IUGJEPS
Vol 28, No 3, 2020, pp 260 - 289

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-01-02)، تاريخ قبول النشر (2019-03-06)

دافعية الانجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

اسم الباحث الأول: أ. طارق توفيق المصري

اسم الباحث الثاني : أ.د. علي فرح احمد فرح

اسم الجامعة والبلد (للأول): وحدة الارشاد وتنمية المهارات -عمادة التطوير وضمان الجودة-جامعة الملك فيصل

اسم الجامعة والبلد (للثاني): قسم علم النفس-كلية التربية-جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ttmasri1968@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن أثر متغير (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي) على كل من دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي، وتكونت عينة الدراسة من (684) طالباً وطالبة يدرسون في مختلف المستويات الدراسية للعام الدراسي (2018/2017)، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى بناء مقياس دافعية الإنجاز الذي تكون من (40) فقرة، ومقياس الذكاء الإستراتيجي الذي تكون من (40) فقرة، وقد تم التحقق من صدق مقاييس الدراسة وثباتها. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي كانت مرتفعة لدى طلبة جامعة الملك فيصل، ووجود علاقة طردية مرتفعة بين دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي. ووجود أثر للنوع الاجتماعي في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ووجود أثر للمستوى الدراسي في دافعية الإنجاز لصالح المستوى السادس، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود أثر للنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في الذكاء الإستراتيجي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث أعضاء هيئة التدريس بتبني أساليب تدريس تعزز دافعية الإنجاز وتنمي الذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة.

كلمات مفتاحية: الدافعية للإنجاز، الذكاء الاستراتيجي.

Achievement Motivation and its Relationship with th Strategic Intelligence among the Students at King Faisal University in Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to dicover the level of achievement motivation and its relationship with the strategic intelligence among students from King Faisal University in Saudi Arabia and to explore the effect of variables (gender and study level) on achievement motivation and strategic intelligence. The study sample consisted of (684) students studying at different levels for the academic year (2017/2018). To achieve the objectives of the study the researcher built achievement motivation scale, which consists of (40) items, strategic intelligence scale, which consitts of (40) items, the researcher guaranteed the scales validity and reliability. The results of the study revealed that the level of achievement motivation and strategic intelligence were high among the students of King Faisal University, there is a high correlation between achievement motivation and strategic intelligence, there is an effect of gender and study level on the achievement motivation in favor to females and sixth level, and there are no effect of gender and the level of study on strategic intelligence. In light of the results of the study, the researcher recommended faculty members to adopt of teaching methods that promote motivation achievement and develop the strategic intelligence.

Keywords: Achievement Motivation, Strategic Intelligence.

المقدمة:

وهب الله (سبحانه وتعالى) الإنسان نعمة العقل، وجعله مناط التكليف؛ ودعا الله البشر كافة إلى استخدام عقولهم، والتفكير، والتبصر في خلق الله، ولعل أبرز ما ذكر من آيات في صدد ذلك قوله تعالى " أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِم مَّا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ) (سورة الروم آية 8). أما لغوياً فيشير مصطلح الذكاء إلى "ما يتم به التفكير والاستدلال وترتيب التصورات" (المعجم الوسيط، 2004).

أما الذكاء كمفهوم فهو من المفاهيم التي تناولها الباحثون في علم النفس بالعناية والدراسة، وقدموا الكثير من النظريات لتفسيره، وقد اختلفت وجهات النظر التي تبناها العلماء حول الذكاء؛ مما نتج عنه أكثر من تعريف للذكاء، وظهرت مقاييس متعددة لقياسه.

وقد كان ظهور الذكاء الاستراتيجي في العمليات العسكرية في القرن الرابع قبل الميلاد، وبالرغم من قدم ظهوره، إلا أنه لم يكن محدداً بوضوح، وبحاجة إلى الكثير من الدراسة، ثم انتشر استخدامه في المؤسسات التجارية، لأهمية هذا النوع في اتخاذ القرارات، وتوفير المعلومات، ونمو العاملين، مما ينعكس على الإنتاج بشكل ايجابي (Khanter, 2009). وقد عرفه كوارمباي (Quarmby) على أنه " ذلك النوع من الذكاء الذي يتمتع به مستوى معين من المديرين من أجل صياغة السياسات، والخطط الاستراتيجية طويلة الأمد للمؤسسة" (Quarmby, 2003: 3).

وتكمن أهمية هذا النوع من الذكاء وخاصة لطلبة الجامعات في كونه يدخل في جميع مجالات الإدارة وقرارات المؤسسات فيما يتعلق بالتخطيط للمستقبل، ومساهمته في توفير المعلومات التي تعتبر الركيزة الأساسية في دعم وتعزيز الأهداف عن طريق التنبؤ بالتحديات المستقبلية (Maccoby & Scudder, 2011). بالإضافة إلى دوره في الحفاظ على الوضع التنافسي القائم على الإبداع، والعمل الجماعي، وتقليل المخاطر المستقبلية (Bray, 2007).

ويرى عمران (2015) أن الذكاء الاستراتيجي ذكاء مركب من عناصر متعددة منها: الاستشراف، والتفكير المنظم، والرؤية الاستراتيجية، والشراكة، والدافعية والحدس، إي أن الدافعية هي أحد عناصر الذكاء الاستراتيجي.

ومن العوامل المساعدة للطلبة في تعلمهم الدافعية، فالدافعية مفهوم معنوي، لا يمكن رؤيته، لكن تلمس آثاره من خلال ما يلاحظ من سلوكيات ايجابية لدى الطلبة، من مواظبة وانتظام، وتكمن أهمية الدافعية بأنها تشكل الحافز الذي يمد السلوك بالطاقة اللازمة لإظهاره، والدافعية تنبع من حاجات داخلية، سواء كانت نفسية، أو طبيعية، تدفع الفرد للقيام بالسلوك مثل الأكل والشرب، وهنالك أشياء ومواقف خارجية تعمل على تحريك السلوك، وتخلق لدى الفرد دافعية خارجية، مثل المال والمكافآت، والثناء (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006).

ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر الإنساني المعاصر (الصافي، 2001). ويرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler)، الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وليفن (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع للعالم الأمريكي موراي (Murray). في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق (انجلر، 1991).

ويتميز الفرد المنجز عن غيره ببذل جهده والاستمرار في المحاولة للحصول على النجاح، كما أنه يميل إلى حل المشكلات والمثابرة على حلها حتى لو لم يتعرض لضغط خارجي لفعل ذلك، ويسعى دائما للوصول إلى المراكز المتقدمة في العمل والمجتمع (موسى، 2003).

ومن هنا رأى الباحث أهمية البحث في هذا الموضوع الذي يربط بين عوامل مهمة جداً في مستقبل الطالب الجامعي، لاقتراب وصوله إلى مرحلة العمل والإنتاج، وخدمة مجتمعه، وقد لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الإستراتيجي ودافعية الإنجاز خاصة في مجال التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

تمثل المرحلة الجامعية بالنسبة للكثير من الطلبة أخر مرحلة للدراسة، ويتهيأ فيها الطلبة للعمل وأخذ أدوارهم في المجتمع، في حين تنتظر مؤسسات المجتمع من الجامعات تخريج جيل متفتح لديه ذكاء استراتيجي يؤهل هذه المؤسسات للاستجابة بمرونة للمتغيرات المستقبلية، وقد انبثق الإحساس بمشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله في مجال التدريب الميداني لطلبة جامعة الملك فيصل، إذ تتفاوت لدى الطلبة الرغبة في التدريس اثناء التطبيق الميداني، ويقر بعض الطلبة بأن دراسته في مجال التعليم لم تكن ضمن خططه أو تصوراته المستقبلية، كما تعززت المشكلة لدى الباحث من خلال اطلاعه على بعض الدراسات التي أشارت إلى أهمية الذكاء الإستراتيجي في اتخاذ القرارات، كدراسة كل من (لعلايمية، 2015؛ الشمرتي والأسدي وشبيب، 2012)، مما ولد لدى الباحث الرغبة في الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى طلبة الجامعة، إذ قد يؤدي الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات إلى إحداث تغييرات جوهرية في برامج التدريب الميداني، بما يحقق أهداف كلية التربية في جامعة الملك فيصل بفاعلية. وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة بين مستوى الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما مستوى الذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
3. هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دراجات الطلبة في جامعة الملك فيصل في مستوى الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الإستراتيجي تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي)؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوعات التي تتناولها في حياة الطلبة الجامعيين، وسعيها للكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الإستراتيجي، ويمكن تمثيل أهمية الدراسة كما يأتي:

الأهمية النظرية:

توفير الدراسة أدباً تربوياً نظرياً عن الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي يرفد المكتبة العربية بما هو جديد حول هذه المواضيع، وترسم علاقة واضحة بينها، وتعطي تصور ذهني واضح للباحثين حولها هذه المفاهيم التربوية، كما تنبثق أهمية الدراسة من تناولها الذكاء الإستراتيجي كأحد الموضوعات التربوية الحديثة التي لم تتناوله –بحدود علم الباحث–الدراسات المحلية من ناحية تربوية.

