View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

International Journal for Research in Education

Volume 43 | Issue 1 Article 3

2019

The Concept of Implicit Intelligence and Creativity in the First and Third Year Students in the Program Doctor of Medicine in Arabian Gulf University

fatima Ahmed Al-Jasim
Arabian Gulf University, gazran5552@gmail.com

Tarik Al-Shabani
Arabian Gulf University, tarikam56@gmail.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Art Education Commons, Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, Curriculum and Instruction Commons, Disability and Equity in Education Commons, Educational Administration and Supervision Commons, Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons, and the Educational Methods Commons

Recommended Citation
Al-Jasim, fatima Ahmed and Al-Shabani, Tarik (2019) "The Concept of Implicit Intelligence and Creativity in the First and Third Year Students in the Program Doctor of Medicine in Arabian Gulf University," *International Journal for Research in Education*: Vol. 43 : Iss. 1 , Article 3.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol43/iss1/3

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

The Concept of Implicit Intelligence and Creativity in the First and Third Year Doctor Program Students in Medicine in Arabian Gulf University

Dr. Fatima Ahmed AL-Jasim
Associate Professor of Gifted Education, Arabian Gulf University
Gazran5552@gmail.com
Shorouq Ahmed Al-Yaqout
Student in Gifted Education, Arabian Gulf University
Tareq Ahmed Al-Shibani
Associate Professor Physiology, Arabian Gulf University

Abstract

The aim of this research is to identify the concept of implicit theories and implicit creativity among of the first and third year in the program of Doctor Program students in Medicine at the Arabian Gulf University. The sample of the study consisted of 207 students (85 males and 115 females). The descriptive method was used to answer the study questions. The results showed that the arithmetic mean of both implicit intelligence and creativity for first and third year students in MD program are high, and there were no statistically significant differences between them, and there is no statistically significant effect of the interaction between the year and the gender on both implicit intelligence and creativity, but significant differences were found in implicit intelligence and creativity for the academic

Keywords: Implicit intelligence; implicit creativity; doctor of medicine program

المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (1) مايو 2019

مفهوم الذكاء والإبداع الضمني لدى طلبة السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب

د. فاطمة أحمد الجاسم
استاذ تربية الموهوبين المشارك– جامعة الخليج العربي
أ. شروق أحمد الياقوت
طالبة دكتوراة بقسم تربية الموهوبين– جامعة الخليج العربي
د. طارق أحمد الشيباني
استاذ مشارك في علوم وظائف الأعضاء – جامعة الخليج العربي

مستخلص البحث :
هدفت الدراسة التعرف على مفهوم النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والإبداع الضمني لدى طلبة السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي. بلغت عينة الدراسة 207 طالباً وطالبة، منهم (85) طالباً ذكراً، و(115) من الإناث، وتم استخدام المنهاج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة. أظهرت النتائج إن المتوسط الحسابي لكل من الذكاء الضمني والإبداع الضمني لدى طلبة السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب كان مرتفعا، لم تظهر فروق دالة إحصائيا بينهما، وكذلك عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين السنة الدراسية والنوع الاجتماعي في كل من الذكاء والإبداع الضمني، في حين وجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) يعزى للسنة الدراسية في الذكاء الضمني والإبداعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الضمني، الإبداع الضمني، طلبة برنامج دكتور بالطب.

المقدمة

اهتم المختصون والخبراء بإبراز النظريات الصريحة التي تعرض أفكارهم ومعتقداتهم في المجالات المختلفة، والتي تستند على أبحاث ودراسات واختبارات ثم إثبات صحتها. أما النظريات الضمنية تختلف عن الصريحة بأنها تعبر عن وجهة نظر الأفراد بعينهم، ولا تحتاج إلى تعميم بين الأفراد أو اختبار صحتها، وتتأثر عادةً بالمعتقدات والآراء وثقافة المجتمع (رنكو، 2013). وتسهم النظريات الضمنية في تشكيل ثقافة ومعتقد الأفراد، لذا من الضروري الاطلاع على هذه النظريات ومعرفة العوامل التي تؤثر فيها مثل النوع الاجتماعي وثقافة المجتمع والمستوى التعليمي وغيرها.

تحدد النظريات الصريحة فهمها لمحتوى الظاهرة وتضع قياسات لها تشمل مدى شيوعها أو ندرتها، وتقاس عبر مقاييس تتناسب مع طبيعة الظاهرة المدروسة مثل الموهبة والقدرات العقلية، لذا تعطي معنى لمحتوى الموهبة (Sternberg, 2000). ومن أهم النظريات نظرية العاملين لسبيرمان التي حاولت أن تفسر طبيعة الذكاء، وينظر إلى الذكاء بأنه قدرة عامة، أما نظرية ثورندايك للعوامل المتعددة، وأن العمليات العقلية هي نتاج عمل الجهاز العصبي (ورد في: المعايطة والبواليز، 2004). وضع جيلفورد نموذج في التكوين العقلي ضمت أكثر من 120 عاملاً، فهو يتصور نموذجاً للذكاء والقدرات الفكرية يمكن أن يصنف في ثلاثة أبعاد رئيسة، تتمثل في: العمليات والمحتوى والنواتج. يقصد بالعمليات طريقة معالجة المعلومات من قبل العقل كالمعرفة والذاكرة والإنتاج التقاربي والإنتاج التباعدي والتفكير التقويمي، أما المحتوى فيخضع للمعالجة العقلية من قِبل العمليات، وهي نوع من المعلومات والمواد التي تمثل نفسها كمحتوى الأشكال ومحتوى الرمز ومحتوى المعاني والمحتوى السلوكي، ويقصد بالنواتج الشكل أو الهيئة التي يتعامل فيها الفرد مع المحتوى بأشكالها الأربعة أو العمليات بأنواعها الخمسة فهي مخرجات النشاط العقلي للفرد (ورد في: الجاسم، 2010).

وينظر عادةً للذكاء بأنه موضوع يرتبط بالزمان والمكان، فنظرية جاردنر وستيرنبيرغ وضعت محددات للقدرات العقلية، تمثلت عند جاردنر في الذكاءات المتعددة: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء البصري، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجودي، بينما صنفت نظرية ستيرنبيرغ للذكاء الثلاثي إلى ثلاثة أنواع للقدرات تتمثل في: القدرات التحليلية، والقدرات الإبداعية، والقدرات العملية، وتبعاً لهم تم وضع أسس لوجود هذه المحددات لدى الأشخاص الأذكياء أو الموهوبين أو المبدعين (Sternberg, 2000).

يمكن فهم النظريات الصريحة والضمنية على نحو أفضل من خلال المقارنة بينهما، فالنظريات الصريحة يجب التصريح بها حتى يتسنى للآخرين المشاركة فيها من خلال عرضها ونشرها واختبارها من خلال الفرضيات والبحث، أما النظريات الضمنية فهي كامنة في عقول الأفراد ولا تحتاج إلى طرح أو مشاركة من الآخرين أو اختبار صحتها (رنكو، 2013). وترتبط النظريات الصريحة بتصميم وبناء النظرية إلى مجموعة فعلية من الأسس البيولوجية ذات الصلة، أما النظريات الضمنية فتعتمد على الرؤية العامة للأفراد، والتي تشكل رؤيتهم اتجاه الظاهرة. يستفاد من النظريات الضمنية في معرفة وجهات النظر التي يشترك فيها مجتمع ما، وتوضح طريقة فهم القدرات وتقييمها بشكل ذاتي ورؤية الآخرين لها، كما تبين طريقة حكم الأفراد وتقييمها لقدراتهم وقدرات الآخرين. وتقدم النظريات الضمنية الدعم للنظريات الصريحة لفهم الآراء والمعتقدات، لكن بعد خضوعها للبحث والدراسة والإثبات تتحول إلى نظريات صريحة. كما تفيد النظريات الضمنية في توفير إطار مرجعي في تعريف المدى العام للظاهرة، وخاصة للظواهر غير المفهومة جيداً، وتعطي مجالاً أكبر لتوضيح أمور الحياة وتأثيرها في الممارسات الفعلية، حيث أنها تساعد الباحث عندما يشتبه في عدم صحة أو مصداقية النظريات الصريحة، وتساعد في تحسين معاييرنا في التعرف على الموهوبين والقدرات العقلية والإبداعية (الجاسم، 2011؛ Sternberg, 2000).

فالنظريات الصريحة يمكن عرضها ونشرها واختبارها من خلال الفرضيات والبحث، أما النظريات الضمنية فهي كامنة في عقول الأفراد ولا تحتاج إلى اختبار صحتها أو تعميمها، وتتأثر بمعتقدات وثقافة المجتمع.

تتناول هذه الدراسة مفهوم الذكاء الضمني والإبداع الضمني لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع بالمرحلة الثانوية والذين قبولوا على أساس ارتفاع معدلهم في الثانوية العامة بجامعة الخليج العربي ببرنامج دكتور في الطب.

