Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (5), Issue (14) : 30 Apr 2021
P: 26 - 45

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (5)، العدد (14) : 30 إبريل 2021 م
ص: 26 - 45

Predictive capability of the implicit theory of intelligence in the classroom interaction according to Flanders system among faculty staff at the Palestine Technical University – Khadouri

Wafaa Mahmood Ayyash
Ministry of Education || Palestine

Abstract: The study aimed to identify the predictive ability of the implicit theory of intelligence in classroom interaction according to the Flanders system among the sample of professors at the Technical University of Palestine - Khadouri, and to reveal the differences in the implicit theory of intelligence according to variables (gender, specialization, academic qualification, experience), and a sample consisting of 40 lecturers from Palestine Technical University, and the results of the study resulted in university professors viewing intelligence as incremental, and there are no statistically significant differences on the two dimensions of the implicit theory of intelligence scale due to variables of gender, specialization, academic qualification and experience. As for the experience variable, the result was in favor of the intelligence of being and the category of more than ten years. And that the classroom interaction was indirect, and that the perceptions of university professors contributed to predicting class interaction, as it had a predictive ability indicative of class interaction among faculty members at the university.

Keywords: Predictive capability of the implicit theory of intelligence, Classroom interaction.

القدرة التنبؤية للنظرية الضمنية في الذكاء في التفاعل الصفي وفق نظام فلاندرز لدى عينة من أساتذة جامعة فلسطين التقنية - خضوري

وفاء محمود عياش
وزارة التربية والتعليم || فلسطين

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية للنظرية الضمنية في الذكاء في التفاعل الصفي وفق نظام فلاندرز لدى عينة من أساتذة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، وكشف الفروق في النظرية الضمنية للذكاء تبعا لمتغيرات (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة)، وتم اختيار عينة مكونة من 40 عضواً من أساتذة الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة أن أساتذة الجامعة ينظرون للذكاء على أنه تزايدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي مقياس النظرية الضمنية للذكاء تعزى إلى متغيرات (النوع والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة)، أما فيما يخص متغير الخبرة فكانت النتيجة لصالح ذكاء الكينونة ولفئة الأكثر من عشر سنوات. وأن التفاعل الصفي كان غير مباشر وأن تصورات أساتذة الجامعة للذكاء على أنه تزايدي وأسهم في التنبؤ بالتفاعل الصفي، كان له قدرة تنبؤية دالة في التفاعل الصفي لدى أساتذة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية للنظرية الضمنية في الذكاء – التفاعل الصفي.

المقدمة.

تتمحور وجهات النظر التي تدور حول الذكاء حول رأيين متناقضين، إما أن يكون فطريا وهو نتيجة الوراثة، فهو حق فطري لجميع الناس، وإما أن يكون في الطرف النقيض تقع فكرة الذكاء المتعدد، والتي تغذيها الكثير من النظريات التي تتحدث عن الذكاء كما يوضحه جاردنر في كتابه (أطر العقل) أي أنه لا يمكن وصفه على أنه مقدار ثابت، بل يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتدريب والتعلم، وكل نوع مستقل عن الآخر وينمو ويتطور بمعزل عن الأنواع الأخرى (عفانة، الخزندار، 2009).

وتُعد النظرية الضمنية للذكاء مهمة خاصة في السياقات التعليمية؛ لأنّ المعلمين الذين يؤمنون بأنّ الذكاء شيء يمكن تغييره سيكون أداءهم الأكاديمي أفضل من المعلمين الذين يعتقدون أنه ثابت ولا يمكن تغييره، أمّا الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت فيؤمنون بأنّ البشر يولدون بمستوى محدد من الذكاء وأنّ مستوى ذكاءهم ثابت لا يتغير؛ لذا فإنهم لا يبذلون مزيدًا من الجهد، وتكون أهدافهم قليلة، وقدراتهم محدودة (Jones, Bryant, Snyder, & Malone, 2012) .

وعند التفريق بين وجهتي النظر: التزايدية، والكيان للذكاء نجد الأفراد الذين يحملون وجهة نظر تزايدية يتميزون بأن لديهم مستويات تحكم على الذكاء الخاص بهم، وأن هذا الذكاء ممكن زيادته من خلال الدراسة والتعلم، وفي المقابل أولئك الذين يتبنون فكرة الكيان في الذكاء يعتقدون أن البشر يولدون ولديهم مستوى ذكاء تم تحديده مسبقاً من قبل علم الوراثة، وأن هذا المستوى من الذكاء ثابت، وبتحديد أكثر فالمعلمون الذين ينظرون للذكاء بوجهة نظر تزايدية يعطون قيمة أكثر للمهارات العملية وتطوير المعرفة التقنية وإتقان المهارات الأساسية، أما الكيان فإنهم يعطون قيمة للمهارات والسلوكيات الاجتماعية ومؤشرات التعاون (Dweck, Chiu & Hong, 1995; Dweck & Master, 2008).

ويعتبر تفاعل المعلم مع طلابه ذا أهمية في عملية التعليم والتعلم؛ لذلك فإن نمط ونوعية هذا التفاعل يتحدد بفاعلية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات التي يحملها المعلم، وبعض سمات وخصائص البيئة التعليمية، فتنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة، وترتيب البيئة التعليمية الصفية، بل من أهم ما يتضمن التفاعلات الفاعلة بين المعلم والطلاب، وتلك التي تعتمد على تقبل الأفكار، واستقبال تعليمات الدروس والخبرات، مما يشكل تفاعلات إيجابية يكون فيها كلاً من المعلم والطالب نشيطين بشكل مستمر، وهذا مرهون بما يسود من علاقة بين المعلم والمتعلم، وما يسود الجو الصفي من علاقات اجتماعية تفاعلية يقوم بها المعلم بدور المنظم للنشاطات، ويساعد الطلاب في اتخاذ القرارات (قطامي، 1989).

وتتوقف قوة التفاعل الصفي على أساس كونه عملية اتصال وتواصل بين المدرس والتلميذ تحدث في بيئة تعليمية وتعلمية، وتهدف إلى توصيل رسالة بعينها، ويكون التفاعل الصفي ضعيفة إذ تحقق التفاعل من خلال علاقات التأثير والتأثر (الفعل ورد الفعل) حيث يقوم المدرس بإرسال الرسالة موضوع الدرس ليستقبلها التلميذ ويحاول فهمها، ويكون التفاعل الصفي قوي إذا تحقق التفاعل من خلال علاقات المشاركة وتبادل الأفكار عن طريق تبادل الأدوار بين المدرس والتلميذ، حيث يكون كل منهما مرسلا ومستقبلا، ويحاول فهمها عن طريق فك رموزها، كما أن التلميذ يتحول إلى مرسل عندما يطرح سؤالا ليجيب عنه المدرس، أو يقدم رأياً ويناقشه مع المدرس وأقرانه الآخرين (إبراهيم، 2010).