الأهمية العملية:

قد تفيد هذه الدراسة الباحثين من خلال توفير مقاييس محكمة لدافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي يمكن استخدامها لقياس مستوى هذه المتغيرات لدى الطلبة، كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مصممي المناهج، وبرامج التدريب الميداني، وذلك بمعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات وكيفية تحسين مستوى كل من الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى طلبة الجامعة؛ الأمر الذي يؤدي الى تحسين جودة المخرجات التعليمية بالجامعات.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية:

- التعرف على مستوى كل من دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن أثر بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي) في كل من الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

دافعية الإنجاز: عرّفها الوديان (2000: 74) بأنها " الإحساس بالراحة والرضا عند إنجاز شيء ما أو إيجاد شيء لم يكن موجوداً".

- ويعرفها الباحث إجرائياً في دراسته بأنها رغبة طلبة جامعة الملك فيصل في التدريس أثناء التدريب الميداني وشعورهم بأهمية ما يقومون به والسعادة والراحة عند تحقيق أهدافهم التي خططوا لها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك فيصل على مقياس دافعية الإنجاز الذي بناه الباحث في هذه الدراسة.

الذكاء الاستراتيجي: عرّفه العزاوي (2010: 140) بأنه "العملية أو أداة لجمع المعلومات التي تمد صناع القرار بالمعرفة التي تدعمهم في صناعتهم لتلك القرارات، وتمكنهم من الاستجابة للبيئة التي توجد فيها المؤسسة، ثم تحليل المعلومات لتعزيز قدراتهم على التنبؤ والتخطيط المستقبلي، والتكيف مع متغيرات البيئة، في إطار تسلسلي متعاقب يهدف إلى المسار الفكري ازاء ما يحدث الآن وما سيحدث في المستقبل".

- ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه قدرة طلبة جامعة الملك فيصل على جمع المعلومات اللازمة لفهم البيئة ورصد متغيراتها؛ لاتخاذ القرارات والتخطيط السليم للمستقبل. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك فيصل على مقياس الذكاء الإستراتيجي الذي بناه الباحث في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: جرى تطبيق هذه الدراسة على (684) طالب وطالبة جامعية.
  من طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2017/2016.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدوات الدراسة، واستجابة طلبة جامعة الملك فيصل لفقرات الاستبانة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد جرى تناولها كما يأتي:

أولاً: الذكاء الاستراتيجي:

يعد الذكاء من المفاهيم العلمية المثيرة للجدل في الأوساط العلمية والشعبية على حد سواء، واهم التساؤلات التي تدور حوله هي: طبيعته وتعريفه، هل هو موروث أم ناتج للبيئة، هل هو قدرة عامة أم قدرات منفصلة، كيفية قياسه وتطوره، ما علاقته بالموهبة والإبداع والنجاح المهني؟ وقد ظهرت أربعة اتجاهات بحثت هذه المحاور هي: الاتجاه السيكومتري: وهو يعتمد على مقاييس الاختبارات العقلية. والاتجاه المعرفي: ويتمثل في فهم الذكاء وفق نظرية معالجة المعلومات ونظريات التعلم. والاتجاه المعرفي المقيد بمحتوى بيئي: وهو يفترض اختلاف الذكاء باختلاف الأعراق والحضارات. والاتجاه البيولوجي: وهو يربط بين أشكال السلوك ومكونات الدماغ ووظائفه (جروان، 2012).

ويعرف الذكاء بأنه " القدرة على التكيف الناجح مع مستجدات الحياة" (المعايطة والبواليز، 2004)، كما عرفه جيلفورد (Guilford) الوارد في جروان (2012: 66) بأنه" معالجة المعلومات، والمعلومات شيء يستطيع الإنسان تمييزه في مجال إدراكه". وعرفه ستودرد (Stoddard) كما ورد في المعايطة والبواليز (2004: 91) بأنه " القدرة على القيام بنشاط يمتاز بالصعوبة والتجريد والهدف والقيمة الاقتصادية والاجتماعية، تحت ظروف تتطلب التركيز ومقاومة الانفعال".

ويعرف الذكاء الاستراتيجي بأنه " مجموعة من العمليات تستهدف البحث عن معلومات ومعالجتها ثم نشرها وحمايتها لتكون في متناول الشخص المناسب لتمكنه من اتخاذ القرار الصائب (Clar, 2008: 10)، كما عرفه ليبويتز (Liebowitz) بأنه " ذكاء يوفر المعلومات والمعرفة اللازمة لاتخاذ القرارات الاستراتيجية في المؤسسة" (Liebowitz, 2006: 22)، كما عرفه العزاوي (2010: 140) بأنه " العملية أو أداة لجمع المعلومات التي تمد صناع القرار بالمعرفة التي تدعمهم في صناعتهم لتلك القرارات، وتمكنهم من الاستجابة للبيئة التي توجد فيها المؤسسة، ثم تحليل المعلومات لتعزيز قدراتهم على التنبؤ والتخطيط المستقبلي، والتكيف مع متغيرات البيئة، في إطار تسلسلي متعاقب يهدف إلى المسار الفكري ازاء ما يحدث الآن وما سيحدث في المستقبل.

ومن خلال التعريفات السابقة يستنتج الباحث أن الذكاء الاستراتيجي يتمحور في ثلاثة اتجاهات، أنه أداة لجمع وتحليل المعلومات وتنظيمها للإفادة منها في التنبؤ والتخطيط للمستقبل، والمحور الثاني يتمثل في أن الذكاء الاستراتيجي وظيفة تتعامل مع

المشكلات الحالية والمستقبلية ومعرفة المعيقات التي من الممكن أن تظهر ليتم مواجهتها والتعامل معها، أما المحور الثالث فيعتبر الذكاء الاستراتيجي مكون من مكونات الشخصية للفرد والتي تمنه من المنافسة والتطوير والإبداع.

والذكاء الاستراتيجي يمكن تطبيقه في جميع المؤسسات العامة، ومؤسسات الأعمال على حد سواء، فالمؤسسات على اختلافها تعتمد في صناعة قراراتها على توافر المعلومات وتحليلها (العزاوي، 2010)، وجميع التعريفات التي تناولت الذكاء الاستراتيجي ركزت على أهمية توفير المعلومات المناسبة في الوقت المناسب، لتدعم موقف متخذي القرار في اتخاذ القرار الاستراتيجي المناسب، وتساعدهم في التخطيط المستقبلي، آخذين بعين الاعتبار البيئة المحيطة بالعمل أو الدراسة (العيداني والضويفي، 2012). كما أن الذكاء الاستراتيجي جزءاً من شخصية الفرد وهذا لا يجعله حصرياً على مهنة أو مجال دون الآخر.