مشكلة الدراسة

يتميز التدريس في كلية الطب والعلوم الطبية بجامعة الخليج العربي بإتباع المنهج الإبداعي في التعليم الطبي، والذي يعتمد على تدريب الطالب على إتباع أسلوب التفكير العلمي والتحليل، واكتساب مهارة التعلم الذاتي. لتعينه في استخدام العلوم الطبية المختلفة لحل المشكلات الصحية سواء أثناء دراسته أو بعد تخرجه. وتقبل جامعة الخليج العربي سنوياً مجموعة من الطلبة المتفوقين أكاديمياً

الحاصلين على 95% فما فوق من دول مجلس التعاون الخليجي الست، حيث يخضعون الطلبة إلى اختبار القبول ومن يتخطى هذا الاختبار يُقبل في السنة الأولى في برنامج دكتور في الطب. أما من يصعب عليه تخطي هذا الاختبار يكون ضمن طلبة المرحلة التحضيرية لتأهيلهم للسنة الأولى (جامعة الخليج العربي، 2017). يأتون الطلبة من بيئات ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة، فتحاول الدراسة معرفة توجهات هؤلاء الطلبة اتجاه الذكاء والإبداع سواء طلبة السنة الأولى في برنامج دكتور في الطب مقارنة مع طلبة السنة الثالثة الذين خضعوا لنظام التدريس الإبداعي وأمضوا حوالي سنتين بالجامعة. وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي:

س. ما مفهوم الذكاء والإبداع الضمني لدى طلبة السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي؟

أسئلة الدراسة

1- ماالفروق بين طلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي ترجع لاختلاف الذكاء الضمني والإبداع لضمني؟

2- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الذكاء الضمني تعزى للتفاعل في السنة الدراسية (طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب) والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟

فروض الدراسة

الفرض الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي ترجع لاختلاف الذكاء الضمني والإبداع الضمني عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

الفرض الثاني

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات طلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي في الذكاء الضمني والإبداع الضمني وفقا للتفاعل بين االنوع الاجتماعي السنة الدراسية (الأولى، الثالثة) عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

أهداف الدراسة

التعرف على مفهوم النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والإبداع لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي باختلاف النوع الاجتماعي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث من ناحية كونها ربطت بين النظرية الضمنية في الذكاء والإبداع، وتتمثل الأهمية في جانبين، النظري والعملي، هما كالآتي:

الأهمية النظرية

1- ندرة الأبحاث العربية التي تتناول الذكاء الضمني في الوطن العربي ويتراوح عددهم ستة بحوث، وربطها بالإبداع لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب في جامعة الخليج العربي، ومن خلال هذا البحث سيتم إثراء بحوث علم النفس التربوي.

2- توجيه أنظار القائمين في العملية التعليمية والمهتمين بها إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار مستوى الذكاء والإبداع الضمني الذي يميز الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وأهميته في المساعدة على رفع الروح المعنوية والثقة بالنفس والطموح في العملية التعليمية.

3- التعرف على نظرة الطلبة المتفوقين أكاديمياً حول الذكاء والإبداع، وأهمية التعليم وثقافة المجتمع في تغيير هذه النظريات وتطويرها.

4- مساعدة المختصين في مجال التربية في تطوير المفاهيم المتعلقة بالإبداع لتعين الطلبة على تبني أهدافهم وتصحيح نظرتهم للذكاء والإبداع

الأهمية العملية

1- تناول مرحلة عمرية خاصة وهي مرحلة الجامعة التي يتأثر فيها الطلبة بالأمور والأحكام المحيطة من قبل الأسرة والمعلمين والأقران واتخاذ القرارات المناسبة لقدراتهم.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم برامج توعوية تمس جوانب تتعلق بمفهوم الذات وقدرات الطلبة الاكاديمة.

3- تقديم بعض التوصيات والمقترحات المناسبة التي قد يستفيد منها باحثون آخرون.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طلبة السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي.

الحدود المكانية: جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين.

الحدود الزمنية: يتم تطبيق أدوات البحث في العام الدراسي 2018/2017م الفصل الأول.

الحدود الموضوعية: ترتبط نتائج هذه الدراسة بطبيعة الأداة المستخدمة ونوعية العينة في البحث.

مصطلحات الدراسة

النظرية الضمنية للذكاء والإبداع

هي المعتقدات التي يشكلها الفرد نحو ظاهرة معينة، وتشير المعتقدات الضمنية للذكاء والإبداع إلى المفاهيم والمعتقدات التي يتبناها الأفراد حول طبيعة هذه المفاهيم. ويتبنى الأفراد نمطين مختلفين من تلك المعتقدات، منها كسمة فطرية ثابتة لا يمكن تغييرها، وقابلة للتغيير ويمكن التحكم بها من خلال التعلم والخبرة (Dweck & Leggett, 1988).

طلبة السنة الأولى في برنامج دكتور في الطب

الطالب الذي يكون تقديره 95% أو أكثر في المرحلة الثانوية وأن يجتاز المقابلة الشخصية واختبار اللغة الانجليزية التابع لمتطلبات الكلية.

طلبة السنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب

الطالب الذي اجتاز مقررات السنة الثانية في برنامج دكتور في الطب بنجاح.

الإطار النظري والدراسات السابقة

النظريات الضمنية حول الذكاء

يتصور الأفراد الذكاء من خلال مفهومين، يرتبط المفهوم الأول باعتقادهم بأن الذكاء سمة ويمتلكون قدراً محدداً منها وتسمى بالذكاء الضمني الثابت، ويعتبرونه واقع ملموس ويتعايشون بحدود هذا القدر من الذكاء باعتباره قدرة فطرية، واستبعادهم للجهد والدافعية لعدم فعاليتهم وتأثيرهم على ذكائهم، فالقدرة من وجهة نظرهم أهم من الجهد، ويعتقدون أنهم غير قادرين على تغيير الذكاء. أما المفهوم الثاني فيرتبط باعتقادهم أن الذكاء شيء يمكن أن يتطور بالعناية من خلال التعلم والتدريب ويسمى بالذكاء الضمني المتغير، فهو شيء يمكن أن يتزايد بزيادة جهد الفرد، وأكثر ميلاً إلى تعريف الذكاء على أنه المعرفة والمهارات التي يمتلكها الفرد، فالجهد من وجهة نظرهم له أهمية أكبر من القدرة (دويك، 2006).

تناولت الدراسات السابقة النظرية الضمنية للذكاء سواء كان ثابتاً أو متغيراً لدى المعلمين والطلبة وانعكاس هذه النظرية على دافعيتهم ومشاعرهم وأهدافهم في التعلم. فمعتقدات المعلمين الضمنية في الذكاء لها تأثير على تكوين وتطوير أراء وأفكار الطلبة لمفهوم الذكاء سواء كان تأثيراً إيجابياً أو سلبياً (الجاسم، 2011). ومن هذه الدراسات دراسة لوري وبريسوس وسارازين وترويلويد (Leroy, Bressous, Sarrazin & Trouilloud, 2007) التي بينت أن الاعتقاد بأنه من الممكن تحسين المستوى الأكاديمي للطلبة عبر جهود الطلبة الخاصة يتأثر الحكم الذاتي للمعلمين بشكل غير مباشر بالمناخ الايجابي الداعم لرفع كفاءة المعلمين الذاتية. أما نتائج دراسة روجرز (Rogerse, 2009) فأكدت على وجود علاقة بين النظرية التي يتبناها المعلمين حول الذكاء وبين معتقداتهم حول تدريس مهارات التفكير ذات الرتب العليا لدى الطلبة، وتختلف وجهة نظر المعلمين في أساليب التدريس والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة مع مهارات التفكير ذات الرتب العليا بالنسبة للطلبة منخفضي التحصيل، فهذه الفروق لا تظهر عندما تسأل عن مهارات التفكير ذات الرتب العليا بالنسبة للطلبة مرتفعي التحصيل. وفي دراستي بولايكوين والجاسم (الجاسم، 2011؛ Poliquin, 2010) فقد أسفرت النتائج أن المعلمين يميلون لاعتبار الذكاء قدرة قابلة للزيادة بالتعلم والتدريب مع التحفيز وتوفير البيئة التربوية المناسبة.

ووضحت نتائج دراسة (الراجح، 2014) بوجود علاقة دالة إحصائيا بين النظريات الضمنية المتعلقة بالموهبة والذكاء التي تتبناها المعلمات وبين بعض طرق التدريس التي يملن إلى تفعيلها دون غيرها. وبينت دراسة (عبدالحليم، 2008) أن نظريات المعلمين الضمنية المتعلقة بالسمات والخصائص التي تميز الطلبة الموهوبين والأذكياء، تحدد أن الإبداع والابتكار يحتل المرتبة الأعلى من هذه السمات، ثم يليها الذكاء، ثم التميز في عمل معين.

