تأثير معتقدات الذكاء على الأداء الأكاديمي لطالبات المرحلة الثانوية في دروس اللغة العربية بمنطقة فورغ

The effect of intelligence beliefs on the academic performance of secondary school students in Arabic language lessons in Four District

اسحق رحمانى[1*]، ستاره شاكري[2]

[1] جامعه شيراز (ايران)، esrahmani@yahoo.com

[2] جامعه شيراز (ايران)، shakerysetareh8@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/03/19 تاريخ القبول: 2023/05/28 تاريخ النشر: 2023/06/05

ملخص:

أجريت هذه الدراسة بهدف التحقق من العلاقة بين معتقدات الذكاء والأداء الأكاديمي للطالبات اللواتي يدرسن اللغة العربية في المرحلة الثانوية الثانية. المجتمع الإحصائي للبحث الحالي هو جميع الطالبات اللائي يدرسن في المرحلة الثانوية الثانية بمنطقة فورغ و العينة الإحصائية للبحث الحالي تضم 60 طالبة في المدرسة الثانوية الثانية الواقعة بمدينة فورغ.

طريقة أخذ العينات هي أنه تم اختيار هاتين المدرستين من بين المدارس الثانوية الأربع الثانية للبنات باستخدام طريقة أخذ العينات المتاحة وفي الخطوة التالية، تم اختيار 10 أشخاص من كل من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في كلتا المدرستين عن طريق أخذ عينات عشوائية بسيطة.

أدوات البحث هي استبيان معتقدات دويبرات ومارين[1] والمعدل التراكمي للطلبة في درس اللغة العربية كمؤشر على أدائهم الأكاديمي. تم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأظهرت نتائج التحليل أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الذكاء والتقدم الأكاديمي في دروس اللغة العربية. أيضًا، هناك علاقة أقوى بين معتقدات الذكاء المتزايد والأداء الأكاديمي من العلاقة بين معتقدات الذكاء الفطري والأداء الأكاديمي. نتيجة لذلك، تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية التأكيد على تعزيز معتقدات زيادة الذكاء لدى الطالبات من أجل تحسين أدائهن الأكاديمي في دروس اللغة العربية.

كلمات مفتاحية: *معتقدات الذكاء، الأداء الأكاديمي، دروس اللغة العربية*

Abstract:

This study was conducted with the aim of investigating the relationship between intelligence beliefs and academic performance of female students studying Arabic in the second secondary stage. The statistical population of the current research is all female students studying in the second secondary school in the

* المؤلف المرسل: اسحق رحمانى ، الإيميل : esrahmani@yahoo.com

Forge area, and the statistical sample for the current research includes 60 students in the second secondary school located in the city of Forge.

The sampling method is that these two schools were selected from among the four second secondary schools for girls using the available sampling method. In the next step, 10 subjects were selected from each of grades 10, 11 and 12 in both schools by simple random sampling.

The research tools are the Doberat and Marin Beliefs Questionnaire (2005 Rostgar, 1385) and the cumulative average of students in the Arabic language lesson as an indicator of their academic performance. The data were analyzed using Pearson's correlation coefficient, and the analysis results showed that there is a statistically significant relationship between intelligence beliefs and academic progress in Arabic language lessons. Also, there is a stronger relationship between beliefs of increased intelligence and academic performance than there is between beliefs of innate intelligence and academic performance. As a result, the results of the current study indicate the importance of emphasizing the reinforcement of the beliefs of increasing intelligence among students in order to improve their academic performance in Arabic language lessons.

***Keywords**: keywords; keywords; keywords; keywords; keywords.*

1. مقدمة:

يعتبر الأداء الأكاديمي للطلاب اليوم مؤشرًا مهمًا لتقييم النظام التعليمي. يعتبر الأداء الأكاديمي للطلاب دائمًا أحد أهم الطرق لتقييم أداء المعلمين وبالنسبة للطلاب، تمثل الدرجات والمتوسط الأكاديمي قدراتهم الأكاديمية لدخول مستويات التعليم العالي لذلك، كان الأداء الأكاديمي دائمًا مهمًا للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والباحثين التربويين. ولهذا السبب، ركز العديد من الباحثين والخبراء التربويين أبحاثهم على التعرف على العوامل الفعالة المتعلقة بالتقدم الأكاديمي.[2]

تعتبر دراسة العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي والتقدم قضية معقدة، لأنه عنصر متعدد الأبعاد ويرتبط بدقة شديدة بالتطور الجسدي والاجتماعي والمعرفي والعاطفي الشامل.[3]

يمكن ذكر العوامل التحفيزية والمعرفية من بين العوامل التي تؤثر على التقدم الأكاديمي. يفحص النموذج دوک،[4] الذي يقوم على النهج المعرفي الاجتماعي، العلاقة بين هذه العوامل والتقدم الأكاديمي. يمكن دراسة التقدم الأكاديمي من عدة مصادر وهناك العديد من العوامل التي تدخل في هذا التقدم، بما في ذلك الذكاء والعوامل الاجتماعية والعوامل النفسية وما إلى ذلك.[5]

في غضون ذلك، هناك العديد من الأدلة التجريبية التي تظهر أن النجاح الأكاديمي لا يتأثر فقط بالقدرات المتأصلة للفرد، ولكن أيضًا بإيمان الطلاب بذكائهم.[6]

يقول دوك ولجت:[7] إن معتقداتنا هي التي تعطي معنى لتجاربنا بشكل عام، هم ينظمون العالم من حولنا وتعتبر إحدى هذه المعتقدات معتقدات ذكاء.