ويتكون الذكاء الاستراتيجي من بعض العناصر التي تمكنه من أداء دوره بفاعلية في تصميم الخطط الاستراتيجية التي تسعى إلى رفع سوية العمل، وإيجاد أفراد مبدعين، قادرين على المنافسة والتطور بما يتطلبه المستقبل الذي يتصف بالانفجار المعرفي والتحديات المتجددة (Xu, 2007)، ومن هذه العناصر (Maccoby & Sucdder, 2011):

أولاً: الاستشراف: وهو يقوم على توقع ما سيكون في المستقبل ولا يكتفي بالخبرات الحالية والسابقة، فالتغير لا يتم فجأة، بل تسبقه بعض الإشارات وإن كانت في بعض الأحيان ضعيفة، وهذه الإشارات هي معلومات تحتمل أكثر من احتمال أو تفسير، ومن هنا وجب على الفرد جمع المعلومات والاتجاهات المتعلقة بالقرار آخذا بعين الاعتبار متطلبات المستقبل والعمل على التخطيط الاستراتيجي (Cuhls, 2003).

وتكمن أهمية الاستشراف في مساعدة القادة على التنبؤ بالفرص والمخاطر التي من الممكن أن تواجه العمل والاستعداد لمواجهتها (Maccoby & Sucdder, 2011)، في حين يرى صالح وآخرون (2010) أن الذكاء الاستراتيجي يعمل على تنسيق القدرات العقلية، وتعزيز الإبداع والتنبؤ باحتياجات العمل المستقبلية مما يساعد على اتخاذ القرارات وتوفير الموارد اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل وتوفير متطلبات العصر. كما ان الذكاء الاستراتيجي يساعد في توفير قاعدة بيانات تتعلق بالمستقبل، وتجعل المؤسسة قادرة على اغتنام الفرص التي تظهر وتجنب المشكلات (Clar, 2008).

ثانياً: التفكير النظامي: وهو يقوم على التنسيق بين العناصر المختلفة ودمجها، من أجل تحليلها ومعرفة كيفية تفاعلها مع بعضها كنظام، لتكون صورة كلية واضحة للمشكلة التي تواجه المؤسسة (النعيمي، 2008). والأنظمة ثلاثة أنواع، هي: النظام الميكانيكي وفيه تتفاعل أجزاء النظام لتحقيق هدف، والنظام العضوي الذي يشكل كل جزء فيه نظام مستقل يعمل لخدمة النظام الكلي، والنظام الاجتماعي وهي تأخذ عين الاعتبار ان للأشخاص في النظام أهدافهم الخاصة التي ينبغي على القيادة تحقيقها لضمان استمرار الفرد في تحقيق أهداف النظام (Maccoby, 2001).

ثالثاً: الشراكة: وتقوم على تكوين الشراكات مع المؤسسات الأخرى والمجتمع، من أجل تحقيق الأهداف، وتبادل المنفعة، والقائد الناجح يبحث عن مؤسسات يتمتع القائمون عليها بقدر عال من الذكاء، بحيث تحصل المؤسسة على فوائد تتمثل في نوعية العمل وليس الحجم فقط (Maccoby, 2004).

رابعاً: التحفيز: وهي قدرة القائد على توجيه سلوك الآخرين واستمالتهم والتأثير بهم من أجل تحقيق المؤسسة، أما الدافعية فتنشط سلوك الفرد وتوجهه نحو الأهداف ذاتياً (عامر، 2011).

وقد أضاف عمران (2015) عنصرين آخرين لعناصر الذكاء الاستراتيجي هما: الرؤية الاستراتيجية والحدس.

أولاً: الرؤية الاستراتيجية: وهي من العناصر الضرورية للقيادة الاستراتيجية، فهي تزود القائد بمفهوم مستقبلي عن العمل وتزوده بتصور واضح لما ستكون عليه المؤسسة، وهذه الرؤية تدرب القائد على التفكير التأملي الحذر الذي يوصله إلى النجاح. وتتضمن الرؤية الاستراتيجية أن يتبنى القائد ذو التفكير الاستراتيجي ثلاث مهمات رئيسة (عمران، 2015):

- وجود رسالة توضح حالة المؤسسة الحالية وما تقوم به من أعمال.
- الاستناد على محتوى الرسالة لتحديد المسار المستقبلي للمؤسسة ورسم المسار الذي ستتبعه لتحقيق أهدافها.
- التعبير عن الرؤية بألفاظ بسيطة جاذبة، تحفز العاملين على الالتزام بتحقيقها.

ثانياً: الحدس: وهو صوت داخلي يعمل على توليد المشاعر مع القرارات التي يتخذها الفرد أو ضدها، خاصة إذا تضاربت البيانات المتوفرة حول القرار، ليرجح تعميم القرار أو الرجوع عنه ويمكن زيادة القدرة على الحدس من خلال: التدريب على التنبؤ بالمستقبل، وتخيل أنك تؤدي الواجب قبل حدوثه بالواقع، وملاحظة المشاعر والأحاسيس التي يتجاهلها الفرد عادة، وتسجيل الأفكار وتوثيقها، والتدرب على التأمل أو التنويم المغناطيسي الذاتي.

مبادئ الذكاء الاستراتيجي:

يعتمد الذكاء الاستراتيجي على ثلاثة مبادئ تتحكم في عمله، وتحدد أبعاده، ومقوماته هي (Pauker et al, 2000):

1. تقديم الدعم اللازم للقائمين على اتخاذ القرار لحاجتهم له في التخطيط الاستراتيجي، ومساعدة المنسقين والقادة على التحكم في الأبحاث بما يتناسب مع حاجات المستفيدين.
2. مراقبة وتحليل القضايا الاستراتيجية، ومتابعة الإشارات التي تنبئ بالتغيرات المفاجئة، وتحليلها وتشخيصها.
3. يتم تنسيق الذكاء الاستراتيجي في المؤسسة من أجل تحليل وتفسير المعلومات ذات الصلة والتي تعد مهمة لمتخذي القرار.

في حين وضع كل من توبك وكوهلمان أربعة مبادئ للذكاء الاستراتيجي، هي (Tubk, 2001؛ Kuhlmann, 2005)

1. مبدأ المشاركة: فالذكاء الاستراتيجي يقوم التحاور بين المعنيين في القضية، من أجل وضع السياسات للمؤسسة بما يعمل على التوافق بين القيم والمصالح للجميع.
2. مبدأ الموضوعية: يساند الذكاء الاستراتيجي التشكيل الموضوعي للتصورات المختلفة بتقديم المؤشرات المناسبة والتحاليل وآليات معالجة البيانات.
3. مبدأ التوسط والتنظيم: يسهل الذكاء الاستراتيجي التعلم المتبادل حول التصورات لمختلف المشاركين وخلفياتهم الأمر الذي يساعد في توفير الإجماع حول التصورات، كما يسهل النقاشات داخل المؤسسة ويساعد في حل النزاعات والصراعات التي تحدث في المؤسسة.
4. مبدأ دعم القرار: تسهل عمليات الذكاء الاستراتيجي اتخاذ القرارات والمساعدة في التنفيذ الناجح لها بعد ذلك.

أهمية الذكاء الاستراتيجي:

يلعب الذكاء الاستراتيجي دورا مهما في جميع مراحل العمل في المؤسسة، ويبرز دوره بشكل كبير في إدارة المخاطر التي تواجه المؤسسة، فهو قادر على وصف المخاطر والتهديدات والفرص بطريقة تساعد المدراء في تحديد برامج وسياسات المؤسسة، كما أن له دوراً رئيساً في كل مجال من مجالات الإدارة وقرارات المؤسسة بخصوص الخطط المستقبلية، ويوفر وسائل الدعم للأهداف التشغيلية عن طريق التنبؤ بالتحديات المستقبلية (Lehane, 2011) ، كما أنه يجعل المؤسسة قادرة على مواجهة

المعيقات المستقبلية، من خلال فهم التهديدات الناتجة، وتطوير الاستراتيجيات لتعزيز نجاح المؤسسة، كما أن الذكاء الاستراتيجي يعمل على إعداد القادة ومساعدتهم في قيادة المؤسسة (Maccoby & Scudder, 2011).

كما تبرز أهميته في دوره الواضح في فهم التهديدات الناشئة، وإعطاء قدرة على التبصر للسماح بتطوير الاستراتيجيات، وإعطاء إنذار مبكر بالحاجة إلى قدرات جديدة وأولويات وصلاحيات مختلفة، كما ويلعب الذكاء الاستراتيجي دورا كبيرا في بناء المؤسسة وإدارتها ويساهم بشكل كبير في نمو المؤسسة (Reigle, 2008).