مشكلة الدراسة:

من خلال عملي في الجامعة اتضح لي أن بعض الأساتذة يسمح بمشاركة الطلاب ويتقبل أفكارهم ويطرح الأسئلة عليهم؛ بينما يوجد أساتذة لا يسمح بمشاركة الطلاب ولا يتقبل أفكارهم ولا يطرح الأسئلة عليهم؛ فكان من اللازم معرفة هل لهذا التفاعل الصفي له علاقة بوجهات النظر الضمنية للذكاء، أم ليس هناك أية علاقة وتسلط الدراسة الضوء في الكشف عن تصورات أساتذة الجامعة حول الذكاء لأن وجهة نظرهم حول الذكاء تنعكس في مواقف سلوكية عند التعامل مع الطلبة بحيث تشجع أو تعيق التفاعل الصفي أحياناً.

إذ يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما تصورات أساتذة الجامعة حول الذكاء؟
2- هل تختلف تصورات أساتذة الجامعة، حول الذكاء باختلاف النوع والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص؟
3- ما مستوى التفاعل الصفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وفق نظام فلاندرز؟
4- ما القدرة التنبؤية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم؟

أهداف الدراسة:

1- ما تصورات أساتذة الجامعة حول الذكاء
2- فحص مدى وجود اختلافات بين تصورات أساتذة الجامعة، حول الذكاء باختلاف النوع والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.
3- تحديد مستوى التفاعل الصفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وفق نظام فلاندرز.
4- التعرف على القدرة التنبؤية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله النظرية الضمنية فالتنبؤ بقدرة النظرية الضمنية في الذكاء في التفاعل الصفي محل تقدير من الباحثين والدارسين، وتعد النظرية الضمنية للذكاء من المعتقدات المعرفية المهمة، ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول إلقاء الضوء على هذا المفهوم وانعكاسه على التفاعل الصفي لدى أساتذة الجامعة، وتوظيف نتائج الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من خلال توجيه ذات الاختصاص من إدارات الجامعات والمؤسسات التعليمية والتربوية بالاهتمام بتوظيف النظرية الضمنية في الذكاء في التفاعل الصفي مما يسهم في تغيير نظرة الأساتذة نحو الذكاء.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** القدرة التنبؤية للنظرية الضمنية في الذكاء في التفاعل الصفي وفق نظام فلاندرز.
- **الحد البشري:** عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية-خضوري، وعددهم 40 محاضرا.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019)

- **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في جامعة فلسطين التقنية –خضوري-، في مدينة طولكرم، بفلسطين.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري

النظرية الضمنية للذكاء

استثار مفهوم الذكاء الإنساني الباحثين في مختلف المجالات، وخلال عقود مضت أقترح الباحثون العديد من النظريات التي حاولت تفسير طبيعة هذا المفهوم من خلال رؤى متباينة، ففي حين ركز البعض على مفهوم القدرة العقلية العامة، اقترح البعض قدرات متعددة، وأخيرًا ذكاءات متعددة، وتباينت رؤاهم حول مدى تأثير الذكاء بالعوامل الوراثية والبيئية .(Gardener, 1985,&Sternberg,2000&,Wohsan, 1985)

وقد أظهرت بعض الدراسات,Erdley & Dweek,1993), Chui et al 1997) أن الأفراد الذين يميلون إلى الاعتقاد بأن الذكاء سمة ثابتة يظهرون ميلًا أكبر للتنميط الاجتماعي وإلى وصف الآخرين بأنهم جيدون أو سيئون بناءً على أدلة ضعيفة. وفي دراسة جيرفي وآخرين (Gervey et al,1999) أظهر هؤلاء الأفراد ميلاً قويًا إلى إطلاق أحكام أخلاقية على الأفراد بناءً على مظهرهم الخارجي أو سلوكيات أخرى غير مهمة. أيضا أظهرت أن النظرية الضمنية للذكاء التي يتبناها الأفراد تؤثر بشكل كبير في كيفية حلهم للصراعات، فقد أظهر الطلاب الذين يعتقدون أن الذكاء سمة ثابتة قلقًا مستمرًا حول البرهنة على كفاءتهم، فهم يوجهون انتباهًا كبيرًا نحو إثبات أنهم أفراد أذكياء وقلق بشأن إظهارهم للأخطاء.(Hong et al, 1999)

حيث يوجد نوعان من النظريات حول الذكاء -ثابتة أو تزايدية- أولئك الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت ينظرون لها على أنها سمة مستقرة لا علاقة لها بالجهد، ويسعون لتجنب التحديات وتقييم جهودهم، ويعتقدون أنه غير مثمر ويشعرون بالتهديد بسبب نجاح الآخرين والتي يعتبرونها نتيجة الحظ، من جانب آخر فإن الذين يرون أن الذكاء تزايدي فإنه يمكن أن يحسن قدراته من خلال الجهد والممارسة ويتحملون التحديات والمهام الصعبة، ويعطون قيمة لجهودهم وللنقد ويستفيدون من نجاح الآخرين (Dweck, 2007).

والنظرية الضمنية للذكاء مهمة خاصة في السياقات التعليمية، لأنّ المعلمين الذين يؤمنون بأنّ الذكاء شيء يمكن تغييره فإن أداءهم الأكاديمي سيكون أفضل من المعلمين الذين يعتقدون أنه ثابت ولا يمكن تغييره، أمّا الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت (نظرية الكيان) فيؤمنون بأنّ البشر يولدون بمستوى محدد من الذكاء وأنّ مستوى ذكاءهم ثابت ولا يتغير؛ لذا فإنهم لا يبذلون مزيدًا من الجهد، وتكون أهدافهم قليلة، وقدراتهم محدودة (تايه والزغول، 2015).

حيث إن التفاعل الصفي له أثر واضح في عملية التعلم والتعليم، ويسهم بشكل كبير في رفع فاعلية هذه العملية وتحريكها ودفعها للأمام، كما أنه قد يسهم في الحد من فاعلية هذه العملية وعرقلة مسارها، إن لم يكن التفاعل الصفي فعالًا ومثمرًا، وذلك انطلاقًا من أن هذا التفاعل يمثل عنصرًا أساسيًا من عناصر العملية التعليمية، كما يمثل المجال الحيوي الذي يمارس فيه المتعلم النشاط بأشكاله ومظاهره العديدة والمتنوعة، وتجمع نظريات التعلم ومداخله المختلفة على أهمية الدور الذي يؤديه التفاعل الصفي في عملية التعلم، والأثر الذي يمكن أن يتركه في هذه العملية سواء بالاتجاه الايجابي، أم السلبي (ميخائيل، 2004).