التوجه نحو التعلم يرتبط بنوعية تفكير الطلبة حول ذكائهم، فالتوجه الذي يدعم الذكاء كونه ثابت وصعب تغييره يُنظر إلى ذكائه بأنه ثابت ويصعب تغييره مهما تعرض لخبرات تعليمية. أما التوجه الذي يدعم بأن الذكاء متغير أو متدرج يعمل على تطوير قدراته والاستفادة من الخبرات التي يمر بها ويحرص على أن يحقق أهداف التعلم (دويك، 2006؛ تايه، 2015). وتؤثر النظريات الضمنية على الأنشطة العقلية لدى الطلبة المرتبطة بالذكاء بدرجة عالية، وتتأثر بالمقام الأول بعمق المعالجة للمعلومات، كما في دراسة هوسكنس ودو بويك (Hoskens & De Boeck, 2002). أما دراسة لوندري و جيالماس (Leondari & Gialamas, 2002) فقد كانت نتائجها عكسية لعدم وجود ارتباط

بين النظريات الضمنية والتحصيل الدراسي، وبينت النتائج وجود علاقة غير مباشرة بين وضع أهداف الانجاز وأهداف التعلم وذلك من خلال إدراك الطالب لكفاءته الذاتية. وتوضح نتائج دراسة دويك وماري باندورا على طلبة الصفين الخامس والسادس من خلال قياس نظريات الطلبة عن الذكاء، أن هناك علاقة واضحة ودالة بين نظريات الطلبة في الذكاء والأهداف التي يختارونها، فكلما كان الطلبة يعتقدون بأن ذكاءهم ثابت كان هناك احتمال أكبر لاختيارهم أهداف انجازيه، في حين أنه كلما كانوا يعتقدون بأن ذكاءهم متغير كان هناك احتمال أكبر لأن يختاروا أهدافاً تعليميه. أي أن تبّني الطلبة نظرية ثابتة في الذكاء يجعلهم يتوجهون نحو اهتمامات ترتبط بالأداء الجيد والظهور كأذكياء. بينما تبني الطلبة لنظرية مرنة في الذكاء تجعلهم يتوجهون نحو اهتمامات تتعلق بتعلم معارف وخبرات تزيد من ذكائهم. فالطلبة الذين يعتقدون بنظرية الذكاء الثابت يكون اهتمامهم بالظهور كما لو كانوا أذكياء وذلك يمنعهم عن البحث عن فرص للتعلم حتى لو كانت مهمة للمستقبل (دويك، 2006).

من الدراسات التي اهتمت بتأثير النظريات الضمنية لدى الطلبة فيما يتعلق بالأهداف الانجازية والعلمية، أظهرت دراستا بلاكويل وترزيسنيوسكي ودويك (Blackwell & Trzesniewski & Dweck, 2007) نتائجها للدراسة الأولى لعينة من طلبة الصف السابع حول دور النظريات الضمنية للذكاء في إنجاز الطلبة لمادة الرياضيات، تم قياس معتقدهم حول الذكاء والمعتقدات الأخرى ذات الصلة مثل أهداف التعلم، وفي نهاية الصف السابع والثامن تم قياس الإنجاز الفعلي لهؤلاء الطلبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين وجود الحافز لدى الطلبة ودرجاتهم التحصيلية في مادة الرياضيات. أما في الدراسة الثانية فقد تم تقديم برنامج إرشادي تحفيزي للطلبة حول الذكاء والقدرة على تغييره عن طريق وضع الأهداف، واستراتيجيات الإنجاز، وأهمية الحوافز الذاتية لتحقيق الإنجاز، وكانت العينة طلبة الصف السابع في مجموعتين الأولى تجريبية والثانية المجموعة الضابطة. بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في مستوى الانجاز الأكاديمي، ما عدا تغير إيجابي في الدافعية لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة (تايه، 2015) فوجدت علاقة عكسية بين العجز المتعلم وأهداف التمكن (الأهداف التعلميه) وأداء إقدام للذكاء المتغير، ووجود علاقة طردية بين عجز المتعلم وأهداف أداء التجنب (الأهداف الإنجازية) للذكاء الثابت.

ومن المتغيرات التي تؤثر عليها دافعية الطلبة، الكفاح من أجل تحسين الكفاءة، وذلك له أثر إيجابي على أنشطة التعلم ونتائج التحصيل، في حين أن السعي لإثبات الكفاءة وأهداف الإنجاز وتجنب الجهد والعمل كان له أثر سلبي على التعلم. وأن أهداف التعلم والإتقان كان لها أثر إيجابي على التحصيل

الدراسي من خلال الجهد المبذول كما ورد في دراسة دوبيارت وماريين (Dupeyart & Mariene, 2005). وبينت نتائج دراسة شيه (Shih, 2011) وجود علاقة إيجابية بين نظرية الذكاء الضمني المتغير والعواطف الايجابية والتكيف البناء، على حين كان هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الضمني الثابت والمشاعر السلبية والجوانب المعيقة.

من الدراسات التي بينت أثر النظريات الضمنية حول الذكاء على بعض المفاهيم والمعتقدات في تحديد التوجهات والقرارات من حول الأفراد، ومنها الأخلاق والشخصية والذكاء الاجتماعي والإبداع. كما أظهرت نتائج دراسة شينق وهاو ووين وكونج (Cheng, Hau, Wen & Kong, 2000) هيمنت النظرة العامة والتأثر بالنظريات الضمنية على وجدان الطلبة والتي تؤثر بدورها في معتقداتهم حول سمات الشخصية الفردية، وأن النظريات الضمنية يكون تأثيرها أقوى على كيان الطلبة كلما تقدموا في العمر.

وأكدت دراسة سريرم (Sriram, 2010) على نفس التوجه حول أن الذكاء ذو طبيعة مرنة، فأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إيجابياً لصالح المجموعة التجريبية بأن الذكاء ذو طبيعة مرنةومتطورة ويرتبط بالجهد الأكاديمي المبذول خاصة المتعلق بتطوير المهارات الدراسية، في حين لم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإنجاز الأكاديمي.

تُعد نظرية الفرد الضمنية حول الذكاء مهمة، خاصة في مجال التعليم، لأنه كلما كان الطلبة يؤمنون بأن ذكاءهم وقدراتهم يمكن تغييرها للأفضل، كلما كان أداؤهم الأكاديمي أفضل من الطلبة الذين يعتقدون بأن ذكاءهم ثابت ولا يمكن تغييره (Jones, Bryant, Snyder & Malone, 2012). وأن العلاقة بين النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء التي يتبناها الأفراد وبين الأساليب والإجراءات التي يستخدمونها لمواجهة الصعوبات التي قد يتعرضون لها، قد تؤدي إلى تتغير هذه الأساليب والإجراءات تبعاً لنظرياتهم الضمنية (Tarbetsky, Collie & Martin, 2016).

اهتم بحث كابيلو وفيرناندس (Cabello & Fernandez, 2015) بدراسة رأي البالغين حول معتقداتهم الضمنية عن العواطف والذكاء العاطفي حيث أظهرت النتائج أن البالغين تتأثر معتقداتهم مع أدائهم على اختبار ماير يالوفي للذكاء العاطفي بحيث أن الذين سجلوا درجات عالية في الاختبار هم من يرون أنه من من الممكن من خلال التعلم والتدريب أن يغير الفرد معتقداته حول العاطفة والذكاء العاطفي. ووجدت الدراسة أن النساء والشباب بشكل عام أكثر تبني للمعتقدات، كما أن العواطف ونظريات الذكاء العاطفي ممكن أن تتغير.

ينظر الأفراد للذكاء من خلال نظرتين الأولى هي ما يملكه الفرد من قدر محدد للذكاء باعتباره قدرة فطرية ويصعب تغييرها وتسمى الذكاء الضمني الثابت، أما الثانية فهي تنظر للذكاء على أنه مهارة يمتلكها الفرد وقادر على تطويرها وتنميتها من خلال المعرفة والتعلم، وتسمى الذكاء الضمني المتغير. وتؤثر النظريات الضمنية للذكاء على المعلمين والطلبة، من حيث القضايا المتعلقة بالأهداف الانجازية أو التعلمية، وتوجه الأفراد حول أن الذكاء ثابت أم متغير، كذلك الدافعية، فهي مهمة في مجال التعليم والإجراءات المتبعة والأداء الأكاديمي.