والذكاء الاستراتيجي أداة فعالة تستخدمها المؤسسات للقيام بالكثير من الوظائف التي تحقق أهداف المؤسسة ومن هذه الوظائف (الطائي والخفاجي، 2009):

1. تحليل أهداف المنافسين المستقبلية، ومعرفة واقعهم، واستشراف افتراضاتهم وقدراتهم ونوع استجابتهم.
2. أداة لضبط الجودة الاستراتيجية والتفوق الاستراتيجي مما يضمن للمؤسسة النجاح الاستراتيجي.
3. بناء المركز الاستراتيجي لمنظمات الأعمال خاصة القيادية منها.
4. تشخيص الفرص الإستراتيجية وما يتلازم معها من أخطار وتهديدات في بيئة الأعمال الالكترونية.
5. تعزيز القدرات الإستراتيجية وهندسة بناء علاقتها الإستراتيجية مع الزبائن والموردين.
6. ربط المقدرات للمنظومات الذكية بالمقدرات الجوهرية التي يتمتع بها الإنسان كأحد التطورات المهمة لتكنولوجيا المعلومات.
7. التفكير الاستراتيجي وما يتصل به من نوافذ، وسيناريوهات استراتيجية وتكوين المعرفة الإستراتيجية إبداعا، وذاكرة، وتمثيلا، وهيكلة واستجابة مؤثرة في محفظة خياراتها الإستراتيجية التي تنظم القيمة المعرفية وعوائدها.
8. دعم القرارات التفاوضية والإبداعية لمنظمات الأعمال العالمية والدولية والمحلية.

ثانياً: دافعية الإنجاز:

يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني، لإيجاد العلاقة بين السلوك والعوامل – الداخلية والخارجية – التي تسبب هذا السلوك، والتعرف إلى السبب الذي يدفع الطالب لهذا التصرف، وقد وضع العلماء افتراضين لدراسة السلوك هما: السلوك مسبب، والسلوك قصدي (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006).

يعرف أبو جادوا (2011: 292) الدافعية بأنها "الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الطالب وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى تحقق الهدف.

وتعد دافعية الإنجاز مفهوم افتراضي، يرتبط بشعور الفرد بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يظهر مكونين أساسيين عند الفرد هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال قيام الفرد ببذل أقصى جهده من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين (McClelland, 1985).

وتعرف دافعية الإنجاز بأنها " عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة" (عطية، 2002: 31).

كما عرفها " Murray بأنها التركيز على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز ومناقشة الآخرين والتفوق عليه " (الفحل ، ٢٠٠٠: ٧)

ومن النظريات التي ظهرت في تفسير دافعية الانجاز، نظرية اتكنسون وهي تربط بين توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، وتعتبرها علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الانجاز، وان الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات (Atkinson, 1960)، وهي تؤكد على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، يمكن تعلمه، وهو يتفاوت بين الأفراد، ويختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدوافع تتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة هي الدافع للوصول إلى النجاح، واحتمال النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح (Petri and govern, 2004). كما أن دافعية الانجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل (Ball, 1977).

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بو حمامة وعبد الرحيم والشحومي، 2006).

تعمل دافعية الانجاز ذات المستوى العالي على تحفيز أفرادها لمواجهة المشكلات والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. ويكون الأفراد ذوي دافعية الانجاز مسرورين عند أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، ويسعون بهمة عالية نحو العمل، على نقيض الأفراد منخفضي دافعية الإنجاز الذين يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب، وهي تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز –كما تقاس حاليا– وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (علاونة، 2004)

إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فان مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الانجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم (قطامي وعدس، 2002).

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع اكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrrock, 2003).

وهناك فروق بين ذوي دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية

المنخفضة، كذلك فان ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها أكثر من التحدي، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءا على ذلك فأنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الانجاز الفردي، ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت (علاونة، 2004).

مصادر دافعية الإنجاز:

تعزى دافعية الإنجاز لدى الطلبة إلى أسباب داخلية وأسباب خارجية ومن المصادر التي تعزى إليها دافعية الإنجاز ما يلي:

أولاً: المصادر الداخلية: ويقوم فيها الطالب بعزو إنجازاته إلى جهده ومثابرته في القيام بالإجراءات التي تحقق الأهداف، وهو يقبل على العمل بدافع الرغبة ويستمر بدافعيته ما دام يحقق النجاح ويستمتع بنتائجه (راتب، 1990).

ثانياً: المصادر الخارجية: ويعزو الطالب نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية خارجة عن سيطرته.

وهنالك تصنيفات أخرى لمصادر دافعية الإنجاز منها (بني يونس، 2001):

1. المصادر السلوكية: وهي استجابات عن مسببات أو منبهات فطرية، فيقوم بالعمل الذي يتبعه تعزيز ويتجنب السلوك الذي يتبعه شعور بعدم الراحة أو يتعرض بعده للعقاب.
2. المصادر الاجتماعية: حيث يقوم الطالب بتقليد السلوك المقبول اجتماعياً، وفق معايير المجتمع.
3. المصادر المعرفية: وهو يقوم بالسلوك للوصول إلى الفهم، والوصول إلى حالة التوازن المعرفي، والوصول إلى حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب.
4. المصادر الوجدانية: وهي تتعلق بوصول الفرد للشعور بالأفضل من خلال تقليص التهديدات التي تهدد مفهوم الذات لديه.
5. المصادر النزعوية: وهي تقوم على مواجهة التحديات، للوصول للهدف والوصول إلى مستوى من فاعلية الذات، من خلال الأساليب التي تساعده على التحكم في جميع جوانب الحياة.
6. المصادر الروحية: وتنتج من معرفة الفرد المعنى من وجوده وهي الرابطة بين العبد وربه، والقيام بالعمل مرضاة لله تعالى.

وهنالك بعض المعيقات التي تقلل من دافعية الإنجاز لدى الطلبة منها: طبيعة دافعية الإنجاز لدى الطالب، والبيئة المحيطة بالطالب، المادية والاجتماعية مثل غياب الوالدين والتفكك الأسري، وخبرات الطالب من نجاح وفشل، وتوقعاته عن الأداء، والمعلم وطريقة تعامله مع نتائج الطلبة، والتلقي السلبي للمعلومات (رشوان وعلي، 2006):

الدراسات السابقة:

سيتم في هذا الجزء من الفصل الثاني تناول بعض الدراسات التي استطاع الباحث الوصول إليها، والاطلاع عليها، وقد تم عرض هذه الدراسات في محورين، هما:

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الاستراتيجي:

دراسة (Seitovirta, 2011) التي هدفت إلى وصف دور الذكاء الاستراتيجي في اتخاذ القرارات في الشركات, ومعرفة كيفية اتخاذ الإدارة العليا للقرارات في الشركة, وإنتاج مقترحات حول دور الذكاء الاستراتيجي في اتخاذ القرارات في المستقبل, وكيفية تطوير وظيفة الذكاء الاستراتيجي بشكل أفضل لدعم اتخاذ القرار, واعتمدت الدراسة أسلوب دراسة الحالة حيث كانت عينة الدراسة شركة XYZ الفنلندية العالمية التي تزود الصناعات الثقيلة بالخدمات والتكنولوجيا, وحيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي , و كما استخدمت الدراسة المقابلات الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الاستراتيجي يساعد في تكوين صورة كبيرة لبيئة الأعمال وترتيب عمليات الشركة، يمثل الذكاء الاستراتيجي أرضية وقاعدة لاتخاذ القرارات، ويزود الذكاء الاستراتيجي متخذي القرار بالمعلومات الداخلية والخارجية اللازمة، كما يعتبر الذكاء الاستراتيجي أداة اتصال تساعد في المناقشات مع مختلف المستثمرين.