ثانياً- الدراسات السابقة

انقسمت الدراسات السابقة الى محورين على النحو التالي:

المحور الأول: النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها ببعض المتغيرات

- **هدفت دراسة ليزهيس وبيمشات وجيمنز وباولي،(Zuihuis, Bempechat, Jimenez,& Boulay, 2002)** إلى الكشف عن النظرية الضمنية للذكاء في المجالات الأكاديمية للمكسيكيين، وكيف يتكلم الطلبة عن قدراتهم، وتكونت العينة من (22) طالبًا و(35) طالبة من المدارس الإعدادية في كاليفورنيا. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتبنون نظرية الكيان يرفضون التحديات، ويتشجعون للمهام التي فيها نجاح أكيد، ويميلون إلى الاستسلام والعجز المتعلم، أما الذين يتبنون النظرية التزايدية فهم يثقون بقدراتهم ويختارون المهام التي فيها تحد حتى عندما تكون ثقتهم بأنفسهم ضعيفة.
- **وفي دراسة عبد المجيد (2008)** وهدفت إلى التعرف إلى طبيعة النظرية الضمنية وأساليب التفكير وطرق المعرفة التي يتبناها طلبة الجامعة السعوديين وأثر كل من جنس الطالب وتخصصه على النظرية الضمنية للذكاء وأساليب التفكير وطرق المعرفة، كما يتطرق إلى قدرة النظرية الضمنية للذكاء على التنبؤ بأساليب التفكير وطرق المعرفة والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من 350 طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أنّ الطلاب والطالبات السعوديين يعتقدون في أن هناك بعض الجوانب من الذكاء ربما تكون فطرية ولا يمكن التحكم فيها، في حين كان ميلهم أكثر إلى الاعتقاد بأن الذكاء خاصية قابلة للنمو. فيما يتعلق بطرق المعرفة، تبين أن كلاً من الطلاب والطالبات كانوا أكثر ميلاً إلى المعرفة المتصلة منهم إلى المعرفة المنفصلة. قدرة النظرية الضمنية للذكاء على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.
- **وأجرى لو (Lou, 2014)** دراسة تناولت دور النظرية الضمنية للذكاء في تعلم اللغة الثانية والتوجهات الهدفية والاستجابات في مواقف الفشل (الفشل من الخوف، قلق، عجز، تمكن) بلغت العينة (150) طالبا تم تقسيم أفرادها إلى مجموعتين تجريبيتين، ثم تدريب كل مجموعة على تبني نوع من أنواع النظرية الضمنية للذكاء (ثابت، تزايدي)، أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة الذين دربوا على الذكاء المتزايد وضعوا لأنفسهم أهدافا من مستوى مرتفع وأظهروا استجابات تمكن في مواقف الفشل، بينما الذين دربوا على الذكاء الثابت كانوا أكثر خوفا من الفشل، وأن أهداف أداء-تجنب ترتبط بالعجز المتعلم ارتباطا موجبا.
- **وفي دراسة تايه وزغول (2015)** هدفت الكشف عن علاقة العجز المتعلَّم بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، وقد تم تطبيق مقاييس العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (348) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم كان منخفضا، ومستوى أهداف تمكن وأداء تجنب مرتفعا، أما مستوى أهداف أداء اقدام، والذكاء الثابت فكان متوسطا، في حين كان الذكاء المتغير مرتفعا. بينما لا توجد أثر دالّ للجنس في العجز المتعلم، ووجود أثر دالّ للكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. ووجود أثر دالّ للجنس في أهداف تمكن وأداء_ تجنّب، لصالح الإناث، ووجود أثر دالّ في أهداف أداء إقدام، والذكاء الثابت وفق الكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. وعدم وجود أثر دالّ للجنس في الذكاء الثابت والمتغير. كما وجدت علاقة عكسية بين العجز المتعلم، وأهداف تمكن، وأداء- إقدام، والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، وأهداف أداء- تجنب والذكاء الثابت .

المحور الثاني: التفاعل الصفي وعلاقته ببعض المتغيرات

- **وأجرى القرشي (1988)** دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية في الكويت نحو تلاميذهم. ومظاهر التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ داخل الحجرة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من 36 معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور والنصف الأخر من الإناث، يقومون بتدريس التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع. حيث أظهرت النتائج عن وجود دالة بين مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، ومجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو التلاميذ في الفئة الخاصة بأسئلة المعلم وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ. - أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة مبادأة التلاميذ، تبعا لمقياس فلاندرز لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة. - ويوجد فروق دالة بين المجموعتين في الخاصة بنسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة نحو التلاميذ وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ.
- **أجرى الكومي (El koumy, 1997)** دراسة هدفت إلى مراجعة النظريات والأبحاث التي أجريت حول تقنيات حصص اللغة الثانية في خمس مجالات: التقنية الأساسية، تقنيات طرح الأسئلة والتعلم التشاركي، وتقنيات تشجيع تفاعل الطلبة مع النص وتصحيح الأخطاء؛ حيث اختير 150 طالبا من الجامعات الأمريكية، و150 من الجامعات المصرية، أشارت النتائج إلى أن غالبية الدراسات التي تمت مراجعتها تدعم فكرة أن التعليم التبادلي يحسن مهارات القراءة والإصغاء ويعزز الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب تجاه القراءة، وإن أسئلة المعلم تشجع التفاعل الصفي عندما تكون مفتوحة النهايات، وتزايد وقت انتظار المعلم بعد الأسئلة يحسن من جودة كمية التفاعل، وإن السماح للطلاب بالتفاعل بحرية في التعلم التشاركي بدون رقابة صارمة يحسن المهارات اللغوية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة التنوع في العناوين والأهداف وتباين مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة وتناولت الدراسات مراحل عمرية مختلفة كذلك التنوع في نتائج الدراسة وفقاً لطبيعة كل دراسة، واختلفت التوصيات وتميزت الدراسة الحالية في تناولها موضوع جديد ومتغيرات جديدة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لأنه أنسب المناهج للدراسة الحالية ويعتمد على تحليل البيانات وبيان العلاقة بين مكوناتها وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة جامعة فلسطين التقنية- خضوري، والبالغ عددهم (200) للعام الجامعي (2019).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 40 أستاذاً، 15 من حملة الدكتوراه، و25 من حملة الماجستير تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب الرتبة الأكاديمية بنسبة بلغت 22.5%من مجتمع الدراسة، طبقت عليهم أداة الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل، النوع، التخصص والخبرة.