تعتبر معتقدات الذكاء، كفئة تحفيزية تعتبر البنية التحتية لدوافع الشخص لتحقيق النجاح على مستوى أعلى، ذات أهمية أساسية[8].

اعتبر الباحثون معتقدات ذكاء الناس على أنها أساليب تفكيرهم المتفوقة وقد اعتبروا هذا المكون كوسيط داخلي يوفر البنية التحتية العقلية اللازمة للاعتراف والتحفيز. ومن ثم، يمكن احتساب المعتقدات الفكرية ضمن مجموعة الوثائق. لأنه مرتبط بقابلية التغيير في قدرة الذكاء وفعالية أو نقص الجهد والتدريب لتحسين قدرة الذكاء[9].

يعتبر ولمن وآخرون[10] واسترنبرگ[11] أيضًا معتقدات الذكاء كنظم دلالية توجه سلوك الشخص وتجعل من الممكن للآخرين التنبؤ بسلوكهم. في هذا الصدد، يعتقد إليوت ودوك[12] أن معتقدات الذكاء لها تأثير على كيفية تفسير الشخص لنجاحاته وإخفاقاته، ونتيجة لذلك، على عملية التعلم. لهذا السبب، دوک ولجت[13] بهدف تحديد دور المتغيرات التحفيزية والمعرفية التي تؤثر على الأداء والتقدم الأكاديمي للطلاب، فقد تناولوا أهمية مكون معتقدات الذكاء.

من خلال تقديم نموذج قائم على البحث، اقترح دوک ولجت[14] نوعين من معتقدات الذكاء، وهما: اعتقاد الذكاء المتأصل، واعتقاد الذكاء المتزايد.

يعتقد الأشخاص الذين يؤمنون بالذكاء الفطري أن سمات شخصيتهم، مثل الذكاء، فطرية وبالتالي ثابتة وغير قابلة للتغيير. نتيجة لذلك، يشعرون بالإحباط ويتراجعون في مواجهة الإخفاقات، لأنهم لا يعتقدون أنهم أذكياء بما فيه الكفاية. إنهم يتجنبون التحديات بدلاً من قبول احتمال الفشل. على عكس الأشخاص الذين يؤمنون بزيادة الذكاء، فإنهم يعتقدون أن القدرات الشخصية مثل الذكاء ليست جوهرًا ثابتًا وغير قابل للتغيير. بل هي مرنة ويمكن زيادتها وتحسينها من خلال الجهد والخبرة ونتيجة لذلك فإنهم يرحبون بالتحديات بأذرع مفتوحة وعندما يفشلون، فإنهم يبذلون جهدًا أكبر وهم ينظرون إلى الإخفاقات كفرصة للتعلم[15].

وفقًا لدوک[16] فإن أهم ميزة لمثل هذه المعتقدات هي أنها تتشكل بطريقة غير واضحة والشخص ليس عنده علم واضح بإيمانه وأسباب ودوافع رفضه أو تأكيده. ومع ذلك، فإن افتقار الناس

للوعي لا يعني أن آرائهم الضمنية حول الذكاء ليس لها أي تأثير على أدائهم الأكاديمي. وفقًا لذلك، أطلق على هذه الأنواع من المعتقدات النظرية الضمنية للذكاء.

في تسمية جديدة، دعا دوك[17] الأشخاص الذين لديهم نظرية متأصلة في الذكاء، أي يعتقدون أن الذكاء ثابت وغير قابل للتغيير، الأشخاص الذين لديهم عقلية ثابتة. والأشخاص الذين لديهم نظرية تدريجية للذكاء، أي يعتقدون أنه يمكن تطوير الذكاء، يطلق عليهم الأشخاص الذين لديهم عقلية تنموية.

ما هو مهم للغاية حول النظريات الضمنية للذكاء هو أن إدراك الناس للتوازن بين الجهد والقدرة يفسر بمثل هذه النظريات. بعبارة أخرى، تتحكم المعتقدات الضمنية أو نظريات الذكاء في مقدار الطاقة العقلية التي ينفقها الشخص للنجاح في المهام.