النظريات الضمنية حول الإبداع

تستند النظريات الضمنية على الأفكار الموجودة في عقول الأفراد، ويمكن معرفتها من خلال الأسئلة والاستدلال، وغالباً ما تُكتشف عبر السلوك. فالنظريات الضمنية نسبية تختلف من فرد إلى آخر، لأن ما ينظر إليه على أنه موهوب يستند على قيم معينة مرتبطة بزمن ومكان وثقافة معينة (Sternberg, 2000). تعد وجهات نظر الأفراد حول الإبداع موضوع معقد، فهي عبارة عن عدة مفاهيم مشتركة أو معتقدات حول المنظومة الاجتماعية للإبداع. والتي ترتبط بطبيعة الإبداع، والعملية الإبداعية، وشخصية المبدع، والعلاقة بين الإبداع والعوامل المؤثرة، بالإضافة الأسلوب المعزز للإبداع الذي يعتمد على الزمن والثقافة (Miao, 2009).

تعددت النظريات الصريحة المفسرة للإبداع، وذلك بسبب اختلاف وجهات النظر. فالنظرية الترابطية ترى أن الإبداع عبارة عن تكوين ارتباطات جديدة بين المثيرات والاستجابات، ومن أشهر علمائها ميدنيك Mednick، وترى أن التفكير الإبداعي هو الوصول إلى تكوينات جديدة مفيدة من عناصر ارتباطية تتوافر فيها الجدة والقيمة، فالأصالة هي الأساس في التقييم (الزيات، 2009). أما النظريات النفسية فقد توصلت إلى أن سلوك الإنسان محكوم بعوامل لا شعورية، فالإبداع هو التسامي، ومن أشهر علمائها فرويد Freud، وأن العملية الإبداعية هي نتاج نشاط ما قبل الوعي يمكن أن يحث العقل ويدفعه حيث يقوم الوعي بالتحسين والتقييم والنقد (شاهين وزايد، 2009).

أما النظريات المعرفية، فتناولت الإبداع بأنه إدراك الإنسان للبيئة واستجابته لها، يتم ذلك وفقاً لما يجري في عقله من عمليات عقلية كالتفكير والوعي والتمثل والمواءمة، ومن أشهر علمائها ممثلي الاتجاه الجشتالتي وستيرنبيرغ، حيث عّرفوا الإبداع على أنه عبارة عن دمج أو ترجمة المعارف والأفكار بشكل جيد، والتي تأتي بصورة فجائية ومتلاحقة للوصول إلى حل المشكلات (التل، 2013).

وتبني نظرية السمات أو نظرية جيلفورد Guilford على أساس التحليل العاملي للإبداع، وهي عبارة عن عوامل عقلية تكوّن بنية العقل. والإبداع عبارة عن تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية التي تعني قدرة الفرد على إنتاج الجديد في عالم الأفكار وهو ما يتميز بالأصالة في زمن معين وموقف محدد. أما تفسير الإبداع تبعاً للنظريات الإنسانية فهي تربط العلاقات بين الفرد السليم والسياق المناسب والمشجع للإبداع. ومن أهم علمائها روشكا، الذي يرى أن الإبداع يقوم على الاستعداد الإبداعي حتى لو لم يؤدي إلى إنتاج واقعي ملموس ولكن يحقق الرضا عن النفس وتحقيق الذات (ورد في: روشكا، 1989).

يسهم المعلم بدور مهم في تعزيز الإبداع لدى الطلبة المبدعين وآرائهم حول الإبداع، ليس فقط إمكانية التأثير في تدريسهم والتدريب في تعزيز الإبداع، ولكن من خلال أثر ملاحظة سلوك الطلبة المبدعين ودعم أنشطة التعلم للطلبة (Miao, 2009).

كما إن للوالدين دور فعال تجاه الأطفال، ففي دراسة استقصائية لرانكو وجونسون (Runco & Johnson, 1993) توصلت إلى أن الآباء والمعلمون ينظرون إلى الخصائص الإيجابية عند وصف الأطفال المبدعين، والخصائص السلبية لغير المبدعين. وأن الأمهات والآباء يتفقون على إبداع أطفالهم حيث أن الارتباطات كبيرة بين تصنيفات الوالدين الإرشادية والتصنيف الذاتي للأطفال. وأظهرت نتائج دراسة ديفيد و لاي-كوان (David & Lai-Kwan, 1999) أن السمات الإبداعية للمبدعين، هي: واسع الخيال، ودائم التساؤل، وسريع الاستجابة، ونشيط، أما لغير المبدعين كانت: تقليدي، خجول، وفاقد للثقة، ومجار للغير. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الصينيين اعتبروا بعض السمات لدى الطلبة المبدعين غير مرغوبة اجتماعياً، وسمات أخرى مرتبطة بشكل كبير بالأداء الفكري.

كما أجرى رانكو ونميرو ووالبيرج دراسة استقصائية أخرى وكانت العينة من الباحثين حول أهمية الصفات المختلفة والتأثيرات النمائية على الإنجاز الإبداعي (Runco, Nemiro & Walberg, 1998) ويعتقد الباحثون أن الإبداع معقد وهو مركب ينبع من الإدراك، والمؤثرات الداخلية والخارجية والعوامل الاجتماعية، وربما من العوامل الفيزيائية (الجسدي- البدني).

يمكن وصف الشخصية الإبداعية من خلال بعض السمات والميول والخصائص والجمع بينهم،.فالشخصية الإبداعية تتباين من مجال إلى آخر، أو من شخص إلى آخر، فبعض السمات ترتبط ببعضها البعض كالمثابرة والدافعية، وكذلك الثقة بتنمية الذات. وتوجد سمات دالة على الإبداع كالتحكم

الذاتي، وأخرى معارضة له كالالتزام بالتقاليد والمسايرة. لكن الاعتدال مطلوب في كل الأمور. وتوجد بعض السمات يقدرها المجتمع ويرغب بها ويحترمها، كما توجد على النقيض بعض السمات غير مرغوب بها لدى المجتمع (رنكو، 2013). وتختلف نظريات الطلبة الضمنية حول الإبداع ودورها في عرض الكفاءات الإبداعية لدى المراهقين الموهوبين وغير الموهوبين، فأوضحت نتائج دراسة كلا من ويكس وارد (Wickes & Ward, 2006) أن لدى الموهوبين نظريات ضمنية مثل المغامرة والطبيعة الحيوية النشطة كمكونات أساسية لمعتقداتهم عن إبداعهم وإبداع الآخرين، وأن الأداء على اختبارات الإبداع تنبؤه أكبر من المشاركة في هواية ضمن مجموعة من الطلبة غير الموهوبين. وفي دراسات أوكنور ونيمث واكوتسو (O'Connor, Nemeth & Akutsu, 2012) تناولت الدراسة الأولى ارتباط المعتقدات المتزايدة في الإبداع بالاهتمام في التفكير الإبداعي وحل المشكلات الإبداعية والإنجاز الإبداعي المحدد. وبينت الدراسة الثانية ارتباط المعتقدات المتزايدة بالإنجاز الإبداعي المحدد في العينه المهنية متعددة الثقافات، أما الدراسة الثالثة أدى التدرج في تنمية المهارات إلى تطوير الإبداع في حل المشكلات. فالدراستان الأولى والثانية تشيران إلى أن المعتقدات المتساهلة حول الذكاء والإبداع تعتبر متميزة وبشكل مفيد، في حين أن الدراسة الثالثة توصلت إلى أن المعتقدات المتزايدة حول الإبداع تعزز حل المشكلات الإبداعية، وليس حل المشكلات بشكل عام. أما نتائج دراسة ماكل (Makel, 2008) فقد أثبتت تساوى عدد الذين يؤمنون بأن الإبداع متغير مع الذين يؤمنون بأن الإبداع غير متغير، ولكن يمكن التنبؤ بالأداء من خلال المعتقدات حول الأداء والمعتقدات السابقة.

يتأثر الإبداع بالثقافة التي تنتقل عبر الآراء والمعايير المختلفة، ويتشارك الناس في الاتجاهات والقيم في زمن ومكان معين، فالفرد نتاج ثقافته، أو عدة ثقافات. وتُرعى المواهب والمهارات في مجموعات ثقافية مختلفة وتتكيف مع بيئتها. وتُرعى المواهب والمهارات في مجموعات ثقافية مختلفة وتتكيف مع بيئتها، فالإبداع يتأثر بالثقافة بطرق متعددة. ففي دراسة ليم وبلوكر (Lim & Plucker, 2001) وضحت دلالة المفاهيم الكورية للإبداع بأنها مماثلة لأفكار الغرب، وعلى الرغم من أن الكوريين قد يؤكدون بعض السلوكيات والسمات الشخصية إلى درجة أكبر، فهم يؤكدون بفعالية المعرفة والشخصية والاهتمام بجوانب الإبداع خلال الجوانب غير المعرفية مثل المثابرة والاستقلالية. وتختلف النظريات الضمنية في الشرق عن الغرب بالنسبة للإبداع، حيث إن العديد من الأسيويين لديهم مفاهيم مماثلة ولكن ليست مطابقة بالنسبة لكثير من الناس في الغرب. وأظهرت نتائج نيو وستيرنبيرغ

(Niu & Sternberg, 2002) أن الشرقيين والغربيين يختلفون في السياق لفاعلية تفكيرهم التباعدي وأساليب التعبير الإبداعية.