متغير الدراسة	الفئات	العدد
النوع	ذكور	31
	إناث	9
الخبرة	أقل من 5 سنوات	16
	5 – 10 سنوات	4
المؤهل	أكثر من 10 سنوات	20
	ماجستير	25
	دكتوراه	15
التخصص	كليات انسانية	25
	كليات علمية	15

أداة الدراسة

أولاً: مقياس النظرية الضمنية في الذكاء

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث (النظرية الضمنية للذكاء)، واستطلاع رأي نخبة من المتخصصين في علم النفس التربوي عن طريق المقابلات الشخصية غير الرسمية تم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية تحديد المجالات الرئيسية التي شملها المقياس، وصياغة الفقرات الخاصة بكل بعد، وإعداد المقياس في صورته الأولية، والتي شملت (22) فقرة

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس من أساتذة الجامعات من حملة الدكتوراه وممن يعملون في الجامعات الفلسطينية وتم التقيد بملاحظاتهم بما أوصى بها المحكمون.

صدق البناء:

لحساب صدق بناء الاستبانة النظرية الضمنية للذكاء تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والجدول رقم (2) يبين معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس النظرية الضمنية للذكاء:

جدول (2) صدق البناء لمقياس النظرية الضمنية في الذكاء

	معاملات الارتباط	
رقم الفقرة	البعد الثاني	البعد الأول
1	.851	.742

	معاملات الارتباط	
2	.679	.762
3	.413	.348
4	.712	.460
5	.657	.625
6	.679	.782
7	.766	.766
8	.765	.642
9	.757	.605
10	.659	.622
11	.716	.669
12	.387	
13	.508	
14	.410	

يتبين من جدول (2) أن معظم فقرات مقياس النظرية الضمنية للذكاء حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس، وبحسب تصنيف إيبل (Ebel, 1972) تعد الفقرات التي تتراوح قيم ارتباطها من 0.30 – 0.39 مقبول، والفقرات التي ذات معامل ارتباط أكبر من 0.40 جيدة، وبذلك يبقى المقياس في صورته النهائية بلا زيادة أو نقصان لعدد الفقرات.

ثبات المقياس:

بعد استخراج معايير الصدق تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقاييس الفرعية الخمس والعشرين التي يتكون منها المقياس، وقد بلغت قيمة ألفا للبعد الأول (0.89) وللبعد الثاني (0.84) وهي قيمة مقبولة وتدل على مستوى جيد من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيق المقياس على أفراد العينة، وبذلك يتضح أن مقياس النظرية الضمنية للذكاء يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

ثانيا- مقياس نظام فلاندرز:

تم اختيار نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، ولتصنيف سلوكهم التعليمي، لما يتميز به من شيوع وسهولة في الاستخدام، ولما يوفره من مقاييس كمية للسلوك التعليمي، يمكن استخدامها في المعالجة الإحصائية، وهو نظام تم تجريبه، وحساب صدقه وثباته، حتى أصبح من أكثر أدوات قياس السلوك شيوعا، وذلك لأنه يقيس التواصل بين المعلم وتلاميذه من خلال التفاعل اللفظي الذي يجري بينهم (Amidon and Hunter,1966)، باعتبار أن السلوك اللفظي يمثل السلوك الكلي للإنسان، كما يمكن ملاحظته بدقة أكثر من السلوك غير اللفظي.

إن نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي أداة مناسبة لتحقيق ذلك خاصة وأن الكثير من الدراسات السابقة أشارت إلى صدق نتائجه وهذا يدل على صدقه، أما الثبات فقد وجداه من خلال إيجاد مدى الاتفاق بين ما رصده على استمارة الترميز أثناء الملاحظة المباشرة بعد أن تدربا على ذلك وبين ما جرى تسجيله بعد الاستماع للدرس على آلة التسجيل لأربعه دروس اختيرت عشوائيا من بين دروس العينة. ولإيجاد معامل الثبات استخدم الباحثان معادلة سكوت (Scott) فوجد أن معامل الثبات للدروس الأربعة كاف (79،81,80,80) وبمعدل (80) وهو معامل ثبات

جيد (حميد وحمدي،2009). لذا لم يتم أجراء معايير صدق وثبات لهذا النظام في الدراسة الحالية نظراً لعالميته وشيوع استخدامه.

4- عرض نتائج الدراسة:

- **إجابة السؤال الأول: ما تصورات أساتذة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، في فلسطين حول الذكاء؟**

وللإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس النظرية الضمنية للذكاء كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مقياس النظرية الضمنية للذكاء مرتبة تنازلياً

م	العبارة الذكاء كينونة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
12	الطلاب الأذكياء لديهم حظ وقدرات عالية تمكنهم من النجاح والتفوق.	1.93	1.071	متوسط	1
3	يمكن للطالب أن يتعلم أشياء جديدة، ولكن لا يمكنه تغيير الذكاء الأساسي الخاص به.	1.90	1.172	متوسط	2
2	ذكاء الطالب شيء منه لا يمكنه تغييره بدرجة كبيرة.	1.60	1.057	متوسط	3
11	بعض الطلاب محظوظون بسبب العلامات التي يحصلون عليها.	1.58	.903	متوسط	4
1	أن يكون لدى الطالب قدر معين من الذكاء، ولا يمكنك أن تفعل الكثير لتغييره.	1.52	1.062	متوسط	5
4	الذكاء شيء لا يمكن للطالب تغييره فهو فطري.	1.42	1.107	متوسط	6
14	بغض النظر عن جهد الطالب فالذكاء الفطري هو الحَكم.	1.35	.802	متوسط	7
13	الطلاب الذين يحصلون على علامات متدنية هم قليلو القدرات والحظ.	1.33	.797	منخفض	8
7	إن أهم عامل في حصول الطالب على العلامات في أي مادة هو ذكاؤه.	1.32	.917	منخفض	9
8	الذكاء أكثر أهمية من العمل بجد.	1.23	.862	منخفض	10
10	السبب في رسوب الطالب هو أنه لا يملك الذكاء الكافي للنجاح.	1.20	.823	منخفض	11
9	لا جدوى من العمل في مجال ما طالما قدرات الطالب منخفضة.	1.13	.607	منخفض	12
5	الذكاء لا يتغير بالجهد والمثابرة بل هو ثابت.	1.05	.677	منخفض	13
6	يعتمد نجاح أي طالب في أي مادة على الحظ.	.55	.714	منخفض	14
	الكلي للبعد	19.10	6.946	متوسط	
	الذكاء المتزايد				
11	من الممكن أن يكون أداء الطالب أفضل لو أنه بذل مجهودا أكبر.	3.33	.526	مرتفع	1
3	ذكاء الطالب ملكه، يمكن تغييره بالجهد والمثابرة والعمل.	3.32	.616	مرتفع	2
6	أؤمن بمقولة إذا أردت شيئا فإنه يمكن تغييره مهما كان.	3.30	.564	مرتفع	3
4	العمل بجد هو السبب الرئيس للحصول على علامات عالية.	3.28	.640	مرتفع	4
1	يمكن للطالب تغيير ذكائه.	3.28	.816	مرتفع	5
8	عندما يحصل الطالب على علامة عالية، فإن ذلك بسبب جهده الدراسي.	3.25	.588	مرتفع	6
5	عندما لا يفهم الطالب شيئا ما: فإن ذلك يعني أنه لم يعط الوقت الكافي للدراسة.	3.13	.648	مرتفع	7