الأشخاص الذين يؤمنون بالذكاء الفطري يعتبرون القدرة مقياسًا ثابتًا للأداء ويرون الجهد كعلامة على ضعف القدرة العقلية. هذا الاعتقاد له تأثير سلبي على تعلمهم. من المحتمل أن يخافوا من الأنشطة الصعبة ويختارون أهدافًا أقل صعوبة وينظرون إلى الفشل كتقييم سلبي لأنفسهم الخالية من العيوب ومع ذلك، فإن الأشخاص الذين يؤمنون بالذكاء المتزايد يعتبرون القدرة معيارًا مائعًا للقيام بالمهمة وهم يعتقدون أن بإمكانهم تطوير مواهبهم من خلال بذل المزيد من الجهد والجهد والخطأ وبسبب هذا، فإنهم يواجهون المزيد من التحديات، لا يمنعهم الفشل من تحقيق هدفهم واستمر في المحاولة عند مواجهة الفشل[18].

كشفت العديد من الأبحاث الأجنبية عن أهمية معتقدات الذكاء في الأداء الأكاديمي ونتيجة لذلك ، فقد قدموا توصيات للعاملين في مجال التعليم.

وجد اتود[19] في بحث يهدف إلى التحقيق في العلاقة بين تفكير الطلاب وتحفيزهم في الأنشطة الأكاديمية، أن الطلاب الذين لديهم معتقدات ذكاء متزايدة يؤدون بشكل أفضل من أقرانهم الذين لديهم معتقدات ذكاء ثابتة وفطرية.

أجرى آرتسون وآخرون[20]. أيضًا بحثًا حول الإحصاء السكاني للطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي، وخلصوا إلى أن تعلم معتقدات الذكاء المتزايد يحسن درجات هؤلاء الطلاب ويقرب درجاتهم من درجات الطلاب البيض. حقق بلاكويل وتريسنيوسكي ودوك[21]. أيضًا العلاقة بين النظريات الضمنية للذكاء والإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في دراسة طولية. أظهرت النتائج أن معتقدات الطلاب الإيجابية حول الذكاء تؤثر على أدائهم الأكاديمي. وبهذه

الطريقة، فإن الطلاب الذين اعتقدوا أن الذكاء يمكن تغييره ويمكن أن ينمو، مقارنة بأولئك الذين اعتبروا أن الذكاء ثابت وغير قابل للتغيير، بذلوا مزيدًا من الجهد في مهامهم الأكاديمية ويختارون أهدافًا تعليمية عالية المستوى.

كما أظهرت نتائج هذا البحث أنه بالمقارنة مع الطلاب الذين لديهم معتقدات ذكاء ثابتة، كان لهذا الإطار التحفيزي والتوقعات المتفائلة تأثير إيجابي وهام على تقدم الرياضيات لهؤلاء الطلاب بعد عامين. هذا على الرغم من عدم وجود بحث حول العلاقة بين معتقدات الذكاء والتقدم الأكاديمي للطلاب في اللغة العربية.

كما يقول دوك، فإن إيلاء المزيد من الاهتمام لدور مكونات معتقدات الذكاء في التأثير على العوامل التحفيزية والتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب يمكن أن يوفر الخلفية اللازمة لتصميم وتنفيذ برامج التدخل المدرسي لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب[22].

المعلم الذي يقوي من الناحية الفنية معتقدات ذكاء الطلاب ويستخدم قواهم المحتملة لإحراز تقدم في التنمية الاجتماعية والعاطفية والجسدية والمعرفية[23]. النظر في تركيز الباحثين التربويين على التحقيق والتعرف على المتغيرات التحفيزية والنفسية التي تؤثر على الأداء والتقدم الأكاديمي للطلاب، من ضرورات البحث الحالي دراسة تأثير معتقدات الذكاء على الأداء الأكاديمي للطلاب في دروس اللغة العربية. لذلك تم في هذا البحث دراسة العلاقة بين معتقدات الذكاء والأداء الأكاديمي لطالبات القسم الثاني الثانوي.

1.1.أسئلة البحث :

هل هناك علاقة بين معتقدات ذكاء الطالبات وأدائهنّ الأكاديمي في دروس اللغة العربية؟

ما هي فئة الأداء الأكاديمي للطالبات الأفضل في اللغة العربية؟ الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء الفطري أو المتزايد؟

2.1.فرضية البحث :

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات ذكاء الطالبات وأدائهنّ الأكاديمي باللغة العربية.

الطالبات اللاتي لديهنّ معتقدات ذكاء متزايدة لديهنّ أداء أكاديمي أفضل في اللغة العربية من الطالبات اللاتي لديهنّ معتقدات ذكاء فطرية.

2.منهج الدراسة :

موضوع البحث الحالي هو دراسة العلاقة بين معتقدات الذكاء والأداء الأكاديمي للطالبات اللائي يدرسن في المرحلة الثانوية الثانية بقسم فورغ في مقرر اللغة العربية. الباب هذه وفقًا لأهدافه، استخدم البحث تصميم البحث الارتباطي. المجتمع الإحصائي للبحث الحالي هو جميع الطالبات اللائي يدرسن في المرحلة الثانوية الثانية بمنطقة فورغ والعينة الإحصائية للبحث الحالي تضم 60 طالبة في المدرسة الثانوية الثانية الواقعة بمدينة فورغ. طريقة أخذ العينات هي أنه تم اختيار هاتين المدرستين من بين المدارس الثانوية الأربع الثانية للبنات باستخدام طريقة أخذ العينات المتاحة وفي الخطوة التالية، تم اختيار 10 أشخاص من كل من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في كلتا المدرستين عن طريق أخذ عينات عشوائية بسيطة. تم استخدام الأدوات التالية لجمع المعلومات:

استبيان المعتقدات الخاص بمخابرات دو بيرات ومارين: لقياس معتقدات الذكاء، تم استخدام الاستبيان القياسي لدو بيرات ومارين.[24] تم استخدام هذا الاستبيان لأول مرة في البلاد في بحث روستجار. يشير مقياس معتقدات ذكاء الطلاب إلى إدراكهم لقدرتهم على الذكاء. في الاستبيان المذكور، يشير الطلاب إلى رأيهم في كل عنصر من خلال تصنيف الأسئلة على مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط. يحتوي هذا الاستبيان على 9 عناصرومقياسين فرعيين للإيمان بالذكاء المتأصل والإيمان بزيادة الذكاء. بهذه الطريقة، يتضمن النطاق الفرعي للاعتقاد بالذكاء الفطري العناصر 1 و4 و6 و8ويتضمن المقياس الفرعي للاعتقاد بالذكاء المتزايد العناصر 2 و3 و5 و7و9. يشير الإيمان بالذكاء الفطري إلى حقيقة أن الذكاء هو صفة ثابتة وغير مرنة. على سبيل المثال، يمكننا تعلم أشياء جديدة، لكن لا يمكننا تغيير قدرتنا الفكرية. يشير اعتقاد الذكاء المتزايد إلى أن الذكاء هو صفة يمكن زيادتها ومرونتها. على سبيل المثال، العبارة (عندما أفكر في قدرتي الاستخباراتية في السنوات السابقة، أدرك أنني أكثر ذكاءً الآن) هي مثال على أسئلة هذا المقياس. تم التأكد من صحة الاستبيان من خلال آراء الخبراء. تم استخدام معامل

ألفا كرونباخ لتحديد مصداقية مقياس الاعتقاد الذكي. كان معامل ألفا كرونباخ الذي ذكره دو بيرات ومارين [25] لمقياس معتقدات الذكاء 0.83وفي هذا البحث تم الحصول على 0.78.

المعدل التراكمي لطلبة مقرر اللغة العربية: تم استخدام المعدل التراكمي للطلبة في درس اللغة العربية كمؤشر للأداء الأكاديمي.

3.النتائج الاحصائية

في هذا القسم، بناء على البيانات المستخلصة من الاستبانات المكتملة عبر المجتمع الإحصائي، تم عرض النتائج الحاصلة بشكل وصفي وتحليلي. الهدف من التحليل الوصفي في هذه الدراسة، التعريف بمتغيرات البحث التي تتم دراستها في هذا القسم. في القسم التحليلي أيضا سيتم عرض نتائج اختبار فرضيات البحث.

جدول رقم (1) يوضح حالات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيّرات البحث على حسب المستوى الدراسي للتلاميذ.

الجدول (1)- دراسة متغيّرات البحث

المستوى الدراسي	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التجانف (الالتواء)	التفرطح
الثاني عشر	معتقداتالذكاءوالموهبة	20	30/157	4/058	0/101	0/045
	معتقداتالذكاء المتزايد	20	17/947	3/992	-0/928	2/029
	معتقداتالذكاء الذاتي	20	12/210	2/740	-0/264	-0/642
	المتوسط	20	18/618	0/826	-0/159	-0/648
الحادي عشر	معتقدات الذكاءوالموهبة	20	33/700	4/092	-0/134	-0/369
	معتقدات الذكاء المتزايد	20	20/900	2/971	-0/654	-0/623
	معتقدات الذكاء الذاتي	20	12/800	2/783	0/815	-0/601
	المتوسط	20	18/512	1/377	-0/223	-1/657
العاشر	معتقداتالذكاءوالموهبة	20	36/095	5/107	-0/146	-1/170
	معتقداتالذكاء المتزايد	20	22/000	2/302	-0/842	0/411
	معتقداتالذكاء الذاتي	20	14/095	4/170	-0/330	-1/115
	المتوسط	20	19/250	0/908	-0/823	-0/778
المجموع المتوسط	معتقداتالذكاءوالموهبة	60	33/416	5/026	0/126	-0/574
	معتقداتالذكاء المتزايد	60	20/350	3/526	-1/145	2/079

	معتقداتالذكاء الذاتي	60	13/066	3/364	0/183	-0/759
	المتوسط	60	18/804	1/099	-0/496	-0/937

الجدول رقم (1) يوضح متغيرات معتقدات الذكاء والموهبة (5/026)33/416، معتقدات الذكاء المتزايد (3/526)20/350 ومعتقدات الذكاء الذاتي (3/364)13/066 ومتوسط مادة اللغة العربية (1/09)18/804 على حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتجانف والتفرطح وعلى حسب المستويات الدراسية الثلاث؛ العاشر، الحادي عشر والثاني عشر.

