يؤمنوا بضرورة التطور الشخصي والتغيير الاجتماعي، ويجب عليهم أيضًا إدراك القوة المذهلة للإنترنت في عملية التعلم، ويجب رفضها كشكل من أشكال المعرفة بسبب افتقارها إلى الدعم التجريبي. الذكاء الضمني الثابت، على الرغم من اندماجه في الثقافة والتقاليد التقليدية، أصبح الآن أقل شيوعًا، أو معترفًا به من قبل الأشخاص غير المتعلمين فيما يتعلق بالثقافة والسلوك التقليدي. وعلى العكس من ذلك، نلاحظ أنَّ الأسر من جميع الخلفيات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية تتولى مهمة تعليم أبنائها وتنمية قدراتهم العقلية والحياتية.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

وللتحقق من الغرض قام الباحثون بجمع استجابات المشاركين في الدراسة، ومنهم (200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، على مقياس الذكاء الضمني، وبعد حساب البيانات رياضياً، قام الباحثون بتحديد متوسط درجات المشاركين في الدراسة (ذكوراً وإناثاً) على المقياس، وقد تبين أنَّ متوسط درجات الذكور كان (68.013) بانحراف معياري (4.54) ومتوسط درجات الإناث كان (67.645) بانحراف معياري (5.09). وللتمييز بين الذكور والإناث، استخدم الباحثون اختبار (ت) على مجموعتين منفصلتين من البيانات، وقد تم سرد النتائج في الجدول (7).

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في الذكاء الضمني تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0 ,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الضمني	ذكور	74	68.013	4.54	0.519	1.98	غير دالة
	إناث	126	67.645	5.09			

يوضح الجدول أدناه أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالذكاء الضمني، حيث أنَّ القيمة t المحسوبة (0.519) أصغر من القيمة t الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وحرية (198.)

الهدف الثالث: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الذكاء الضمني لدى طلبة جامعة الأنبار تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني)

وللتحقق من الغرض قام الباحثون بجمع استجابات المشاركين في البحث على مقياس الذكاء الضمني والذي شمل (200) طالب وطالبة، ، وبعد حساب البيانات رياضياً قام الباحثون بأخذ متوسط تقييم المشاركين في العينة على المقياس بناءً على تخصصهم (علمي – إنساني)، وقد تبين أن متوسط التقييم العلمي بلغ (70.426) بانحراف معياري (5.214) وأنَّ متوسط تقييم الإنساني بلغ (64.568) بانحراف معياري (4.586)، وللتمييز بين العلمي والإنساني استخدم الباحثون اختبار (ت) على مجموعتين بيانات منفصلتين، وقد تم سرد نتائجهما في الجدول (8).

الجدول (8)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في الذكاء الضمني تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0 ,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الضمني	علمي	128	70.426	5.214	8.088	1.98	غير دالة
	إنساني	72	64.568	4.586			

ويتضح من الجدول أدناه أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الضمني بين العلمي والإنساني، إذ إنَّ قيمة t المحسوبة (8.088) أكبر من قيمة t الجدولية (1.98)، ومستوى الدلالة (0.05)، ومعامل الحرية (198)، لصالح التخصص العلمي.

الأستنتاجات: في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثون ما يلي:

1. أنَّ طلبة الجامعات لديهم زيادة معنوية في نمو الذكاء الضمني.
2. لا توجد فروق معنوية في الذكاء الضمني تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق معنوية في الذكاء الضمني تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

التوصيات Recommendations: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثون بما يأتي:

1. فتح مراكز إرشادية وتوجيهية تتماشى مع التوجه العالمي والذي من شأنه تدعيم معتقدات الأفراد الضمنية عن الذكاء، وجعل النظرة للذكاء على أنَّه سمة قابلة للنمو والتغيير والتعديل، مع امكانية الاستفادة من التجارب العالمية التي تقوم بها الامم المتحدة في تغيير نظرة الأفراد الضمنية للذكاء في بعض الدول.
2. ضرورة تضمين المناهج والنشاطات التعليمة، دروساً تؤكد على أنَّ الذكاء سمة نامية وقابلة للتغيير، مع تقديم نماذج حية لتجارب اشخاص نجحوا في التغلب على الصعوبات والمعوقات التي حالت دون تحقيق طموحاتهم.

❖ **المقترحات The Suggestions:** أستكمالاً لنتائج البحث الحالي, يقترح الباحثون الآتي:-

1. اجراء دراسة تجريبية لتغيير معتقد الأفراد بثبات الذكاء، إلى كونه سمة نامية قابلة للتعديل.
2. اجراء دراسات اخرى مشابهة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة المتوسطة والإعدادية.

References

1. Abu Nasser, F., & Al-Asmari, T. A. (2018). Implicit theories of intelligence and talent and their relationship to academic self-efficacy among gifted students with learning disabilities in the Eastern Province. *International Specialized Educational Journal*, 7(8), 105-117.
2. Tayeh, R. H., & Al-Zghoul, R. (2015). Learned helplessness and its relationship to goal orientations and individuals' implicit theories about intelligence. (PhD dissertation). Yarmouk University.
3. Hussein, S. H. (2017). Discrimination between students at risk of academic failure and those not at risk using learned helplessness, implicit beliefs about intelligence, and epistemological beliefs. *International Journal of Educational and Psychological Sciences - Arab Research and Human Development Foundation - Egypt*, 4(1), 164-220.
4. Cambridge University Guide. (2011). Translation by Al-Qurna, S., & Abdallah, A. (2017). Part One. Published by Scientific Talent Publications, Akiban Foundation, First Arabic Edition.
5. Al-Rajhi, M. M. A. (2017). Implicit theories of intelligence and talent used by mathematics teachers in primary and intermediate stages in Al-Ahsa Governorate. *King Saud University - Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*, 59, 129-147.
6. Abdel-Mageed, O. M., & Ayyoub, A. E. (2011). Implicit theories as predictors of teachers' bias in nominating students for gifted programs. *Journal of the Egyptian Association for Psychological Studies*, 72, 34-81.
7. Ali, M. M. A. (2013). Implicit intelligence and its relationship to motivational beliefs among university students. (Master's thesis). Helwan University, Egypt.
8. Ali, M. M. A. (2013). Implicit intelligence and its relationship to motivational beliefs among university students. (Master's thesis). Helwan University, Egypt.