م	العبارة الذكاء كينونة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
7	منخفضي القدرات العقلي هم قليلو الاجتهاد أما الأذكياء فهم مجتهدون.	3.12	.648	مرتفع	8
10	العلامات الأقل التي يحصل الطالب عليها ترجع إلى عدم نجاحه في دراسة هذه المادة بشكل جيد.	3.10	.379	مرتفع	9
9	عندما يحصل الطالب على علامة متدنية، فإن ذلك بسبب تقصيره في جهده الدراسي.	3.03	.423	مرتفع	10
2	لا يهم كم الذكاء لدى الطالب، يمكن تغييره لكن بدرجة قليلة جدا.	2.95	.932	مرتفع	11
	الكلي للبعد	35.08	3.253	مرتفع	

يتضح من جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب الفقرات، و تراوحت متوسطات الفقرات للبعد الأول (الذكاء ككينونة) بين(1.1) و(1.93)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للبعد الثاني (الذكاء المتزايد) بين (2.95) و (3.33)، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أساتذة الجامعة على مقياس النظرية الضمنية للذكاء ببعديه الكينونة والمتزايد، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على بعد الذكاء ككينونة (19.10) والانحراف المعياري (6.946)، وهو مستوى متوسط حسب المعايير التي اعتمدت في هذه الدراسة، وهذا المتوسط أقل ظاهرياً من المتوسط الفرضي لذلك البعد والذي يساوي (28) وبفارق (8.900) درجة. أما البعد الثاني وهو الذكاء المتزايد فقد كان المتوسط الحسابي (35.08) والانحراف المعياري (3.253)، وهو مستوى مرتفع حسب المعايير التي اعتمدت في هذه الدراسة، وهذا المتوسط أكبر ظاهرياً من المتوسط الفرضي لذلك البعد والذي يساوي (22) وبفارق (13.075)، ونلاحظ من خلال البيانات أن مستوى الذكاء التزايدي عند أساتذة الجامعة كان مرتفعا على جميع الفقرات والدرجة الكلية، فتراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (2.95- 3.35)، ونلاحظ من خلال البيانات أن مستوى ذكاء الكينونة عند أساتذة الجامعة كان متوسطا على الفقرات (1، 2، 3، 4، 11، 12، 14)، في حين كان منخفضا على الفقرات (5، 6، 7، 8، 9، 10، 13)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للذكاء الكينونة فقد كان متوسطا.

ولمعرفة مستوى دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة للكشف عن دلالة للفروق بين متوسط بعدي المقياس ومتوسط استجابات أساتذة الجامعة على البعدين، والجدول (4) يبين نتائج ذلك الاختبار على بعد الذكاء ككينونة.

يوضح جدول (4): اختبار (ت) للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط البعد الأول ومتوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية

متوسط البعد الكينونة = 28					
متوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية	19.10	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الوسط الفرضي للبعد الأول	28	-8.900	39	-8.104	.000

يتضح من جدول (4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط البعد الأول ومتوسط استجابات الأساتذة، مما يدل على أن أعضاء أنهم لا ينظرون إلى الذكاء بأنه كينونة.

أما فيما يتعلق بالبعد الثاني وهو الذكاء كقدرة متزايدة فقد تم أيضاً استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط هذا البعد ومتوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية، والجدول (5) يبين نتائج ذلك الاختبار:

يوضح جدول (5): اختبار (ت) للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط البعد الثاني ومتوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية

متوسط البعد التزايدي = 22					
متوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية	35.08	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الوسط الفرضي للبعد الثاني	22	813.0	39	25.418	.000

يبين الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط البعد الأول ومتوسط استجابات أعضاء الهيئة التدريسية، مما يدل على أن الأساتذة ينظرون إلى الذكاء بأنه قدرة متزايدة.

- **إجابة السؤال الثاني: هل تختلف تصورات أساتذة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، حول الذكاء باختلاف النوع والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينة المستقلة لاستجابات الأساتذة حسب متغيرات النوع والتخصص والمؤهل العلمي، وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينة المستقلة لصغر حجم العينة وعدم انطباق شروط تحليل التباين الثلاثي على هذه الحالة، والجدول (6) يبين تلك نتائج:

يوضح جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينة المستقلة لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية حسب متغيرات (النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي)

المتغير		نوع المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النوع	كينونة	ذكور	31	19.00	7.492	-.44	-.167	38	.868
		إناث	9	19.44	4.953				
	متزايد	ذكور	31	34.97	3.420	-.477	-.383	38	.704
		إناث	9	35.44	2.744				
التخصص	كينونة	إنسانية	25	19.08	6.855	-.277	-.117	38	.908
		علمية	15	19.36	7.561				
	متزايد	إنسانية	25	35.84	2.853	2.340	2.264	38	.030
		علمية	15	33.50	3.503				
المؤهل العلمي	كينونة	ماجستير	25	20.52	7.589	3.787	1.710	38	.095
		دكتوراه	15	16.73	5.106				
	متزايد	ماجستير	25	34.24	3.620	-2.227	-2.196	38	.034
		دكتوراه	15	36.47	1.922				

يتضح من الجدول (6) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي مقياس النظرية الضمنية للذكاء تعزى إلى متغيرات النوع والتخصص والمؤهل العلمي. عدا في الذكاء كمتزايد في التخصص والمؤهل العلمي فقد

وجود فروق دالة إحصائياً، ولقد كانت الفروق لصالح التخصص الإنساني في متغير التخصص، ولصالح الدكتوراه في المؤهل العلمي

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس النظرية الضمنية في الذكاء، والجدول (7) يبين ذلك:

يوضح جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس النظرية الضمنية في الذكاء يعزى حسب لمتغير الخبرة

نوع الذكاء	متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كينونة	أقل من 5 سنوات	16	14.94	4.739
	5 – 10 سنوات	4	17.75	4.193
	أكثر من 10 سنوات	20	22.70	7.064
متزايد	أقل من 5 سنوات	16	36.13	2.391
	5 – 10 سنوات	4	35.25	2.986
	أكثر من 10 سنوات	20	34.20	3.750

يظهر الجدول (7) عن وجود فروق في بعدي مقياس النظرية الضمنية تعزى إلى متغير الخبرة، وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبعد الذكاء ككينونة كما يشير

جدول (8): تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في بعد الذكاء ككينونة حسب متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات (الخبرة)	543.712	2	271.856	7.518	.002
داخل المجموعات	1337.888	37	36.159		
الكلي	1881.600	39			