وفي دراسة الشمرتي والأسدي وشبيب (2012) التي هدفت إلى قياس اثر أبعاد الذكاء الاستراتيجي المتمثلة بـ (الرؤية المستقبلية، الشراكة أو التحالف الاستراتيجي، القدرة على تحفيز العاملين، الحدس، الإبداع الاستراتيجي) في تعزيز ممارسة عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي والمتمثل بـ (المهام التعليمية، المهام الإدارية ، الممارسة باتخاذ القرارات) والوقوف على طبيعة الأثر السائد في مجتمع البحث والذي يتمثل بقيادات مجلس جامعة الكوفة ومجالس كلياتها حيث تكونت العينة من (142) منهم. وقد استخدم الباحثون الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات وقد أظهرت نتائج وجملة من الاستنتاجات أهمها لفاعلية أبعاد الذكاء الاستراتيجي دور تأثيري في اتخاذ القرار الاستراتيجي على مجتمع البحث".

أما دراسة حمودة (2014) فقد هدفت إلى اختبار أثر الذكاء الاستراتيجي في تحقيق ممارسات الجودة الشاملة في المستشفيات الخاصة الأردنية، والخروج بتوصيات تعمل على زيادة الاهتمام بهذا الجانب، وذلك من اجل تحسين مستوى الجودة في هذه المستشفيات تكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في الإدارة العليا والوسطى في المستشفيات الخاصة الأردنية والبالغ عددها (59) مستشفى في مدينة عمان. وتمثلت وحدة التحليل والمعاينة من المديرين ورؤساء الأقسام، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة باستخدام الاستبانة لاستطلاع آراء عينة الدراسة. وقد أظهرت الدراسة وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الاستشراف، والتفكير النظامي، والتحفيز) في ممارسات الجودة الشاملة في المستشفيات الخاصة الأردنية في مدينة عمان ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية للذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الاستشراف، والتحفيز) في ممارسة التوجه نحو المستهلك في المستشفيات الخاصة الأردنية في مدينة عمان وأظهرت الدراسة أيضا وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الاستشراف والتحفيز) في ممارسة علاقات المورد في المستشفيات الخاصة الأردنية في مدينة عمان.

وأجرى لعلايمية (2015) دراسة هدفت إلى توضيح أهمية الذكاء الاستراتيجي في عملية اتخاذ القرارات في المؤسسة فيرتال (Fertial) في الجزائر، بالاعتماد على وجهة نظر مدير مديرية الإدارة بالمؤسسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المقابلة الشخصية، والملاحظة كأدوات، وقد أظهرت النتائج أن المؤسسة تتوافر بها مختلف أبعاد الذكاء الاستراتيجي والذي يساهم بدرجة كبيرة في تدعيم وتدقيق عملية اتخاذ القرارات.

ودراسة عمران (2015) التي هدفت إلى معرفة الأهمية التي توليها شركة آسيا سيل/ العراق، للاتصالات لموضوع الذكاء الاستراتيجي من حيث (الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية الاستراتيجية، الشراكة، الدافعية والحدس) وعلاقة ذلك بالقدرة الإبداعية

في هذه الشركة لما له من أثر في إمكانية تحقيق المنافسة للشركة للحصول على مكانة متميزة، تكونت عينة الدراسة من (39) خبيراً في الشركة واستخدم الباحث المقابلة وتعبئة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الشركة حققت الاستفادة من خبرة ومهارة تفكير مديريها في التأثير لإنضاج التفكير الإبداعي مع قصور في استثمار مبدأ الشراكة، كما أظهر البحث أن للذكاء الاستراتيجي بجميع مكوناته أثر في تحقيق القدرة الإبداعية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

دراسة الصافي (2000) التي هدفت التعرف إلى العلاقة بين نوعية عزو النجاح والفشل الدراسي وبين دافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من الطلبة المتفوقين دراسياً و(100) طالب من المتأخرين دراسياً من طلبة كلية التربية وكلية اللغة العربية في جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، استخدم الباحث مقياس العزو، واختبار دافع الإنجاز، وقد أظهرت النتائج أن المتفوقين عزو نجاحهم إلى جهدهم وقدرتهم والمواد الدراسية والاختبار ومزاج المعلم وآخرها الحظ. في حين عزى الطلبة المتأخرين دراسيا فشلهم إلى المعلم ثم المزاج والحظ ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار وأخيراً الجهد. كما أظهرت النتائج أن المتفوقين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة قد عزو نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار بينما الطلاب المتأخرون دراسياً ذوي دافعية الإنجاز المنخفض عزو فشلهم إلى المزاج والحظ والمعلم.

في دراسة جوك وسايلي (Gok & Silay, 2009) التي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في التعليم على تحصيل الطلبة في الفيزياء، واتجاهاتهم نحو حل المشكلات، ودافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة من مدرسة ثانوية في تركيا حيث قسمت إلى مجموعة تجريبية (12 طالبة و13 طالب) تم تدريسهم بإستراتيجية حل المشكلات، ومجموعة ضابطة (8 طالبات و13 طالباً) تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، استخدم الباحث اختبار التحصيل في الفيزياء، واستبانة الاتجاه نحو حل المشكلات، واستبانة لمعرفة مدى توظيف الطلبة لحل المشكلات، واستبانة الدافعية للإنجاز، وقد أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية حل المشكلات في التحصيل والدافعية والاتجاهات، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل يعزى للجنس.

وفي دراسة الغامدي (2009) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة، استخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج انتشار التفكير العقلاني بين الطلبة المتفوقين وانتشار التفكير غير العقلاني عند الطلبة العاديين، توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني ومفهوم الذات لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين، كما توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني ودافعية الإنجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين. كما توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين.

وفي دراسة (القبالي، 2009) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (32) طالبا من الصف الثالث المتوسط بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (16) طالباً، والمجموعة الثانية ضابطة، وتكونت من (16) طالباً. واستخدمت لجمع البيانات أداتان: الأداة الأولى، مقياس مهارات حل المشكلات، والأداة الثانية،

مقياس الدافعية للإنجاز، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظرية المعرفية، مكون من (20) جلسة تدريبية، طبق على أفراد العينة التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2009/2008)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية. كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى إلى البرنامج الاثرائي ولصالح المجموعة التجريبية

هدفت دراسة (شاهين، 2012) الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي، ودافعية الانجاز، والممارسات التأملية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينتين: الأولى من الذكور، وقد بلغ عدد أفرادها (56) طالبًا من الصف التاسع في مدينة الخليل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والعينة الثانية من الإناث، وبلغ عددها (89) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث أربعة اختبارات تكوينية، واختبارًا تحصيليًا نهائيًا، إضافة إلى الاستبانة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تحصيل الطلبة وفقًا لمتغيري المجموعة ولصالح المجموعات التجريبية، والجنس ولصالح الإناث، في حين لم يتبين وجود أثر دال لتفاعل المجموعة والجنس .كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات دافعية الإنجاز وفقًا لمتغيرات الدراسة، فيما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في الممارسة التأملية وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يتبين وجود فروق دالة وفقا لمتغيري المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس.

كما هدفت دراسة الأحمد (2017) إلى التعرّف إلى طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، والكشف عن بعض المتغيرات في مستوى كل من الدافعية للإنجاز والتفكير الخرافي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى اختيار (137) طالباً وطالبة من طلبة السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة في كلية التربية في جامعة دمشق، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير الخرافي والدافعية للإنجاز، وعدم وجود أثر للجنس أو السنة الدراسية على مستوى دافعية الإنجاز لدة الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة من حيث مكان تطبيق الدراسة (المملكة العربية السعودية)، الفئة العمرية لأفراد العينة مع دراسة الصافي (2000)، ومع دراستي (الغامدي، 2009؛ القبالي، 2009) من حيث المكان فقط مع اختلاف الفئة العمرية لأفراد العينة.

جميع الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الاستراتيجي اتفقت مع هذه الدراسة من حيث استخدام المنهج الوصفي، أما الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز فمنها ما استخدم المنهج شبه التجريبي، مثل دراسة كل من (Gok & Silay, 2009؛ القبالي، 2009؛ شاهين، 2012) والتي تناولت دافعية الإنجاز كمتغير تابع، واستخدمت غالبية الدراسات الوصفية التي تم تناولها خاصة في مجال التفكير الاستراتيجي الاستبانة كأداة لجمع البيانات أما الدراسات التي تناولن دافعية الإنجاز فقد استخدمت مقاييس لدافعية الإنجاز كما في هذه الدراسة.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت الذكاء الاستراتيجي لدى طلاب الجامعة والذي لم يجد الباحث على حد علمه أي دراسة تناولته مع طلاب الجامعة، كما أن جميع الدراسات كانت تبحث عن علاقة الذكاء الاستراتيجي بمفاهيم تجارية

مثل صنع القرارات، والإبداع التنظيمي، وجودة الإنتاج في حين أن هذه الدراسة تناولت علاقة الذكاء الاستراتيجي بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات.