يتم استخدام التجانف وتفرطح متغيرات الاختبارين الإحصائين لتقييم درجة تشتت تكرار البيانات والتحقق من الحالة الطبيعية للتوزيع. في علم الإحصاء يعتبر التجانف أو Skewness مؤشر لقياس درجة واتجاه تماثل أو لاتماثل دالة التوزيع. بالنسبة للتوزيع المتماثل تماما، قيمة معامل التجانف تعادل الصفر ولتوزيع غير المتماثل مع التفرطح نحو القيم الأعلى، يكون التجانف موجبا وبالنسبة للتوزيع غيرالمتماثل مع التفرطح نحو القيم الأصغر، تكون قيمة معامل التجانف سلبية.

يشير التفرطح أو Kurtosis درجة ارتفاع توزيع ما. بعبارة أخرى يعتبر التفرطح مؤشرا لقياس درجة ارتفاع المنحني عند نقطة قمة التوزيع. وقيمة التفرطح للتوزيع الطبيعي تعادل 3. التفرطح الموجب يعني قمة التوزيع المطلوب أعلى من التوزيع الطبيعي ويشير التفرطح السلبي إلى أن مستوى القمة أقل من التوزيع الطبيعي.

للتحقق من الحالة الطبيعية للبيانات لابد من حساب «نسبة التجانف» و«نسبة التفرطح». يمكن حساب هذه النسبة من خلال تقسيم التجانف والتفرطح على الخطأ المعياري. إذا كان الرقم الحاصل في نطاق [٢ و ٢-]، يمكننا اعتبار توزيع البيانات طبيعيا.
من أجل تحليل البيانات، يتم تحليل ودراسة فرضيات البحث.

4.اختبار الوضع الطبيعي

الجدول رقم (2) يظهر الحالة الطبيعية للبيانات عبر استخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف.

جدول (2)-اختبار كولموكروف – اسميرنف

المستوى الدراسي	المتغير	العدد	اختبار t	الدلالة الإحصائية
الثاني عشر	معتقدات الذكاء والموهبة	20	0/139	0/200
	معتقدات الذكاء المتزايد	20	0/155	0/200
	معتقدات الذكاء الذاتي	20	0/192	0/063
	المتوسط	20	0/136	0/200
الحادي عشر	معتقدات الذكاء والموهبة	20	0/225	0/009
	معتقدات الذكاء المتزايد	20	0/160	0/192
	معتقدات الذكاء الذاتي	20	0/191	0/054
	المتوسط	20	0/210	0/021
العاشر	معتقدات الذكاء والموهبة	20	0/122	0/200
	معتقدات الذكاء المتزايد	20	0/167	0/131
	معتقدات الذكاء الذاتي	20	0/138	0/200
	المتوسط	20	0/272	0/0001
المجموع	معتقدات الذكاء والموهبة	60	0/085	0/200
	معتقدات الذكاء المتزايد	60	0/130	0/013
	معتقدات الذكاء الذاتي	60	0/114	0/051
	المتوسط	60	0/162	0/0001

اختبار فرضية طبيعية البيانات أو اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

H_0 : توزيع البيانات المتعلقة بكل من المتغيرات طبيعي.

H_1 : توزيع البيانات المتعلقة بكل من المتغيرات ليس طبيعيا.

نظرا إلى أن إذا كان مستوى دلالة إحصائية الاختبار لمتغير معتقدات الذكاء أكبر من 0/05، يمكن الاستنتاج أن توزيع البيانات المرتبطة بهذه المتغيرات ليست ذات دلالة احصائية بالمقارنة مع التوزيع الطبيعي (البيانات طبيعية) (P>0/05). في حال أن مستوى الدلالة الإحصائية بالنسبة لمتغير متوسط مادة اللغة العربية، أقل من 0/05، بالتالي الاختبار ذو دلالة إحصائية وتوزيع البيانات لهذين المتغيرين غيرطبيعي. بصورة عامة من الممكن الاستفادة من اختبار اللابارامتري (معامل الارتباط لبيرسون).

اختبار معامل ارتباط بيرسون

جدول (3)- اختبار معامل ارتباط بيرسون

المستوى الدراسي	علاقة المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الثاني عشر	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط	-0/403	**0/087**
	معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط	-0/440	**0/059**
	معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/044	**0/859**
الحادي عشر	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط	0/500	0/025
	معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط	0/531	0/016
	معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/169	**0/477**
العاشر	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط	0/485	0/026
	معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط	-0/108	**0/642**
	معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/653	0/001
المجموع	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط	0/335	0/009
	معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط	0/137	**0/137**
	معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/356	0/005

تظهر معامل سبيرمان للارتباط في الجدول رقم (3) أن توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير معتقدات الذكاء (0/335) ومعتقدات الذكاء الذاتي (0/356) ومعدل مادة اللغة العربية (P<0/005). ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الذكاء المتزايد ومتوسط مادة اللغة العربية (P0/05>). بالتالي يمكن القول أن توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الذكاء ومستوي التحصيل الدراسي للتلاميذ.