يتضح من الجدول (8) عن وجود فروق في بعد الذكاء ككينونة تعزى إلى متغير الخبرة، ولمعرفة مصدر تلك الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل الفروق الدالة LSD كما يشير الجدول (9):

يوضح جدول (9): المقارنات البعدية بطريقة (أقل الفروق الدالة LSD) للكشف عن مصدر الفروق في الذكاء ككينونة التي تعزى إلى متغير الخبرة

	أقل من 5 سنوات	5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		-2.813	-7.762*
5 – 10 سنوات			-4.950
أكثر من 10 سنوات			

يبين الجدول (9) أن مصدر الفروق كان بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، فيبدو أنهم أكثر ميلاً لاعتبار الذكاء كينونة، وبخصوص بعد الذكاء كقدرة متزايدة فقد تم أيضاً استخدام تحليل التباين الأحادي لبعد الذكاء كقدرة متزايدة كما يشير الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في بعد الذكاء كقدرة متزايدة حسب متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
بين المجموعات	33.075	2	16.537	1.612	.213
داخل المجموعات	379.700	37	10.262		
الكلي	412.775	39			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذكاء كقدرة متزايدة تعزى إلى متغير الخبرة.

- **إجابة السؤال الثالث: ما مستوى التفاعل الصفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وفق نظام فلاندرز؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لسلوك أعضاء الهيئة التدريسية أثناء تفاعلهم الصفي مع الطلبة، والجدول (14) يشير إلى النسب المئوية للحديث غير المباشر لأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى سلوكهم المباشر وسلوك الطلبة.

جدول (11): النسب المئوية للحديث غير المباشر لأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى سلوكهم المباشر، وسلوك الطلبة.

الأفراد	سلوك أعضاء هيئة التدريس				سلوك الطالب			
	مجموع الحديث غير المباشر	نسبته %	مجموع الحديث المباشر	نسبته %	مجموع حديث الطلاب	نسبته %	المجموع الكلي	النسبة العامة
1	10	32.2	9	29	12	38.2	31	% 100
2	9	50	7	38.8	2	11.2	18	% 100
3	7	31.8	8	36.3	7	31.8	22	% 100
4	8	38	7	33.3	6	28.7	21	% 100
5	10	43.4	9	39.1	4	17.5	23	% 100
6	9	45	5	25	6	30	20	% 100
7	8	34.7	9	39.1	6	26	23	% 100
8	9	28.1	9	28.1	14	43.8	32	% 100
9	9	30	11	36.6	10	33.4	30	% 100
10	9	39.1	11	47.8	3	13.1	23	% 100
11	9	36	9	36	7	28	25	% 100
12	9	39.1	6	26	8	34.9	23	% 100
13	7	43.7	5	31.2	4	25.1	16	% 100
14	6	35.2	5	29.4	6	35.4	17	% 100
15	6	37.5	4	25	6	37.5	16	% 100
16	6	35.2	6	35.2	5	29.6	17	% 100
17	6	28.5	6	28.5	9	43	21	% 100
18	6	40	8	53.3	1	6.7	15	% 100

الأفراد	سلوك أعضاء هيئة التدريس				سلوك الطالب			
	مجموع الحديث غير المباشر	نسبته %	مجموع الحديث المباشر	نسبته %	مجموع حديث الطلاب	نسبته %	المجموع الكلي	النسبة العامة
19	7	43.7	4	25	5	31.3	16	% 100
20	6	33.3	11	61.1	1	5.6	18	% 100
21	9	45	5	25	6	30	20	% 100
22	8	72.1	3	27.2	0	0	11	% 100
23	8	32	6	24	11	44	25	% 100
24	8	42.1	7	36.8	4	21.1	19	% 100
25	6	33.3	6	33.3	6	33.4	18	% 100
26	6	42.8	4	28.5	4	28.7	14	% 100
27	6	46.1	5	38.4	2	15.5	13	% 100
28	7	50	5	35.7	2	14.3	14	% 100
29	8	53.3	5	33.3	2	13.4	15	% 100
30	5	25	8	40	7	35	20	% 100
31	6	40	4	26.6	5	33.4	15	% 100
32	5	19.2	10	38.4	11	42.4	26	% 100
33	9	39.1	11	47.8	3	13.1	23	% 100
34	6	28.5	9	42.8	6	28.7	21	% 100
35	9	50	4	22.2	5	27.8	18	% 100
36	6	30	10	50	4	20	20	% 100
37	6	22.2	11	40.7	10	37.3	27	% 100
38	8	25.8	9	29	14	45.2	31	% 100
39	6	37.5	4	25	6	37.5	16	% 100
40	9	39.1	11	47.8	3	13.1	23	% 100
الكلي		37.94		*34.91*		*27.1*		*% 100*

يبين الجدول (11) أن التفاعل الصفي لأعضاء الهيئة التدريسية يتجه نحو الحديث غير المباشر حيث كانت نسبته العامة لجميع المدرسين 37.93 %، بينما كانت نسبة حديثهم المباشر 34.91 %، وحديث الطلبة كانت نسبته 27.1%.

- **إجابة السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية-خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة خضوري على مقياس النظرية الضمنية ببعديه الذكاء ككينونة وكقدرة متزايدة والتفاعل الصفي وفق نظام فلاندرز، والجدول (12) يبين تلك القيم:

جدول (12): معاملات الارتباط بين بعدي النظرية الضمنية في الذكاء والتفاعل الصفي وفق نظام فلاندرز

المتنبئات	التفاعل الصفي
الذكاء ككينونة	0.105
الذكاء كقدرة متزايدة	* 0.369

*دال على مستوى α 0.05

يشير جدول (12) إلى أن معامل الارتباط بين بعد الذكاء ككينونة والتفاعل الصفي 0.105 وهو ارتباط ضعيف وغير دال إحصائياً، بينما كان ارتباط بعد الذكاء كقدرة متزايدة والتفاعل الصفي 0.369 وهو ارتباط موجب ودال إحصائياً، وهي درجة مقبولة حسب تصنيف إيبل (Ebel, 1972).