منهج وإجراءات البحث:

يتناول هذا الفصل وصف منهج الدراسة الحالية، ومجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة، والإجراءات التي اتبعت في الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل البيانات.

أ- **منهج الدراسة:** جرى استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة لملاءمته لطبيعتها الوصفية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الملك فيصل بالأحساء بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي 2017/2016، وقد بلغ عددهم (37653) طالباً وطالبة. وقد جرى اختيار عينة الدراسة بطريقة المسح الشامل، حيث قام الباحث بتوزيع استبانة على جميع طلبة كلية التربية في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية باستخدام البريد الإلكتروني الخاص بالجامعة، وبعد (14) يوماً قام بجمع استجابات الطلبة الإلكترونية، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة إلكترونياً (692) استبانة، وجرى استبعاد (8) استبانات غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم اكتمالها، وبذلك فقد بلغت عينة الدراسة (684) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (1) توزيع الطلبة في عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	350	51.17
	اناث	334	48.83
	المجموع	684	%100
المستوى الدراسي	الاول	99	%14.47
	الثاني	38	%5.56
	الثالث	96	%14.04
	الرابع	58	%8.48
	الخامس	123	%17.98
	السادس	51	%7.46
	السابع	86	%12.57
	الثامن	77	%11.26
	دراسات عليا	56	%8.19
	المجموع	684	%100

يتبين من الجدول (1) أن عدد الطلبة في عينة الدراسة قد بلغ (350) بنسبة (51.17) من العدد الكلي لعينة الدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات في عينة الدراسة (334) بنسبة (48.87) من العدد الكلي لعينة الدراسة. كما توزعت عينة الدراسة على تسعة مستويات دراسية، وبلغت أعداد الطلبة من المستوى الأول إلى مستوى دراسات عليا كما يأتي: (99، 38، 96، 58، 123، 51،

86، 77، 56) وبنسب بلغت (14.47%، 5.56%، 14.04%، 8.48%، 17.98%، 7.46%، 12.57%، 11.26%، 8.19%) على التوالي.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة، جرى استخدام الأداتين الآتيتين:

1-مقياس الدافعية للإنجاز: جرى إعداد اختبار مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً للخطوات التالية:

أ- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بدافعية الإنجاز، ثم البحث في الأدب التربوي المتعلق بمجالات دافعية الإنجاز للتعرف على كيفية قياسها وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.

ب- الاطلاع على دراسات سعت لقياس دافعية الإنجاز، كدراسة شاهين (2012) والقبالي (2009)، وتحديد بعض الفقرات المناسبة لعينة هذه الدراسة، واختيار بعض الفقرات مع إعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة عينتها المكونة من طلبة جامعيين.

ت- إعداد المقياس بصورته الأولية، حيث تضمن معلومات شخصية كالنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي، كما جرى إعداد المقياس بحيث يقابل كل فقرة فيه تدريج خماسي (likert)، ويستطيع الطالب اختيار ما يناسبه منها، وتضمن التدريج ما يأتي: (دائماً = 5، غالباً = 4، أحياناً = 3، نادراً = 2، أبداً = 1). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة.

صدق مقياس دافعية الإنجاز: جرى عرض مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس، لإبداء آرائهم حول فقرات المقياس، وذلك من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وشموليتها لقياس دافعية الإنجاز، وتمثيل الفقرات لدافعية الإنجاز، مع إمكانية التعديل أو الحذف أو الإضافة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرج المقياس مكوناً من (40) فقرة بصورته النهائية، وقد تراوحت درجات المقياس من (40- 200) درجة.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز: جرى التحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وقد جرى اختيار العينة الاستطلاعية عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة، وإعادة التطبيق عليها بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.87)، كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام معامل كرونباخ الفا، وقد بلغ (0.93)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجلة الكلية له ما بين (0.97- 0.73).

وللحكم على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل؛ جرى إعادة توزيع فئات المقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات كما يأتي:

أولاً: (1,00- 2,33) درجة قليلة.

ثالثا: (2,34-3,67) درجة متوسطة.

رابعا: (3,68-5,00) درجة مرتفع.

1-**مقياس الذكاء الاستراتيجي:** قام الباحث بإعداد اختبار مقياس الاستراتيجي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية متبعاً الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالذكاء الاستراتيجي، والاطلاع على دراسات بحثت في الذكاء الإستراتيجي، واستفاد الباحث من المقاييس التي استخدمتها تلك الدراسات في قياس مستوى الذكاء الإستراتيجي كدراسة كل من (عمران، 2015؛ حمودة، 2014).
- اختيار فقرات من مقاييس الذكاء الإستراتيجي، وإعادة صياغة بعضها، وإضافة فقرات بما يتناسب مع الذكاء الإستراتيجي لدى طلبة الجامعة.
- بناء مقياس الذكاء الإستراتيجي على شكل سلم خماسي (Likert)، وقد تضمن التدريج الآتي: (تنطبق دائماً =٥)، (تنطبق غالبًا = ٤)، (لا أستطيع التحديد = ٣)، (تنطبق قليلاً = ٢)، (لا تنطبق أبدًا = ١). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة تقيس الذكاء الإستراتيجي لدى طلبة الجامعة.

صدق مقياس الذكاء الإستراتيجي: للتحقق من صدق مقياس الذكاء الإستراتيجي جرى عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس، لإبداء آرائهم حول فقرات المقياس، من حيث الصياغة اللغوية، وتمثيل الفقرات للذكاء الإستراتيجي، وشمولية فقرات المقياس للذكاء الإستراتيجي، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً. وقد أجريت التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرج المقياس مكوناً من (40) فقرة بصورته النهائية، وقد تراوحت درجات المقياس من (40–200) درجة.

ثبات مقياس الذكاء الإستراتيجي: تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الإستراتيجي، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.83)، كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الإستراتيجي باستخدام معامل كرونباخ الفا، وقد بلغ (0.91)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له ما بين (0.98– 0.62).

وللحكم على مستوى الذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل؛ جرى إعادة توزيع فئات المقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات كما يأتي:

أولاً: (1,00– 2,33) درجة قليلة.

ثالثا: (2,34–3,67) درجة متوسطة.

رابعا: (3,68–5,00) درجة مرتفع.

إجراءات الدراسة:

اتُبعت الخطوات الآتية لتحقيق أهداف هذه الدراسة:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي.

2- بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

3- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة الملك فيصل لتسهيل تطبيق هذه الدراسة.

4- تحديد عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية بطريقة المسح الشامل.

5- تطبيق مقاييس الدراسة على طلبة جامعة الملك فيصل بمساعدة أعضاء هيئة التدريس.

6- جمع المقاييس وتفريغ النتائج على جدول (Excel)، وتنظيمها.

7- إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، ومعالجة البيانات.

8-تنظيم النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة ومعالجة البيانات التي تم جمعها باستخدام مقاييس الدراسة، تم إجراء الأساليب الإحصائية الآتية:

1-حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) للتحقق من ثبات المقاييس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest).

2-معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbache Alfa) للتحقق من ثبات المقاييس عن طريق حساب الاتساق الداخلي.

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى كل من دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

3-اختبار(One Sample T – Test) للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في كل من دافعية الإنجاز و الذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

4- تحليل التباين الأحادي (One –Way ANOVA) للكشف عن أثر المستوى الدراسي في كل من دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

متغيرات الدراسة: تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:**

أ. النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، انثى).

ب. المستوى الدراسي وله تسعة مستويات (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن ودراسات عليا).

- **المتغيرات التابعة:** وهي: دافعية الإنجاز و الذكاء الإستراتيجي.