9. Al-Farhati, E. M. (2009). Beliefs about intelligence and epistemological beliefs and their relationship to study approaches and self-esteem among university students. Faculty of Education, Zagazig University.
10. Mohamed, A. A. A. (2010). Implicit conceptions of intelligence in the Egyptian cultural context and their measurement. (Unpublished PhD dissertation). Faculty of Education, Ain Shams University.
11. Abd-EL-Fattah, M. and Yates, G. (2006). **Implicit Theory of Intelligence Scale:essing for invariance across factors and mean structure**. The paper was presented at the AARE annual conference. Returned on May 28th, 2013.
12. Bartee, L. M. (2011). **The Relationship Between Teachers'Implicit Theories of Intelligence and Psychological Capital in Urban High Schools**, (ph.p thesis) walden University.
13. Bernstein, D. (2006). **The effect of implicit theories of intelligence on the motivation of students with learning problems**. The dissertation was submitted as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy in the Department of Psychology and Neuroscience at the graduate school of Fordham University.
14. Blackwell, L.S, et al (2007):Implict Theories Of Intelligence Predict Achievement Across An Adolescent Transition: A Longitudintal Study And An Intervention. **Child Development Vol**. 78,N.1, (pp.246 – 263).
15. Clift, B, Woodbury, (2016**) Investigating the Relationship between Implicit Theories about Intelligence and Teacher-Student Relationship Quality**, Ph.D, .Universty of Massachusetts Amherst.
16. De Castella, K. & Bbyrne, D. (2015), my intelligence may be more malleable than yours the revised Implicit Theories of intelligence (self_ theory) scale is a more effective predictor of performance, motivation and student disengagement, **European Journal of psychology of Education**, Vol.30,N.3, (pp.245-267).
17. Dweck, C. & Legget, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, Vol.95, (pp. 256-273).
18. Dweck, C. S (1986) **Motivational Process Affecting Learning**. American Psychologist, Vol.41,N.10,(pp.1040-1048).
19. Dweck, C. S. (2006). Mindset : **The New Psychology of Success** . NewYork : Random House.
20. Dweck, C. S. (2007). The Perils and Promises of Praise: Praising students' effort is more. NewYork : Random House. **Educational Leadership**, Vol.65,N.2, (pp.34-39).
21. 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).
22. Dweck, C.S, (2000):Self - Theories : Their Role In Motivation, Personality And Development, **Essayes In Social Psycho**, New York.
23. Dweck, C.S. & London, B.E. (2004). The Role Of Mental Representation In Social Development. **Merrill-Palmer Quarterly** (50th Anniversary Issue), (pp.428-444).
24. Erdley, C. S. et al,. (1997). The Relations Among Children's Social Goals, Implict Personality Theories And Response To Social Failure. **Developmental Psychology**, Vol.33, (pp.263 – 272).
25. Faria .L. & fontaine, A, M, (1997), Adolescents personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence. **European Journal of Psychology of Education**, Vol.12, (pp.51-62).
26. Good, C, et al,. (2003), Increasing the Adolescents' Standard of Performance : A Prevention Program to Reduce the effects of Stereotype Threat. **Journal of Applied Development Psychology**, Vol.24, (pp.645-662).

27. Grant, H. & Dweck, C.S. (2003). Clarifying Achievement Goals And Their Impact. **Journal Of Personality And Social Psychology**, Vol. 85, N.(pp.541-553).
28. Hoffer, b. k. (1994):Epistemological beliefs and first year college students :motivation and cognition indifferent instructional contexts, **paper presented at the annual meeting of the American psychology Association**. (pp.1-25).
29. 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).
30. 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).
31. King, Robert et al,. (2012), the way you think about your intelligence's deminage of the school's role in the learning of individual differences, and the way you feel in relation to your intelligence.814-819).
32. Lim, W, et al,.(2002). We are more similar to the likeable than we believe we are implicit theories of intelligence with regard to the korean population. Intelligence, Vol. 30, (pp.185-208).
33. Molden, D. C. et al.,(2006). "Socially significant" Implications: The effects of implicit theories on inferential processes. **Journal of Experimental Social Psychology**, Vol. 42, (pp.738-752).
34. Nussbaum, E. M. & Bendixen, L. D (2003): **Adopting an approach and avoiding arguments**: The role of epistemological beliefs, the need for knowledge and extraverted personality traits. Recent Educational Psychology, Vol.28, (pp.573-595).
35. Plaks, J, et al,.(2005). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: Implications for the motivated perception of people. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 88, (p.245-262).
36. Ramos, S. J, (2005), **studies of cross-cultural theory of creativity: A comparative analysis of the main ethnic groups in Singapore and the U**.S., dissertation, Buffalo State College, New York.
37. Schommer, M. (1998). The Influence Of Age And Education On Epistemological Beliefs. **British Journal Of Educational Psychology**, Vol.68, (pp. 551-562).
38. 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).
39. Wood, P. & Kardash, C. (2002): **critical components in the design and analysis of studies of epistemology**. In Barbara. K. Hofer and Paul, A. Pintrich (Eds) Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About knowledge and understanding, London, Laurence Erlbaum Associates.(PP.231-259).