كما تم حساب معامل الارتباط بين تصورات أعضاء هيئة التدريس حول الذكاء وتفاعلهم الصفي حيث كانت القيمة (0.445)، ومعامل التحديد المصحح (0.155)، أي أن تصوراتهم حول الذكاء كينونة أم قدرة تراكمية ساهمت بما مقداره (15.5 %) من التباين في التفاعل الصفي لديهم، والباقي يعزى إلى متغيرات أخرى. وفيما يتعلق بالمساهمات الفرعية لبعدي الذكاء في التفاعل الصفي. وللوقوف على القدرة التنبؤية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم تم استخدام تحليل التباين للانحدار المتعدد كما في الجدول (13):

جدول (13): تحليل التباين للانحدار المتعدد المتدرج على القدرة التنبؤية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	76.374	2	38.187	4.567	0.017
الخطأ	309.401	37	8.362		
الكلي	385.775	39			

يبين الجدول (13) أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم. ولتحديد الوزن النسبي لبعدي مقياس النظرية الضمنية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد كما يشير الجدول (14):

جدول رقم (14): تحليل الانحدار المتعدد لبعدي المقياس النظرية الضمنية للذكاء

الأبعاد	معاملات الانحدار اللا معيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ المعياري	المعامل Beta		
الثابت	-3.343	5.948		-.562	.578
الذكاء كقدرة متزايدة	.446	.152	.461	2.936	.006
الذكاء ككينونة	.120	.071	.265	1.688	.100

يشير الجدول (14) أن الوزن النسبي لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية للذكاء على أنه قدرة متزايدة كان (0.446) وهي قيمة دالة إحصائياً ولها قدرة تنبؤية في التفاعل الصفي والتي تشير إلى أن أي زيادة أو تغير في تصور الذكاء بأنه قدرة متزايدة بمقدار وحدة معيارية يقابله زيادة بمقدار (0.446) من الوحدة في التفاعل الصفي.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما تصورات أساتذة جامعة فلسطين التقنية – خضوري حول الذكاء؟"

اتضح أنَّ أساتذة جامعة فلسطين التقنية –خضوري- ينظرون إلى الذكاء على أنه تزايدي وليس كينونة، وقد يعزى ذلك إلى وعيهم إلى أهمية الذكاء التزايدي وأثره على تفاعلهم، لأنه يعطي دافعاً للتطوير وزيادة الكفاءة وإصدار أحكام أكثر إيجابية ويكونوا أكثر تكيفا، وترى الباحثة بأن الذكاء كونه تزايديا فإنهم يحددوا أهدافا ذات مستوى أعلى وبالتالي يكونوا أكثر نشاطا وسعيا إلى تحقيق هذه الأهداف، وهذا من شأنه أن يرتقي بالجامعة، إن ثقافة المجتمع الفلسطيني تتميز الاهتمام بالتعليم الجامعي، بكل مكوناته وشرائحه الاجتماعية، وأن سياسة جامعة فلسطين التقنية-خضوري تسعى إلى تمكين طلبتها وأساتذتها على حد سواء من القيام بدور جدّي وملموس في بناء اقتصاد ومجتمع المعرفة من جهة، وفي تعزيز قدرتهم على توطين المعرفة، من جهة أخرى؛ كما أن تقيد الجامعة بأسس التعيين من حيث جدية المقابلة الشخصية وعرض محاضرة فعلية أمام الطلبة والاهتمام بالسيرة الذاتية للمتقدم وخبراته السابقة، كل ذلك يحسن من نوعية أساتذة الجامعة بما يزيد من انتاجهم للوصول إلى الأفضل.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة (عبد المجيد، 2008) في أن هناك بعض الجوانب من الذكاء ربما تكون فطرية ولا يمكن التحكم فيها، في حين كان ميلهم أكثر إلى الاعتقاد بأن الذكاء خاصية قابلة للنمو.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل تختلف تصورات أساتذة جامعة فلسطين التقنية-خضوري، حول الذكاء باختلاف النوع والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة؟

اتضح عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع ويعود ذلك إلى تحرر الجامعات من الفروق الجنسية في التدريس، وكذلك ملاحظة طبيعة الخصائص المعرفية للأساتذة، وهذا يتفق مع دراسة الزغول وتايه (2015) لعدم وجود فروق لمتغير الجنس في الذكاء الثابت والمتغير.

وإن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص، وقد يعزى النتيجة إلى زيادة وعي المدرسين بالجامعات بطبيعة الذكاء بأنه يمكن تطويره بالمثابرة، وهذا ما يؤكدون عليه أثناء تدريسهم للطلبة. وهذا يتعارض مع دراسة تايه وزغول (2015) عن وجود أثر دالّ للكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية للنظرية الضمنية للذكاء.

بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بسبب تطور نظرة المدرسين إلى الكثير من القضايا ومنها الذكاء بأنه قابل للتغيير والتعديل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مستوى التفاعل الصفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري، وفق نظام فلاندرز؟

كشفت نتائج الدراسة لهذا السؤال إلى أنَّ مستوى التفاعل الصفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية كان غير مباشر، حيث كانت النسبة العامة لعينة الدراسة 37.94 %، بينما نسبة حديثهم المباشر 34.91 %، وقد ويُعزى ذلك إلى طبيعة المناهج في جامعة فلسطين التقنية –خضوري- فهي جامعة تقنية تعتمد على أساليب تدريس غير تقليدية مثل استخدام الحواسيب والمختبرات والرحلات العلمية، وكل هذه الأمور تجعل من الضرورة مشاركة الطلاب والتفاعل معهم وهذا يحسن من أدائهم وتحصيلهم العلمي.

ويُعزى ذلك أيضا إلى أن جامعة فلسطين التقنية –خضوري- هي جامعة ناشئة وبالتالي تسعى إلى تحسين صورتها من خلال تطوير أساليبها التعليمية القائمة على التفاعل الصفي للوصول إلى طالب متفوق، كما تعزو

الباحثة ذلك إلى أن معظم عينة الدراسة كانت تحمل وجهات نظر تزايدية نحو الذكاء وبالتالي كان تفاعل المعلم غير مباشر أي أكثر إيجابية وتفاعلا مع الطلاب لأنه ينظر للطالب على أنه ذكي بالدرجة الأولى ويستطيع زيادة ذكائه والتقدم للأفضل، بالتالي فهو يشارك الطالب ويكون أكثر تفاعلا معهم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نشوان (1989) في أنّ دراسة نشوان أظهرت أن سلوك الطالب المعلم اللفظي الخاص بالشرح وإعطاء المعلومات هو الأكثر شيوعا، وتختلف أيضا مع دراسة الجبر (1995) حيث أظهرت نتائج دراسة الجبر أن سيادة نمط سيطرة المعلم في التفاعل اللفظي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما القدرة التنبؤية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية –خضوري- حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم؟