عرض ومناقشة النتائج

جرى عرض النتائج ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها كما يأتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول: نص السؤال الأول على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، كما هي موضحة في الجدول (2).

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	التقدير
1	15	أشعر بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح	4.78	0.56	مرتفع
2	8	أتخيل نفسي ناجحاً	4.59	0.75	مرتفع
3	14	أكافح للوصول إلى هدفي	4.53	0.72	مرتفع

4	5	أتحمل مسؤولية أعمالي	4.52	0.76	مرتفع
4	32	أسعى لتحقيق أهداف مستقبلية	4.52	0.79	مرتفع
5	18	أهتم بإتقان عملي	4.43	0.81	مرتفع
6	13	أستطيع ان أشجع نفسي لتحقيق أهدافي	4.38	0.84	مرتفع
7	21	عملي ناتج عن رغباتي وليس عن رغبات الآخرين	4.35	0.91	مرتفع
7	39	أمتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق	4.35	0.82	مرتفع
8	4	أرفض الاستسلام بسهولة	4.33	0.88	مرتفع
9	22	أعتقد أن الناجحون هم صناع الحياة	4.30	0.99	مرتفع
10	31	اعتقد أن العقبة التي لا تكسر ظهري تقويني	4.26	0.92	مرتفع
11	20	أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي	4.24	0.90	مرتفع
11	25	أشعر بالقلق والانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي	4.24	0.97	مرتفع
12	30	أعتقد أنني مثابر	4.22	0.93	مرتفع
13	2	أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي	4.21	0.9	مرتفع
13	34	أحب أن أستمع لقصص النجاح	4.21	0.99	مرتفع
13	37	أستمتع بطلب العلم والإنجاز	4.21	0.89	مرتفع
14	23	التزم بالتنظيم ليسهل التنفيذ	4.19	0.96	مرتفع
15	29	أستطيع القيام بأعمال مميزة	4.15	0.88	مرتفع
16	1	أحاول التفوق على زملائي	4.14	0.95	مرتفع
17	9	عندما أبدأ بعمل لا أتوقف حتى أنهيه	4.13	0.91	مرتفع
17	12	تشجعني المكافآت المادية على الإنجاز	4.13	1.08	مرتفع
18	11	استمتع بالتنافس مع الآخرين في إنجاز المهام	4.12	1.00	مرتفع
19	3	أضع خططاً لمستقبلي الأكاديمي باستمرار	4.10	0.99	مرتفع
20	10	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	4.08	0.99	مرتفع
21	27	احاول حل مشكلاتي دون طلب المساعدة	4.07	0.92	مرتفع
22	36	العلم الذي أتلقاه في الجامعة مفيد جداً لي	4.04	0.98	مرتفع
23	38	أنا راضي عن إنجازاتي	3.96	1.13	مرتفع
24	17	عدم نجاحي في مهمة يحفزني للمحاولة	3.92	0.98	مرتفع
25	40	الدراسة في الجامعة متعة بالنسبة لي	3.89	1.12	مرتفع
26	28	أنغمس في عملي دون الاهتمام بالمردود المادي	3.86	0.99	مرتفع
27	6	أتمتع باستقلال كاف منذ صغري	3.85	1.04	مرتفع
28	33	أميل للعمل أكثر مما أميل للراحة	3.79	1.08	مرتفع
29	7	أنجز الأعمال التي تصعب على الآخرين بسهولة	3.77	0.90	مرتفع
30	35	أهتم بما أنجزه أكثر من اهتمامي بالدرجات	3.74	1.13	مرتفع
31	24	أستغل وقتي في التعلم	3.62	1.84	متوسطة
32	16	أتجاوز العقبات بسهولة	3.6	0.89	متوسطة
33	19	أشعر أن دراستى الحالية أقل من مستوى أمنياتي الأكاديمية	3.55	1.31	متوسطة

34	26	لا أؤجل عمل اليوم للغد	3.55	1.03	متوسطة
الدرجة الكلية (دافعية الإنجاز)			4.12	0.44	مرتفع

يتبين من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز قد بلغ (4.12) بانحراف معياري مقداره (0.44) بدرجة مرتفع، كما يتبين من الجدول (2) أن غالبية الفقرات قد جاءت بدرجة مرتفع، وأن الفقرة رقم (15)" أشعر بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري مقداره (0.56) وبدرجة مرتفع، تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (8) "أتخيل نفسي ناجحاً " بمتوسط حسابي (4.59) وانحراف معياري مقداره (0.75) وبدرجة مرتفع.

ويتبين من الجدول (2) أن الفقرتين رقم (19، 26) "أشعر أن دراستى الحالية أقل من مستوى أمنياتي الأكاديمية" و" لا أؤجل عمل اليوم للغد" قد جاءتا في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (3.55) وانحراف معياري مقداره (1.31) و(1.03) على التوالي وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل هم من الفئة التي غادرت مرحلة المراهقة واتجهت لمرحلة الرشد، وقد اجتازت مراحل الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وحققت منجزات على الصعيد الدراسي، وانتسبت للجامعة، لذلك لديهم شعور بالإنجاز على مستوى الدراسة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز يمكن أن تنمى من خلال الربط بين المواد الدراسية وحاجات الطلبة وميولهم، فمعظم الطلبة سيتجهون للمجال التربوي في كليات التربية، وسيحتاجون للمعرفة التربوية وكيفية توظيفها ميدانياً، ويشير العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال (2011) إلى أن أهم ما ينمي دافعية الإنجاز لدى الطلبة هو ربط التعلم بحاجاتهم.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة من خلال نظرية اتكنسون التي تربط بين توقع الطالب لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، فالطالب مر في سنوات دراسية كثيرة واجتازها، ووصل للمرحلة الجامعية، وتوقعاته نحو إنجازاته ونجاحه في الجامعة إيجابي أيضاً (Atkinson, 1960).

كما أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، يمكن تعلمه، فالطالب الذي نجح في جميع المراحل السابقة قد تعلم النجاح (Petri and govern, 2004).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى شعور طلبة الجامعة بأن سنوات الجامعة هي آخر مرحلة في التعليم تؤهلهم للعمل، لذلك يقدمون أفضل ما لديهم لإنهاء هذه المرحلة، والتقدم للعمل، كما أن بعضهم يرغب في تحقيق إنجازات علمية وتفوق علمي لإكمال الدراسات العليا، لتوافر التسهيلات والبعثات للطلبة المتفوقين.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: ما مستوى الذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الإستراتيجي، كما هي موضحة في الجدول (3).