اختبار رگرسيون : تحليل الانحدار

الجدول رقم (4)- تحليل الانحدار

المستوى الدراسي	علاقة المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدلة	تحليل التباين ANOVA		الارتباط	
					اختبار F	الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية	Beta المعيارية
الثاني عشر	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط	0/403	0/163	0/113	3/303	0/087	**0/087**	-0/403
		0/440	0/194	0/146	4/080	0/059	**0/059**	-0/440
		0/044	0/002	-0/057	0/032	0/859	**0/859**	0/044

	معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط							
الحادي عشر	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/500 0/531 0/169	0/250 0/282 0/029	0/208 0/242 -0/025	6/005 7/054 0/528	0/025 0/016 0/477	0/025 0/016 **0/477**	0/500 0/531 0/169
العاشر	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/485 0/108 0/653	0/235 0/012 0/427	0/195 -0/040 0/397	5/843 0/223 14/156	0/026 0/642 0/001	0/026 **0/642** 0/001	0/485 -0/108 0/653
المجموع	معتقدات الذكاء والموهبة - المتوسط معتقدات الذكاء المتزايد – المتوسط معتقدات الذكاء الذاتي – المتوسط	0/335 0/137 0/356	0/112 0/019 0/127	0/097 0/002 0/112	7/312 1/110 8/432	0/009 0/296 0/005	0/009 **0/296** 0/005	0/335 0/137 0/356

على حسب جدول رقم (4) معامل ارتباط (R)، بالنسبة للتركيبة الخطية لمتغير معتقدات الذكاء ومعدل مادة اللغة العربية تعادل R= 0/335 ومعامل التحديد تعادل R^2= 0/112 ومعامل التحديد المعدلة تعادل R^2_{AD}=0/097 اختبار F لاختبار تحليل التباين ANOVA عند مستوى دلالة 0/009 يعادل 7/312 واختبار t عند مستوى دلالة 0/009 يعادل 0/335 ومعامل اختبار بيتا حصلت على قيمة 0/001. ومعادلة الانحدار الخطي تظهر بالشكل التالي:

.y=16.357+0.73x . الاتحدار في هذه المعادلة يعادل 0/73 مما يدل على حساسية المتغير التابع بالنسبة للمتغير المستقل؛ بمعنى أن ما نسبة التغيير بالنسبة للمتغير التابع عند زيادة قيمة المتغير المستقل بوحدة واحدة. إذن، اتضح حوالي 10 بالمئة من تباين متوسط مادة اللغة العربية بواسطة معتقدات الذكاء. بالتالي، تحليل الانحدار الذي تم إجراءه ذو دلالة إحصائية ومستوى الدلالة الإحصائي للاختبار أقل من 0/05. بعبارة أخرى، يمكن القول أن معتقدات الذكاء ذات دلالة إحصائية ولها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

5.اختبار مقارنة المتوسط

الجدول رقم (5)- اختبار(t) لعينتين مرتبطتين test-Paired sample t

المستوى الدراسي	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	الدلالة الإحصائية
الثاني عشر	معتقدات الذكاء المتزايد	17/947	3/99	4/553	0/0001
	معتقدات الذكاء الذاتي	12/210	2/740		
الحادي عشر	معتقدات الذكاء المتزايد	20/900	2/971	8/942	0/0001
	معتقدات الذكاء الذاتي	12/800	2/783		
العاشر	معتقدات الذكاء المتزايد	22/000	2/302	8/248	0/0001
	معتقدات الذكاء الذاتي	14/095	4/170		
المجموع	معتقدات الذكاء المتزايد	20/350	3/526	11/963	0/0001
	معتقدات الذكاء الذاتي	13/066	3/364		

على حسب جدول رقم (5) ، يظهر لنا مستوي الدلالة الإحصائية الأقل من 5 / 0 ، أن التلاميذ الذين لديهم معتقدات الذكاء المتزايد يتمتعون بتحصيل دراسي أفضل بالمقارنة مع التلاميذ الذين لديهم معتقدات الذكاء الذاتي.

6.الخاتمة:

في هذه الدراسة التي أجريت بهدف التحقق من العلاقة بين معتقدات الذكاء والأداء الأكاديمي للطالبات في المرحلة الثانوية الثانية باللغة العربية. للتحقيق في الفرضية الأولى (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات ذكاء الطالبات وأدائهن الأكاديمي)، تم استخدام اختبار ارتباط بيرسون واختبار الانحدار. وفقًا لاختبار الارتباط لبيرسون، هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاعتقاد بالذكاء الفطري ومعدل الطالبات في الصف العاشر، لكن لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين زيادة ذكاء الطلاب ومعدلهن التراكمي. أيضًا، في الصف الحادي عشر، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اعتقاد الذكاء الفطري لدى الطالبات ومعدلهن التراكمي. ولكن هناك علاقة ذات مغزى بين الاعتقاد بزيادة ذكاء الطالبات ومتوسطهن في هذا الصف. هذا على الرغم من حقيقة أنه في الصف الثاني عشر، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أي من معتقدات الذكاء الفطري والتزايدي ومتوسط الطالبات.