وفي دراسة عن الفروق بين الهند والولايات المتحدة لرنكو وجونسون (Runco & Johnson, 2002) كشفت أن الآباء والمعلمين في الهند يرون بعض الصفات المميزة المرتبطة بالمبدعين وغير المبدعين بالطريقة نفسها التي ينظر إليها الأمريكيون، مع بعض الاستثناءات، لكنها لا تدعم فكرة أن النظريات الضمنية تتأثر بالتقاليد والتوقعات الثقافية. وتوجد فروق دالة بين الولايات المتحدة والهند بالنسبة للتفكير والمواقف ومجموعة من الصفات. كما بينت دراسة بليتز و بينج (Paletz & Peng, 2008) حول عينة من الصين واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، أن الصينيين يميلون أكثر إلى الجدة والأصالة في اختيار المنتج، أماالأمريكيون واليابانييون يميلون إلى الملائمة أكثر لتقييم الإبداع واختيار المنتج. وكان رأي المعلمين المشاركين من هونج كونج وسنغافورة عن المعتقدات حول جوانب الإبداع في دراسة سيج وكونج وشينج (Seng, Keung & Cheng, 2008) أن المشاركين من هونج كونج يبدون آراء أكثر صرامة من السنغافوريين، واعتقد المشاركون من هونج كونج بقوة أكبر أن الإبداع يعتمد على ترتيب الولادة والاجتهاد والصحة والتفكير المنطقي والشباب. بالإضافة إلى أن هناك فترة حرجه لا يمكن أن يتطور الإبداع فيها. أما تأثير النظرية على سلوك المتعلم والأداء وأهداف التعلم والإنجازات والذكاء والإبداع بالنسبة للطلبة من كينيا وألمانيا في دراسة هوب وزملائه (Hopp, Handel, Stoeger, Vialle & Ziegler, 2016) وبينت النتائج إلى وجود اختلافات كبيرة بين النظريات الضمنية للإبداع وفقاً للنوع الاجتماعي للطلبة وثقافتهم، فتعزى الفتيات الكينيات إلى الشخصية المبدعة النموذجية، في حين يقدّر الطلبة الكينيون الاجتهاد بوصفه سمة مهمه للشخص المبدع، وكذلك المتغيرات الاجتماعية ثم المواهب في اللغات والرياضيات، في حين لا توجد فروق تعزى للنوع الاجتماعي لدى عينة الطلبة الألمان.

تتأثر النظريات الضمنية حول الإبداع باختلاف السمات التي يتصورها كل من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور للشخص المبدع، كما تتأثر باختلاف الثقافات واتجاهاتهم نحو سلوكيات الشخص المبدع واعتمادهم على القيم في تفسير هذه السلوكيات، كلٍ حسب طريقته المختلفة.

الطلبة المتفوقين أكاديمياً

ظهرت اتجاهات عديدة في هذا المجال حيث اعتمد كل اتجاه على محكات مختلفة في تحديد تعريف للتفوق، فالبعض ربط التفوق بالذكاء، كالفرد الذي يكون أداؤه يفوق أداء أقرانه العاديين في المجالات العقلية والوظيفية وفقاً لمعايير تحددها وتقدرها الجماعة (السمادوني، 2009). والبعض ربط التفوق بارتفاع التحصيل الدراسي، مثل السرور (2010) التي تعرف المتفوق بأنه الطالب الذي يرتفع تحصيله الأكاديمي بشكل ملحوظ، وتكون نسبة تحصيله الأكاديمي تزيد عن 90%. والبعض اعتمد على أكثر من محك، كالتركيز على القدرة العقلية المرتفعة من خلال اختبارات الذكاء المقننة، وهناك من اعتمد على القدرات الخاصة والسمات الشخصية (السويد، 2009).

يتميز الطلبة المتفوقون بعدة خصائص انفعالية وسمات شخصية وقدرات عقلية وإبداعية عن أقرانهم من الطلبة العاديين في مرحلة مبكرة من العمر. ومن أهم السمات والخصائص التي تميز المتفوقين هو المستوى العالي للقدرة العقلية وتعدد المواهب، ويبدون أسرع في نموهم العقلي بالنسبة للأقران من العاديين، ويملكون قدرات كبيرة على فهم واكتساب اللغة وادراك العلاقة بين المعاني والكلمات وفهمها بشكل صحيح ودقيق لمعاني التعبيرات اللفظية. وأيضاً الطلاقة اللغوية والتي تظهر قبل التحاقهم بالمدرسة، والقدرة على التفكير الاستدلالي، وهي سهولة فهم القاعدة العلمية وتصنيفها بدقه لاستنباط الأجوبة الصحيحة. كذلك يتميزون بالقدرة على نقد الذات والآخرين، والذكاء المرتفع، والنمو العقلي، والقدرة التذكرية، والتفكير الاستنتاجي، والقدرة الحسابية العددية، وأيضاً القدرة على التفكير الإبداعي (جروان، 2012؛ السليمان، 2006؛ اليوسف، 2014).

من أهم الخصائص التي يتميز بها المتفوقون هي الثقة بالنفس واعتزازهم بها، والثقة بالأعمال التي يقومون بها بدون تردد. يظهر ذلك من خلال المثابرة والإصرار والاتزان الانفعالي، والاستقرار النفسي والشعور بالرضا والاطمئنان في حال توفرت البيئة المناسبة لهم، التي تساعدهم في الانجاز دون خوف مع الطموح العالي.

إن المتفوقين لديهم قدرة على الاندماج مع الجماعة، والميل للتعاون والانتماء، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، فهم يتمتعون بشعبية بين أقرانهم وتقبل الآخرين وتقبل آرائهم ومقترحاتهم، ذلك بسبب قدرتهم على الانسجام مع الآخرين، كما أنهم يستطيعون تكوين علاقة جيدة مع أسرهم.

والجدير بالذكر أن بعض العوامل تؤثر في عملية التفوق الأكاديمي، بعضها مرتبط بالفرد كالذكاء والقدرات والدافعية الطموح والرضا عن الدراسة، كذلك الاتجاهات الايجابية نحو المؤسسات التعليمية، والعادات الايجابية في أساليب الاستذكار (إسماعيل، 2006؛ المالكي، 2013). أما العوامل الأخرى

المرتبطة بالبيئة فتكون في اتجاهات الوالدين نحو أداء الأبناء وتحصيلهم الدراسي، ومستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي والثقافي كمستوى تعليم الوالدين، وتوفير المواد والإمكانات المعينة لعملية التفوق، ودعم الآخرين لهم، واستراتيجيات التعليم المتبعة (عبداللطيف، 1996؛ المالكي، 2013).

كما أن ثقافة المجتمع تلعب دوراً مهماً في فهم التفوق، فالأداء على نشاط معين رفيع المستوى لدى ثقافة معينه يكون تقديره تقدير خاص في ذلك المجتمع، فالثقافة هي نظام اجتماعي يمثل تراكم للمعتقدات والآراء والاتجاهات والعادات والقيم، ويُنظر من خلالها إلى المحيط الذي يعيش فيه ويتجاوب معه (فورد، 2012). فالقيم تنتقل عادةً بواسطة الأسرة والمدرسة، وأن الضغوطات الثقافية تؤدي إلى تقليص مجموعة من السلوكات والقدرات المتنوعة، فالسلوكيات التي تثاب هي السلوكيات التي تقيّمها الثقافة، أما السلوكيات التي تعاقب فهي يُنظر لها ويحكم عليها بأنها غير مناسبة. بعض الثقافات تتقبل الأصالة والفردية ويتم تعزيزها ويثاب عليها الفرد (رنكو، 2013).

توجد علاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، فإذا كانت الدافعية مرتفعة تؤدي إلى نجاح أكبر أكاديمياً، فالأفراد الحاصلون على تعليم جامعي توجههم نحو الإنجاز مرتفع بالنسبة للآخرين الأقل تعليماً. تبيّن الدافعية حالة الفرد الداخلية بحيث تستثير سلوكه على الاستمرار في الأداء وتوجيهه نحو هدف معين (ورد في ناصر، 2005).