أظهرت النتائج أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري حول الذكاء في التفاعل الصفي لديهم، حيث أن الوزن النسبي لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية للذكاء على أنه قدرة متزايدة كان دالاً إحصائياً أي أنه هو الذي ساهم في التنبؤ بالتفاعل الصفي لديهم، حيث كان الوزن النسبي لذلك البعد (0.446).وبمستوى دلالة إحصائية (006). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يؤمنون بأنّ الذكاء شيء يمكن تغييره فإن أداءهم الأكاديمي سيكون أفضل من غيرهم الذين يعتقدون أنه ثابت ولا يمكن تغييره، لذلك يكون التفاعل الصفي لأعضاء الهيئة التدريسية غير مباشر أي أنه يوجه الأسئلة للطلاب والمدح والتشجيع وقبول مشاعر الطلاب وقبول أفكارهم؛ حيث إنهم ينظرون للطلاب الذين يحصلون على علامات عالية هي بسبب جهدهم الدراسي، أما عندما يحصل على علامة متدنية فانه يجزم بأنه لم يدرس بشكل كاف وجاد، فلا يهم ما كان عليه الطالب فبإمكانه تغييره وتعديله متى شاء. وبالتالي سيؤثر ذلك على تشجيع المعلم لطلابه وزيادة الدافع لزيادة الجهد فيكون أكثر تواصلا بأن كل شيء قابل للتعديل فلذلك هو يقبل الأفكار ويطرح الأسئلة ويسمح لهم بالمناقشة وخاصة خلال حضوري للمحاضرات في الجامعة حيث إن الأساتذة الذين يحملون وجهة نظر تزايدية كان تفاعلهم أكثر نشاطا وحيوية مع الطلاب، فهم يستثيرون تفكيرهم ويحترمون وجهات نظر الطلبة المختلفة ويتقبلون الأسئلة ويطرحون أسئلة تحث الطلاب على التفكير؛ وهذا يدل على الأثر الإيجابي للذين يحملون وجهة نظر تزايدية، وعلى النقيض من ذلك فالذين يحملون وجهة نظر كينونة كانوا أكثر تقيدا للطلاب، فكانت تتسم المحاضرة بالصمت التام؛ حيث إن المحاضر هو المتفاعل الوحيد ولا أثر للطلاب في التفاعل.

التوصيات والمقترحات.

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة وتقترح بالتالي:

1- دعوة الباحثين للبحث في النظرية الضمنية وتأثيرها على أشكال أخرى من التفاعل الصفي.
2- توعية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بأهمية النظرية الضمنية التزايدية للذكاء ومدى تأثيرها على التفاعل الصفي.
3- تعزيز منظومة التفاعل الصفي بين الطلبة أنفسهم من ناحية وبين الطلبة والأساتذة من ناحية أخرى.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز، (2010) **التفاعل الصفي منطلق لتعليم الرياضيات للمعاقين تعليميا**، ط1، 2010، عالم الكتب، القاهرة.
- تايه، رفعة حسن، الزغول، رافع، (2015)"العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد الرابع، 11، 539-545،
- حميد سلمى مجيد، حمدي خالد جمال (2009) "**أثر استخدام نظام فلاندرز في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ**"، مجلة ديالي، كلية التربية، جامعة ديالي.
- الخطابية، ماجد، الطويسي، احمد، السلطاني عبد الحي، **(2002) التفاعل الصفي**، ط1، دار الشروق، عمان-الأردن.
- الزعبي، ريم محمد صايل (2011) **تطوير قدرات الطلبة المعلمين على اكتساب مهارة إدارة التفاعل الصفي باستخدام إيماءات الجسد**، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الزيود، نادر فهمي؛ وعليان، هشام؛ عامر؛ وكوافحة، تيسير مفلح؛ وهندي، صالح ذياب(1989) **التعلم والتعليم الصفي**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الشنطي، راشد محمد ومحمد عبد الله (1989)، **التعلم والتعليم الصفي**، دار الأهلية، عمان، الأردن
- عبد المجيد، أسامة محمد (2008)"النظرية الضمنية للذكاء وعلاقتها بطرق المعرفة وأساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة السعوديين"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 66، 2، 3-47.
- عفانة، عزو إسماعيل والخزندار، نائله نجيب (2007) **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- القرشي، عبد الفتاح (1988)"التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته باتجاهات المعلم نحو التلاميذ"، المجلة التربوية، الكويت، 15، 193-214،.
- قطامي، يوسف (1989)، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، دار الشرق، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف (1990) **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، ط1، دار الأهلية، عمان، الأردن.
- القلا، فخر الدين وناصر، يونس (1990)، **أصول التدريس وطرائقه**، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- ميخائيل، امطانيوس، (2004)"بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد"، مجلة جامعة دمشق، 63 -106.
- نشواتي، عبد المجيد، (1985) **علم النفس التربوي**، ط1، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- نشوان، يعقوب (1989)"تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية" مجلة جامعة الملك سعود، 1، 79-108.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية

- Abdullah, Melissa. Ng Lee Yen, (2008)."Children's Implicit Theories of Intelligence: Its Relationships with Self-Efficacy, Goal Orientations, and Self- Regulated Learning". The International Journal of Learning,15(2), 1447-9494.
- Amidon, (1966). Edmund and Hunter, Elizabeth. "Improving Teaching! Analyzing Verbal Interaction in the Classroom". New York: Holt, Rinehart and Winston,
- Dupeyrat, C., & Marine, 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, 43–59
- Dweck and her colleagues, Dweck, C. S. (1986)."Motivational processes aVecting learning". American Psychologist, 41, 1040–1048,
- Dweck, C. S. (1999). "Self-theories: Their role in motivation, personality, and development". Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. A .(1988)."social-cognitive approach to motivation and personality". Psychological Review, 95(2), 256–273
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong,Y. . (1995). "Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives". Psychological Inquiry, 6, 267-285
- Dweck, C.S., & Master, A., "Self-theories motivate self-regulated learning". In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). (2008). "Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications". Mahwah, NJ: Erlbaum,
- Dweck, C.S., and Sorich, L.A. .(1999). "Mastery-oriented thinking", Coping, 232-251. New York, NY: Oxford University Press
- Dweck. C. S. (2007). "The perils and promises of praise". Educational Leadership, 34-39
- El-Koumy, A. S. A. (1997)."Review of recent studies dealing with techniques for classroom" interaction. Eric abstract)
- Erdley,C.A.,Dweek, C.S. .(1993)."Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments". Child Development,64,863-878
- Gardner, R. C., (1985)."Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation". London: Edward Arnold Publishers,
- Hong, Y, Chiu, C, Dweck, C, Lin, D, & Wan, W. (1999). "Implicit theories, attributions, implícitas, innovación educativa y formación".
- Lou, Man-Tou. (2014). "The Role of Implicit Theories of Intelligence for Goal Orientations and Responses to Failure". Unpublished Master Thesis, Department of Psychology University of Alberta.

- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of Personality and Social Psychology, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2003). The anatomy of impact: What has made the great works of psychology great? Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Zubieta, E. & Valencia, J. F. (2006). Representaciones sociales e identidad social: Origen y desarrollo de la inteligencia y el rol docente. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 11(13) 145-169..
- Zuihuis, Gisell., Bempechat, Janine., Jimenez, Norma. V., & Boulay, Beth. A. (2002). "Implicit Theories of Intelligence Across Academic Domains: A Study of Mexican Descent". New Directions For Child And Adolescent Development, (96),87-100.