ومع ذلك، وفقًا لاختبار الانحدار ومن خلال فحص البيانات الإجمالية في جميع الصفوف الثلاثة، العاشر، الحادى عشر والثانى عشر، يمكن استنتاج أن هناك علاقة مهمة بين معتقدات ذكاء الطالبات، سواء كانت معتقدات الذكاء الفطري أو المتزايد، والأداء الأكاديمي في دروس اللغة العربية. لأنه في اختبار الانحدار، يكون مستوى أهمية بيانات الاختبار أقل من 5./.

ووفقًا لتحليل البيانات الإحصائية في جدول اختبار الانحدار، فإن هذا يعني أن هناك علاقة موجبة ومعنوية بين معتقدات ذكاء الطالبات وأدائهن الأكاديمي في مقرر اللغة العربية. وهذا يعني أنه كلما كانت معتقدات ذكاء الطالبة أقوى وأكثر إيجابية، كان أداؤها الأكاديمي ودرجاتها الدراسية أعلى وأكثر إرضاءً في مقرر اللغة العربية. أيضًا، للتحقق من الفرضية الثانية(الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء المتزايد لديهن أداء أكاديمي أفضل في اللغة العربية من الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء المتأصل). باستخدام اختبار المقارنة المتوسط، توصلنا إلى

استنتاج مفاده أنه على الرغم من أن الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء الفطري يؤدين أداءً جيدًا في مقرر اللغة العربية. ومع ذلك، أظهرت الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء المعزز أداءً أكاديميًا أفضل في اللغة العربية من الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء الفطري. هذا يعني أن الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء المتزايد لديهن معدل تراكمي أعلى في اللغة العربية من الطالبات اللاتي يؤمنّ بالذكاء الفطري.

بالإضافة إلى ذلك، وفقًا للبحث الذي تم إجراؤه، يمكن استنتاج أن طالبات الصف الحادي عشر لديهمن اعتقاد ذكاء أعلى من طالبات الصفين العاشر والثاني عشر فيما يتعلق بأدائهن الأكاديمي باللغة العربية.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج استامپ، هاسمن وكوربى،[26] اتوود،[27] كرى وآخرون،[28] بلكول وآخرون،[29] استامپ وآخرون،[30] مورفى وتوماس،[31] ودافونسكا وآخرون،[32] آرونسون وآخرون،[33] گود وآخرون[34] متسقة، مما يشير إلى وجود علاقة بين الذكاء المعتقدات والأداء الأكاديمي. ويؤكدون أيضًا أن الطلبة الذين لديهم معتقدات ذكاء متزايدة يؤدون أداءً أفضل بكثير من أقرانهم الذين لديهم معتقدات ذكاء فطرية وثابتة. لذلك وبناءً على نتائج البحث الحالي والتي تتماشى مع الأبحاث التي أجريت في الخارج، يبدو أنه من الضروري في المدارس والبيئات التعليمية، من أجل تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، قيادة الطلاب إلى التفكير في معتقدات الذكاء وخاصة معتقدات الذكاء المتزايد التي تشرح أن الذكاء مادة يمكن تغييرها وزيادتها من خلال الجهد والخبرة، يجب أن تكون أكثر تركيزًا من قبل أولياء الأمور في المدرسة وخاصة المعلمين.

7.الاحالة والتهميش :

[1] احمد ميرزابيجي واخرون، مقارنة معتقدات الذكاء والنضج العاطفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية،**(2019)**، ص157.

[2] Palardy and others, The Effect of High School Socioeconomic, Racial, and Linguistic Segregation on Academic Performance and School Behaviors, (2015), p12.

[3]فتانه فتحى، العلاقة السببية بين سمات الشخصية ومعتقدات الذكاء مع الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي بوساطة أهداف الإنجاز،(2013)، ص 56.

[4]معصومه باقربور، التحقيق في العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات الدراسة ومعتقدات الذكاء في التحصيل الدراسي،(2012)، ص 61

[5] - Dai and others، Achievement motivation and Gifted Students, (1998), p45,63.

[6] Blazer, Ch. How Students' Beliefs About Their Intelligence Influence Their Academic Performance, (2011), p1-7.

[7]Dweck, C. S., & Leggett, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality, (1988), p 256.

[8] Renaud-Dubé and others. The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions, (2015), p255-272.

[9] Dweck, C. S. Mind-Sets and Equitable Education, (2010), p 26-29.

[10] Wellman and others, Meta- analysis of theory- of mindevelopment, (2001) p, 655-684

[11] Sternberg, R. J, Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom, (1985), p607.

[12] Elliott, E. S., & Dweck, C. S. Goals: an approach to motivation and achievement, (1988), p 5.

[13] Dweck, C. S. Motivational processes affecting learning, (1986), p 41.

[14] Dweck, C. S., & Leggett, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality, (1988), p256.