يرتبط التحصيل الأكاديمي بمفهوم الذات لدى الطلبة وتقديرهم لأنفسهم، فذلك يكسبهم الثقة بأدائهم واجتهادهم للنجاح، ومن خلال ذلك يمكن التنبؤ بنجاح الطالب أو فشله في مواجهة أداء معين. فالفرد الذي ينسب نجاحه إلى عوامل داخلية من المتوقع أنه سينجح في أدائه، أما الذي ينسب فشله إلى عوامل خارجية يكون غير واثق من نجاحه وربما يؤدي إلى فشله واستسلامه بسهولة (سلفرمان، 2004). إن الاستقرار النفسي يترتب عليه تحصيل دراسي مرتفع، فكلما حصل الطالب على تحصيل جيد ساهم ذلك في بناء ثقته بنفسه ونموه (كولانجيلو، 2012).

تداخل مفهوم التفوق بين الأبحاث، فالبعض ربطه بالذكاء والبعض الآخر ربطه بالتحصيل الدراسي وأيضاً بمحكات متعددة. ويتميز الطالب المتفوق أكاديمياً بعدة سمات وخصائص عن غيره من الطلبة العاديين، منها الخصائص العقلية والانفعالية والاجتماعية. وتؤثر بعض المتغيرات على الأداء الأكاديمي والتفوق فيه مثل: ثقافة المجتمع والدافعية للإنجاز ومفهوم الذات.

منهجية الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي القائم على الأدبيات المتاحة في مجال النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والإبداع بصفة عامة ودراسة العلاقات القائمة بينها، بالإضافة إلى المنهج الوصفي المقارن في المرحلة الدراسية والنوع الاجتماعي.

مجتمع الدراسة

يضم المجتمع المستهدف لهذا البحث394 طالباً وطالبة في جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، يبلغ عدد طلبة السنة الأولى في برنامج دكتور في الطب 192 طالباً وطلبة، منهم 125 من الإناث و67 من الذكور، وطلبة السنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب يبلغ عددهم 202 طالباً وطالبة، منهم 125 إناثاً و 77 ذكوراً.

عينة الدراسة

تتكون عينة البحث من (207) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب في جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، وجدول 1 يوضح توزيع العينة حسب السنة الدراسية والنوع الاجتماعي والعمر.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب السنة الدراسية والنوع الاجتماعي والعمر

السنة الدراسية	النوع الاجتماعي			العمر			المجموع
	ذكور	إناث	لم يذكر	19-17	24-20	لم يذكر	
الأولى	37	71	-	91	8	9	108
الثالثة	48	44	7	6	74	19	99
المجموع	85	115	7	97	82	28	207

أداة الدراسة

تم استخدام استبانة مفهوم الذكاء والإبداع الضمني، وهذا وصف للأداة:

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على مفهوم الذكاء والإبداع الضمني لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً. وأعدت هذه الاستبانة لبحث الأفكار حول مفهوم الذكاء والإبداع الضمني الملائم لدى طلبة

السنة الأولى والثالثة في برنامج دكتور في الطب في جامعة الخليج العربي. تتكون الاستبانة من (12) فقرة، تنقسم إلى بُعدين الأول: مستوى الذكاء الضمني والثاني: مستوى الإبداع الضمني. كما تنقسم الفقرات في الأداة إلى (6) فقرات حول الذكاء تُقيّم آراء الطلبة ما إذا كان الذكاء ثابتاً أم متغيراً، وإلى (6) فقرات حول الإبداع تُقيّم آراء الطلبة ما إذا كان الإبداع ثابتاً أم متغيراً، وتتم الإجابة عليه من خلال اختيار درجة موافقة الطالب التي يميل إليها على كل فقرة من فقرات المقياس (موافق بشدة، موافق، غالباً موافق، غالباً غير موافق، غير موافق، غير موافق بشدة).

صُممت الاستبانة من خلال الاطلاع على عدة مقاييس منها مقياس Measurement of Post-Manipulation Beliefs (Makel, 2008)، ومقياس النظريات الضمنية في الموهبة والذكاء في الصورة الأولية (الراجح، 2014)، ومقياس النظريات حول الذكاء (للراشدين)- نموذج الذات (دويك، 2006).

وسيتم تصحيح المقياس بتحديد درجة الميل لكل فئة ضمن المقياس المطبق باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة =(أعلى قيمة للمقياس– أقل قيمة للمقياس) ÷ عدد فئات المقياس= (6 -5) ÷6 = 0.83

ستعبر قيم المتوسط لمقياس النظرية الضمنية للذكاء والإبداع عن الآتي: ما بين (6 إلى 5.2) إلى درجة مرتفعة جدا، ما بين (5.2 إلى 4.4) إلى درجة مرتفعة، ما بين (4.4 إلى 3.55) إلى درجة فوق المتوسط، ما بين (3.55 إلى 2.7) إلى درجة متوسطة، ما بين (2.7 إلى 1.85) إلى درجة ضعيفة، ما بين (1.85 إلى 1) إلى درجة ضعيفة جدا،

الخصائص السيكومترية للاستبانه:

الصدق الظاهري (المحكمون)

تم عرض نموذج الاستبانه بصيغته الأولية التي تشمل (12) فقرة، على (6) محكمين كما هو موضح في المرفق لتحكيم المقياس من حيث سلامة الصياغة اللغوية، والارتباط بالبعد، ومناسبتها للمرحلة الجامعية.

صدق التكوين الفرضي

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لمكونات الاستبانة مع درجات كل بعد (الذكاء الضمني والإبداع الضمني) والدرجة الكلية، وجدول 2 يوضح تلك الارتباطات.

جدول 2

معامل الارتباط بين البند والبعد والدرجة الكلية

الذكاء الضمني				الإبداع الضمني			
قبل الحذف		بعد الحذف		قبل الحذف		بعد الحذف	
رقم البند	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.71	**0.57	**0.77	**0.62	7	**0.71	**0.61	**0.61
2	**0.69	**0.59	**0.74	**0.63	8	**0.82	**0.74	**0.75
3	**0.41	**0.45	**0.44	**0.46	9	**0.69	**0.60	0.57
4	**0.77	**0.65	**0.79	**0.68	10	**0.76	**0.69	**0.69
5	**0.47	**0.41	**0.46	**0.41	11	**0.31	**0.29	**0.25
6	0.07	0.09-			12	**0.63	**0.60	**0.60

يوضح جدول 2 أن معاملات الارتباط الدالة بين البند وبعد الذكاء الضمني دالة عند (0.001) لجميع البنود ما عدا البند 6 وقد تراوحت بين (0.96 إلى 0.77)، وكذلك معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانه جميعها دالة عند (0.001) ما عدا البند 6 لذا تم إلغاء البند. وتم إعادة حساب معامل الارتباط بالبعد والدرجة الكلية. أما في بعد الإبداع الضمني فجميع معاملات الارتباط مع بعد الإبداع الضمني دالة عند (0.001) وبلغت ما بين (0.31-0.82)، وكذلك جميع الارتباطات مع الدرجة الكلية دالة عند (0.001) وتراوحت ما بين (0.29-0.79).

كما تم حساب ارتباط أبعاد الإستبانة مع الدرجة الكلية، وجدول 3 يوضح تلك الارتباطات.

جدول 3

معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

البعد	قبل الحذف		بعد الحذف	
	الإبداع الضمني	الدرجة الكلية	الإبداع الضمني	الدرجة الكلية
الذكاء الضمني	**0.47	**0.81	**0.52	**0.86

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (1) مايو 2019

الإبداع لضمني	-	**0.90	**0.86

يبين جدول 3 ان جميع معاملات الارتباط دالة عند (0.001) وبلغت ما بين (0.47-0.90)، وبعد حذف البند رقم 6 بلغت ما بين (0.52-0.86).

ثبات الاستبانة

تم تقييم معاملات ثبات الاستبانه باستخدام الفا كرونباخ، وجدول 4 يوضح ذلك.

جدول 4

معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ

الأبعاد	قبل الحذف	بعد الحذف
الذكاء الضمني	0.48	0.66
الإبداع الضمني	0.75	-
الدرجة الكلية	0.73	0.80

يوضح جدول 4 أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.48-0.66)، وبعد حذف البند 6 بلغت (0.48-0.80)، وهي معاملات توضح أن درجة الاتساق الداخلي مقبولة.

المعالجة الإحصائية

سيتم استخدام برنامج SPSS في إجراء المعالجات الإحصائية، وسيتم قياس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(t) للمجموعات المرتبطة.

نتائج الدراسة

الفرض الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي ترجع لاختلاف الذكاء الضمني والإبداع الضمني عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تم فحص الفرضية بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (t) للمجموعات المرتبطة Paired Sample Test للمقارنة بين متوسطات الذكاء الضمني والإبداع الضمني، وجدول 5 يوضح تلك النتائج.

جدول 5

الفروق بين طلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي ترجع لاختلاف الذكاء الضمني والإبداع لضمني

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	الدلالة
الذكاء الضمني	4.62	1.10	1.77	206	0.078
الإبداع الضمني	4.49	0.86			

يتضح من جدول 5 أن المتوسط الحسابي للذكاء الضمني هو (4.62)، والمتوسط الحسابي للإبداع الضمني هو (4.49) وكلاهما قيم مرتفعة حسب درجة الميل للمقياس. ويتضح من استخدام اختبار (t) للمجموعات المرتبطة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكاء الضمني والإبداع الضمني لطلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

الفرض الثاني

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات طلبة برنامج دكتور في الطب بجامعة الخليج العربي في الذكاء الضمني والإبداع الضمني وفقا للتفاعل بين االنوع الاجتماعي السنة الدراسية (الأولى، الثالثة) عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

تم فحص الفرض بحساب المتوسطات والإنحراف المعياري للعينة حسب السنوات الدراسية والنوع الاجتماعي ثم استخدام تحليل التباين الثنائي باستخدام الإجراء Multivariate، والجدول 6 يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية لعينة الدراسة.

جدول 6

المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب السنوات الدراسية والنوع لاجتماعي

المتغير	السنة الدراسية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الضمني	الأولى	الذكور	37	4.98	0.75
		الإناث	71	4.63	0.73
		المجموع	108	4.75	0.75

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (1) مايو 2019

		الذكور	48	4.60	1.82
	الثالثة	الإناث	45	4.37	0.74
		المجموع	93	4.49	1.40
		الذكور	37	4.66	0.89
	الأولى	الإناث	71	4.58	0.82
الإبداع		المجموع	108	4.60	0.84
الضمني		الذكور	48	4.36	0.86
	الثالثة	الإناث	45	4.39	0.85
		المجموع	93	4.38	0.85

يتبين من جدول 6 أن قيمة متوسط الذكاء الضمني للسنة الأولى قد بلغت (4.75)، وهي قيمة مرتفعة وكذلك قيم متوسطي الذكور والإناث على حده. وبلغ متوسط الذكاء الضمني للسنة الثالثة (4.49)، وهي قيمة مرتفعة، وكذلك متوسط قيمة الذكور (4.60) إلا أن قيمة متوسط الإناث قد بلغت (4.37) وتعد قيمة فوق المتوسط. أما متوسط الإبداع الضمني للسنة الأولى قد بلغت (4.75)، وهي قيمة مرتفعة وكذلك قيم متوسطي الذكور والإناث على حده. وبلغ متوسط الإبداع الضمني للسنة الثالثة (4.38)، وهي قيمة فوق المتوسط، وكذلك متوسطي الذكور والإناث. وللتأكد من دلالات هذه الفروق وأثر التفاعل بين السنة الدراسية والنوع الاجتماعي، تم إجراء تحليل التباين الثنائي باستخدام الإجراء Multivariate، وجدول 7 يوضح تأثير هذا التفاعل.

جدول 7

الفروق بين أبعاد مقياس الذكاء الضمني والإبداع الضمني في ضوء التفاعل بين السنة الدراسية والنوع الاجتماعي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة
الذكاء الضمني	السنة الدراسية	4.87	1	4.86	4.05	0.046
	النوع الاجتماعي	4.01	1	4.01	3.33	0.069
	السنة * النوع	0.17	1	0.17	0.14	0.708

	الخطأ	237.00	197	1.20		
	المجموع	4558.72	201			
الإبداع الضمني	السنة الدراسية	2.73	1	2.73	3.76	0.054
	النوع الاجتماعي	0.03	1	0.03	0.043	0.836
	السنة * النوع	0.17	1	0.17	0.14	0.708
	الخطأ	142.85	197	0.725		
	المجموع	4215.86	201			

يتضح من جدول 7 أن الفروق في متوسطات الذكاء الضمني بتفاعل السنة الدراسية والنوع الاجتماعي غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) ، لكن توجد فروق دالة إحصائياً تعود للسنة الدراسية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) لصالح طلبة السنة الأولى. وفي ما يخص الفروق في متوسطات الإبداع الضمني بتفاعل السنة الدراسية والنوع الاجتماعي غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) ، لكن توجد فروق دالة إحصائياً تعود للسنة الدراسية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) لصالح طلبة السنة الأولى.

مناقشة النتائج

يتبين من النتائج أن قيم متوسطات طلبة برنامج دكتور بالطب في الذكاء الضمني والإبداع الضمني كانت مرتفعة، وقد يعود ذلك أن هؤلاء الطلبة قد حصلوا على معدلات عالية في الثانوية العامة بدولهم بلغت فوق 95%، مما يعني أنهم عبر جهودهم المبذولة واجتهادهم وإصرارهم على تحقيق مراتب مرتفعة بالإضافة إلى ثقتهم العالية في قدراتهم استطاعوا الحصول على تلك الدرجات. ويتميز الطلبة المتفوقون دراسيا بدافعية ذاتية تساعدهم على تحقيق انجازات على الصعيد الأكاديمي مما يعزز من إيمانهم بقدراتهم، وينعكس هذا على تبنيهم نظرية الذكاء والإبداع المتغير أو النمائي. وتسهم هذه النظرية في تعزيز إيمانهم بقدراتهم والعمل بجهد وإصرار على تحقيق أهداف ذات بعد تعليمي بتعميق المعارف وتطوير المهارات والممارسات العملية. مما يؤيد نتائج دويك (2006) أن تبني الطلبة لهذه النظريات يدعم توجههم للتعلم واختيار أهداف تعليميه وتركيز الاهتمامات على تعلم معارف وخبرات تزيد من ذكائهم.

كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الضمني والإبداع الضمني، وقد يعود ذلك لمعرفة طلبة برنامج دكتور بالطب أن برنامج كلية الطب بجامعة الخليج العربي يعتمد على التعليم الإبداعي القائم على حل المشكلات بطرق إبداعية والتي تتيح للطالب البحث في المشكلات المطروحة بحيث يعتمد الطالب على جهده وقدراته في تعلمه. فإستراتيجية التعليم الابداعي تقوم على أن الطالب يتعامل مع مشكلات تتطلب بحث وتقصي للوصول إلى حل للمشكلة عبر تجميع المعلومات ذات العلاقة بالحالة المقدمة للوصول إلى أسباب وطبيعة المرض في الحالة تحت وتقديم الحل المناسب.

أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل النوع الاجتماعي والسنة الدراسية لكل من الذكاء الضمني والإبداع الضمني ممكن إرجاعه إلى أن المجتمع الخليجي يقدم نفس الدعم والمساندة للإناث والذكور في تعلمهم، حيث أن أغلب دول مجلس التعاون الخليجي تعمل على تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم للجنسين من حيث نوعية التعليم المقدم والفرص المتاحة، وهذا يعمل على زيادة ثقة الإناث للعمل إيمانا منهن بقدراتهن، وأنهن قادرات على رفع كفاءتهن عبر اصرارهن في التعلم ورفع مستوى مهاراتهن ووضع أهداف عالية تؤدي لتحقيق مستويات عالية من الأداء.

ويلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الضمني والإبداع الضمني تعود للسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى، وقد تعود تلك الفروق إلى أن نظام تعليم الطب في كلية الطب والعلوم الطبية بجامعة الخليج العربي تشمل المرحلة الأولى في برنامج دكتور في الطب بالفصل الدراسي الواحد على ستة مقررات دراسية، تحتوي في الفصل الدراسي الأول على المقررات: البيولوجي والسيكولوجي، والفيزياء، وعلم الاجتماع، واللغة الأنكليزية والكمبيوتر، وعدد مقررات الفصل الدراسي الثاني، خمسة مقررات، وهي: البيولوجي واالكيمياء الحيوية، والاحصاء الحيوي، والدراسات الأسلامية واللغة الأنكليزية. وتعد هذه المقررات واضحة وتدرس بالطريقة التقليدية التي اعتادوا عليها. أما بدءً من المرحلة الثانية يتغير نمط التدريس إلى التدريس الإبداعي، وتشمل على ثلاث سنوات (الثانية والثالثة والرابعة)، وتحتوى كل سنة على وحدات، ففي السنة الثانية يدرس الطلبة في المرحلة الثانية الوحدة الأولى والثانية والثالثة، وفي كل وحدة عدد من الحالات المرضية التي تعلق بأحد أجهزة الجسم. وفي السنة الثالثة يُدرس الطلبة ثلاث وحدات رئيسة، وهي: أمراض الجهاز الهرموني، وأمراض الجهاز الهضمي والبولي، وأمراض الدم. وتشتمل الوحدة الأولى والثانية على 12 مشكلة كلا على حده، أما الوحدة الثالثة فتضم 10 مشكلات، بحيث تقدم في كل أسبوع مشكلة

واحدة لمناقشتها ويتطلب هذا بحثاً مكتفاً من قبل الطلبة للعمل على تقديم عرض في نهاية الأسبوع حول المشكلة المرضية حيث يناقشون في العرض اسباب الحالة المرضية والعضو الذي تحصل فيه الحالة المرضية في الجس وغيرها من الأمور المتعلقة بالمرض من الناحية الفسيولجية والتشريحية والبكترية وغيرعا من الأمور المتعلقة بالمشكلة أو الحالة المرضية.