[15] Flanigan and others, Implicit intelligence beliefs of computer science students, (2017), p 48,179.

[16]محمدحسين نور الدين فاند وآخرون، تحقيق في المؤشرات السيكومترية للنظرية الضمنية لمقياس الذكاء في مجتمع الطلاب،(2012)، ص 44.

[17]محمدحسين نورالدين فاند، المرجع نفسه، ص44

[18] Hong and others, Implicit theories, attributions and coping, (1999), p77,58,599.

[19]فهيمه حمزه نژاد،التحقيق في العلاقة بين معتقدات الذكاء والأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، (2018) ،ص 122

[20]Aronson, J, and others, Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence, (2002), p115.

[21] Dweck, C. S, Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition, (2007), p 246-263.

[22]حمزه نژاد،فهيمه، (2018)،ص 123

[23] Purkey, S. C., & Smith, M. S, Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools, (1982), p64-69.

[24]میرزابیگی، احمد، (2019)، ص157

[25]میرزابیگی،احمد، المرجع نفسه، ص 157

[26] Stump and othrs, Engineering students' intelligence belief and learning, (2014), p 369-387.

[27]حمزه نژاد، فهيمه، (2018)،ص 125

[28] Cury and others, Implicit Theories and IQ Test Performance, (2008), p783-791.

[29] Blackwell and others, Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition, (2007), p246-263.

[30]حمزه نژاد، فهيمه، (2018)،ص 125.

[31] حمزه نژاد،فهيمه،المرجع نفسه،ص 125.

[32] Da Fonseca and others, Role of the Implicit Theories of Intelligence in Learning Situations, (2004), p 456-463.

[33]حمزه نژاد، فهيمه، (2018)،ص 125.

[34] Good and others, Improving Adolescents' Standardized Test Performance, (2003), p645.

8. قائمة المصادر والمراجع :

8-1-المقالات :

- باغربور، معصومه (2012). التحقيق في العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي لاستراتيجيات الدراسة ومعتقدات الذكاء في التحصيل الدراسي، علم النفس التربوي الفصلي، العدد 3، ص 61 ، 62.
- حمزه نژاد، فهيمه، (2018). التحقيق في العلاقة بين معتقدات الذكاء والأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مجلة تمكين الأطفال المتميزين، العدد 1، ص 121–125.
- فتحي ، فتانة (2013). العلاقة السببية بين سمات الشخصية ومعتقدات الذكاء مع الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي بوساطة أهداف الإنجاز ، مجلة الإنجازات النفسية ، العدد 1، ص 56.
- ميرزابيگی، احمد، (2018)، مقارنة معتقدات الذكاء والنضج العاطفي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية، ورقة البحث التربوي، العدد59، ص157.
- نور الدين فاند، محمد حسين (2012). تحقيق في المؤشرات السيكومترية للنظرية الضمنية لمقياس الذكاء في مجتمع الطلاب، القياس التربوي الفصلي، العدد14، ص 44.

8–2– المراجع باللغة الأجنبية :

1. Aronson, J., Fried, C.B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. Journal of Experimental Social Psychology, 38(2). p113-121.

2. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. Child development, 78(1), p 246-263.

3. Blazer, Ch. (2011). How Students' Beliefs About Their Intelligence Influence Their Academic Performance. Information Capsule research services, 1012, p1-7.

4. Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I., & Elliott, A. (2008). Implicit Theories and IQ Test Performance: A Sequential Mediational Analysis. Journal of Experimental Social Psychology, 44(3), p 783-791.
5. Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Role of the Implicit Theories of Intelligence in Learning Situations. Encephale, 30(5), p 456-463.
6. - Dai.D. Y, Moon. S.M & Feldhusen, J. F. (1998) Achievement motivation and Gifted Students. Asocial cognitive prospective. educational psychologist. v33. pp45-63.
7. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review, 95(2), p 256.
8. Dweck, C. S. (2010). Mind-Sets and Equitable Education. Principal Leadership, 10(5), p 26-29.
9. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American psychologist, p 41.
10. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review, 95(2), p 256.
11. Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. Journal of personality and social psychology, 54(1), p 5.
12. Flanigan, A. E., Peteranetz, M. S., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. Contemporary Educational Psychology, p 48,179.
13. Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat. Applied Developmental Psychology, 24(6), p 645.
14. Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions and coping: A meaning system approach. Journal of Personality and Social Psychology, 77, p 588-599.
15. Palardy, G. J., Rumberger, R. W., & Butler, T. (2015). The Effect of High School Socioeconomic, Racial, and Linguistic Segregation on Academic Performance and School Behaviors. Teachers College Record, 117(12), n12.
16. Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools. Educational Leadership, 40(3), p 64-69.

17. Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. Social Psychology of Education, 18(2), p 255-272.
18. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of personality and social psychology, 49(3), p 607.
19. Stump, G. S., Husman, J., & Corby, M. (2014). Engineering students' intelligence beliefs and learning. Journal of Engineering Education, 103(3), p369-387.
20. Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. Child development, 72(3), p 655-684.