ويتسبب هذا الوضع لطلبة السنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب لضغط نفسي نتيجة الضغوط الدراسية بالإضافة إلى أن التقديرات المعطاة يكون المتوسط لها هو الجيد، وهم طلبة أعتادوا على تحقيق درجة الامتيار في الدراسة، مما يسهم في انحدار تقيمهم لذاتهم وأنفسهم وفي قدرتهم على تعلم المفاهيم والمهارات المطلوبة. ويشعر الطلبة بالإحباط من أن من الصعب عليهم التقدم في ظل ظرف الضغط الدراسي الشديد.

توصيات الدراسة

1. العمل على مراجعة النمط الدراسي المطبق على السنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب عبر مراجعة الحالات المقدمة لهم.
2. تقديم برامج ارشادية اكاديمية حول التدريس في السنة الثالثة في برنامج دكتور في الطب.

المراجع

اسماعيل، نبيه (2006). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تايه، رفعة (2015). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**- الأردن، **11** (4)، 539- 554.

التل، سهير (2013). **الإبداع**. عّمان: دار الفكر.

الجاسم، فاطمة (2010). **الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية.** عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الجاسم، فاطمة (2011). الاتجاهات نحو الذكاء الضمني لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. **مجلة كلية التربية** -جامعة دمياط، 61، 316- 364.

جامعة الخليج العربي. (2017). استرجعت مايو 20، 2017، من

http://www.agu.edu.bh/colleges/colleges

جروان، فتحي. (2012). **الموهبة والتفوق والإبداع** (ط. 5). عمّان: دار الفكر.

دويك، كارول. (2006). **نظريات الذات ودورها في الدافعية والشخصية والنمو** (ترجمة: ماهر أبوهلال وعبدالقادر العمادي وعلى رداوي). غزة: دار الكتاب الجامعي.

الراجح، مالكة. (2014). **النظريات الضمنية في (الموهبة والذكاء) وعلاقتها ببعض طرق التدريس التي تميل إليها معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) في محافظة الإحساء** (أطروحة ماجستير غير منشورة). المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل.

رنكو، مارك. (2013). **الإبداع** (ط2) (ترجمة: شفيق فلاح علاونة). الرياض: العبيكان. (الكتاب الأصلي منشور 2007).

روشكا، ألكسندرو. (1989). **الإبداع العام والخاص** (ترجمة: غسان أبوفخر). الكويت: عالم المعرفة.

الزيات، فاطمة. (2009). **علم النفس الإبداعي**. عمّان: دار المسيرة.

السرور، ناديا. (2010). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** (ط5). عمّان: دار الفكر.

سلفرمان، ليندا. (2004). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين** (ترجمة: سعيد العزه). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السليمان، نورة. (2006). **التفوق العقلي والموهبة والإبداع**. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

السمادوني، السيد. (2009). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

السويد، عبدالله. (2009). **المهارات القيادية وعلاقتها بأبعاد الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين ومتوسطي التحصيل الدراسي من الجنسين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

شاهين، عوني وزايد، حنان. (2009). **الإبداع**. عمّان: دار الشروق.

عبد الحليم، محمد. (2008). النظريات الضمنية المتعلقة بالسمات الدالة على الموهبة والذكاء لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**- مصر، **21** (4)، 419-468.

عبد اللطيف، مدحت. (1996). **الصحة النفسية والتفوق العقلي**. الإسكندرية: دار المعارف الجامعية.

فورد، دونا. (2012). المساواة والتميز: الطلاب المتنوعون ثقافياً في برامج تربية الموهوبين. **المرجع في تربية الموهوبين** (ط2) (تحرير: نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز) (ترجمة: صالح أبوجادو ومحمود أبوجادو). الرياض: العبيكان. (الكتاب الأصلي منشور 2003).

كولانجيلو، نيكولاس. (2012). **إرشاد الطلاب الموهوبين. المرجع في تربية الموهوبين** (ط2).(تحرير: نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز) (ترجمة: صالح أبوجادو ومحمود أبوجادو). الرياض: العبيكان. (الكتاب الأصلي منشور 2003).

المالكي، فاطمة. (2013). **الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي والتخصص ومستوى التفوق الدراسي ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في البحرين** (اطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

المعايطة، خليل والبواليز، محمد. (2004). **الموهبة والتفوق** (ط2). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ناصر، أماني. (2005). **التكيف المدرسي عند الكتأخرين والمتفوقين تحصيلياً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة: دراسة ميدانية مقارنة على طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي (علمي+ أدبي) في مدارس مدينة دمشق الرسمية** (اطروحة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق.

اليوسف، آلاء. (2014). **الذكاء الإنفعالي وعلاقتة باستراتيجيات مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً** (دراسة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

Blackwell, L., Trzesniewski, K & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78* (1), 246-263.

Cheng, Z., Hau, K., Wen, J. & Kong, C. (2000). *Chinese Students Implicit Theories of Intelligence and Other Personal Attributes: Cross-Domain Generality and Age-Related Differences*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans), La, April 24-28, 2000.

Cabello, R. & Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Front Psychol*, 6:700. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4440911/

David, W & Lai-Kwan, C. (1999). Implicit theories of creativity: teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal, 12* (3), 185- 195.

Dupeyart, C. & Mariene, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30* (1), 43-59.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256- 273.

Hopp, M., Handel, M., Stoeger, H., Vialle, W & Ziegler, A. (2016). A cross-national study of implicit theories of a creative person. *Education Sciences, 6* (4), 1-14.

Hoskens, M. & De Boeck, P. (2002). An implicit theory of intelligence-related mental activities. *Journal of Personality, 59* (4), 793-814.

Jones, B., Bryant, L., Snyder, J., & Malone, D. (2012). Preservice and in service teachers' implicit theories of intelligence. *Teacher Education Quarterly, 39*(2), 87-101.

Leondari, A. & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools, 39* (3) 279-291.

Leroy, N., Bressous, P., sarrazin, P & Trouilloud, D. (2007). Impact of teacher's implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 529- 545.

Lim, W & Plucker, J. (2001). Creativity through a lens of social responsibility: implicit theories of creativity with Korean samples. *The Journal of Creative Behavior, 35* (2), 115- 130.

Makel, M. (2008). *The malleability of implicit beliefs of creativity and creative production* (Unpuplished doctotral dissertation). Indiana University, United States.

Miao, S. (2009). *Primary and secondary school teachers and students' implicit theories of creativity*. Retrieved from: https://search-proquest-com.proxy1.athensams.net

Niu, W & Sternberg, R. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: the east and the west. *The Journal of Creative Behavior, 36* (4). 269- 288.

O'Connor, A., Nemeth, C & Akutsu, S. (2012). Consequences of beliefs about the malleability of creativity. *Creativity Research Journal, 25* (2), 155- 162.

Paletz, S & Peng, K. (2008). Implicit theories of creativity across cultures. *SAGE Journals, 39* (3), 286- 302.

Poliquin, A. (2010). Exploring preservice teacher's views of intelligence. *New Directions for Child And Adolescent Development*, 96, 87- 100.

Rogers, C. (2009). *The relationship between teachers' implicit theories of intelligence and their beliefs about teaching higher-order thinking*

skills to low-achieving students (Unpuplished doctotral dissertation). University of California, United States.

Runco, M & Johnson, D. (2002). Parents and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal, 14* (3-4), 427- 438.

Runco, M., Johnson, D & Bear, P. (1993). Parents and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal, 23* (2), 91- 113.

Runco, M., Nemiro, J & Walbberg, H. (1998). Personal explicit theories of creativity. *The Journal of Creative Behavior, 36* (4), 269- 288.

Seng, Q., Keung, H & Cheng, S. (2008). Implicit theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Journal of Comparative and International Education, 38* (1), 71- 86.

Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese Eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research, 104* (2), 131- 142.

Sternberg R. J., editor. (ed.). (2000). *The concept of intelligence, in Handbook of Intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sriram, R. (2010). *Rethinking intelligence: The role of mindset in promoting success for academically high-Risk college students* (Unpuplished doctotral dissertation). California, Azusa Pacific University.

Tarbetsky, A., Collie, R., & Martin, A. (2016). The role of implicit theories of intelligence and ability in predicting achievement for indigenous (Aboriginal) Australian students. *Contemp. Educ. Psychol*, 4, 61–71. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.01.002

Wickes, K. N. S., & Ward, T. B. (2006). Measuring gifted adolescents' implicit theories of creativity. *Roeper Review*, *28*(3), 131–139.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (43) العدد (1) مايو 2019