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الإستراتيجي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	أسعى لاقتناص الفرص التي تحقق أهدافي.	4.35	0.82	مرتفع
2	24	أقوم بتحديد أخطائي لتفادي تكرار حدوثها مستقبلاً.	4.33	0.86	مرتفع
3	26	أحب تبادل الخبرات مع زملائي.	4.29	0.91	مرتفع
4	23	أخطط لتقليل تأثير بعض المشكلات على مستقبلي.	4.28	0.87	مرتفع
5	25	أفكر في جميع المتغيرات التي تؤثر على مستقبلي.	4.27	0.87	مرتفع
6	28	انتبه من المشكلات ذات الأثر الطويل.	4.26	0.88	مرتفع
7	5	استغل قدراتي بفاعلية في تحقيق أهدافي.	4.22	0.92	مرتفع
8	37	ألجأ لمشورة من هم أكثر مني خبرة.	4.21	0.95	مرتفع
8	35	أحسن علاقاتي مع الجميع في الجامعة لتسهيل تحقيق أهدافي.	4.21	0.98	مرتفع
9	27	أجمع المعلومات من مصادرها قبل اتخاذ القرارات.	4.20	0.92	مرتفع
10	10	ألتزم بتنفيذ واجباتي ضمن الزمن المتاح.	4.18	0.95	مرتفع
10	3	أستقرئ المستقبل لتطوير نفسي على المدى الطويل.	4.18	0.90	مرتفع
10	17	أحدد مدى نجاح كل بديل في تحقيق أهدافي.	4.18	0.91	مرتفع
10	4	أنتبه لانعكاسات تغيرات الحياتية على مستقبلي.	4.18	0.85	مرتفع
11	15	أحرص على اختيار البدائل التي تتلاءم مع الظروف المحيطة بالمشكلة.	4.17	0.90	مرتفع
11	12	أضع أكثر من حل مقترح للمشكلات التي تواجهني.	4.17	1.47	مرتفع
12	21	أختار البديل المناسب بعد ترتيب البدائل على أساس مزاياها وعيوبها.	4.16	0.94	مرتفع
12	8	أرصد الموارد المتاحة لتحقيق النجاح في دراستي.	4.16	0.94	مرتفع
13	1	أستطيع تحديد أهدافي بالحياة بوضوح.	4.13	0.84	مرتفع
13	13	أتنبأ بالآثار الناتجة عن تنفيذ بعض المقترحات والحلول	4.13	0.91	مرتفع
14	16	أقارن بين البدائل المطروحة وتوفر الإمكانات المادية اللازمة لها.	4.12	0.94	مرتفع
14	33	أنافس الآخرين لأستمر في تحقيق أهدافي.	4.12	0.96	مرتفع
14	9	أحلل واقعي لتحديد نقاط القوة والضعف.	4.12	0.96	مرتفع
15	39	ألتزم بمعايير إتقان محددة في تنفيذ واجباتي في الجامعة.	4.11	0.97	مرتفع
15	6	لدى رؤية مستقبلية لما سأكون عليه في المستقبل.	4.11	1.02	مرتفع
16	22	أقارن نتائج كل بديل بالأهداف التي أسعى لتحقيقها.	4.10	0.96	مرتفع
16	7	أخطط جيداً لمستقبلي الأكاديمي.	4.10	0.96	مرتفع
17	34	أبحث عن صديق لديه نفس أهدافي.	4.07	1.08	مرتفع
18	20	أقارن بين البدائل المطروحة وملائمتها للوقت اللازم لحل المشكلة.	4.06	0.96	مرتفع

19	18	أقارن بين البدائل المطروحة من حيث تكاليفها والعائد المتوقع منها.	4.05	0.98	مرتفع
20	40	أضع خططاً بديلة لبعض المهام في الجامعة.	3.99	1.01	مرتفع
20	32	أستطيع تحول خططي إلى واقع ملموس.	3.99	0.93	مرتفع
21	36	اطلع على قصص نجاح محلية وعالمية.	3.98	1.14	مرتفع
22	19	أحدد معايير لتقييم البدائل المطروحة للمشكلة المراد اتخاذ القرار بشأنها.	3.97	0.96	مرتفع
22	31	أمتلك قدرة على اقناع الأخرين وتوجيههم.	3.97	0.96	مرتفع
23	11	أحلل مشكلاتي إلى عناصرها الأولية.	3.95	1.03	مرتفع
24	14	أحدد الوقت والمكان الذي حدثت فيه المشكلة.	3.90	1.07	مرتفع
25	38	أستفيد من الموارد في الجامعة.	3.87	1.12	مرتفع
26	29	أتمتع بعلاقات واسعة داخل الجامعة.	3.79	1.14	مرتفع
26	30	أفهم العلاقات بين أقسام الجامعة.	3.79	1.08	مرتفع
		الدرجة الكلية (الذكاء الإستراتيجي)	4.11	0.55	مرتفع

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للذكاء الاستراتيجي قد بلغ (4.11) بانحراف معياري مقداره (0.55) بدرجة مرتفع، كما يتبين من الجدول (3) أن جميع فقرات مقياس الذكاء الاستراتيجي قد جاءت بدرجة مرتفع، وأن الفقرة رقم (2) "أسعى لاقتناص الفرص التي تحقق أهدافي" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري مقداره (0.82)، تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (24) "أقوم بتحديد أخطائي لتفادي تكرار حدوثها مستقبلاً" بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري مقداره (0.86).

ويتبين من الجدول (3) أن الفقرتين رقم (29، 30) "أتمتع بعلاقات واسعة داخل الجامعة" و"أفهم العلاقات بين أقسام الجامعة" قد جاءتا في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (3.79) وانحراف معياري مقداره (1.14) و(1.08) على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتباط الذكاء الاستراتيجي ببعض ممارسات طلبة جامعة الملك فيصل التي تقوم على البحث، وما يتضمنه من وضع فروض واختبارها للتوصل لحل مشكلة البحث، فالذكاء الاستراتيجي من وجهة نظر كلار (Clar, 2008) ما هو إلا مجموعة من العمليات التي تستهدف البحث عن معلومات ومعالجتها ثم نشرها وحمايتها لتكون في متناول الشخص المناسب لتمكنه من اتخاذ القرار الصائب.

كما أن معظم طلبة جامعة الملك فيصل يمارسون التخطيط في بعض مساقات التربية العملية، ولديهم معرفة بأنواع التخطيط، فإعداد الخطط يعمل على تنمية الذكاء الاستراتيجي بحسب رأي كسو (Xu, 2007).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لرأي ماكوبي وسوكدر (Maccoby & Sucdder, 2011) فالطلبة عند إعدادهم لبعض الخطط أثناء الدراسة الجامعية، وأثناء التربية العملية في المدارس، يتوقعون ما سيكون في المستقبل، بمعنى أنهم يمارسون الاستشراف؛ مما ينمي لديهم الذكاء الإستراتيجي وعدم الاكتفاء بالخبرات الحالية أو السابقة، بل إدراك متطلبات التغير وفقاً للظروف المتوقعة.

كما أن طلبة جامعة الملك فيصل مطلعين على بعض إجراءات التخطيط الاستراتيجي، فهم يرون رؤية الجامعة ورسالتها، كما أنهم يقدمون خططاً فصلية بعيدة الأمد في بعض المساقات، إذ يقومون بتحليل الكتب، واستخلاص أهداف عامة، وتوقع كيفية تحقيها خلال عام أو فصل، مما ينمي لديهم الذكاء الإستراتيجي.

إضافة إلى ذلك فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل لديهم خطط مستقبلية، وتوقعات، وأهداف تتغير مع تغير الظروف، إذ أن كل طالب قد اختار مساره الدراسي وتخصصه بناء على دراسة واقعه من جهة، وإمكاناته من جهة أخرى, وحدد بذكاء التخصص الذي يناسب قدراته.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، كما في الجدول (4)

الجدول رقم (4): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

المتغير/ معامل ارتباط بيرسون (Pearson)	الدافعية لإنجاز	الذكاء الاستراتيجي
دافعية الإنجاز	1	0.747**
الدلالة الإحصائية (Sig)	0.00	0.000
الذكاء الاستراتيجي	0.747**	1
الدلالة الإحصائية (Sig)	0.000	0.00

**دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول (4) أن العلاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء الاستراتيجي هي علاقة طردية مرتفعة ودالة إحصائياً، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.747**).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتباط دافعية الإنجاز بالذكاء الإستراتيجي، فالذكاء الإستراتيجي يزيد من قدرة الطالب على استغلال الموارد المتاحة، والتنبؤ بالنجاح، في حين تعمل الدافعية للإنجاز على حفز الجهد لدى الطالب لتحقيق تنبؤاته بالنجاح.

كما ترتبط دافعية الإنجاز بالذكاء الإستراتيجي، إذ يرى اتكنسون أن ربط توقع الطالب لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها ينمي دافعية الإنجاز لديه (Atkinson, 1960)، ولا يتم بناء التوقعات في ذهن الطالب أو بناء تصورات مستقبلية دون وجود ذكاء استراتيجي.

وتؤكد دراسة عمران (2015) أن الدافعية للإنجاز هي أحد عناصر الذكاء الاستراتيجي، إذ أن الاستمرار في العمل على أهداف بعيدة المدى تتطلب مستوى مرتفعاً من دافعية الإنجاز.

كما أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، ويمكن تعلمه، فالطالب الذي نجح في جميع المراحل السابقة قد تعلم النجاح (Petri and govern, 2004)، لذلك فالطالب في جامعة الملك فيصل قد تذوق النجاح، ويخطط لاستمرار في النجاح، إذ أصبح النجاح لديه خبرة مكتسبة، ويحتاج للدراسة خوفاً من الفشل، مما يعني ممارسته بشكل عملي للذكاء الاستراتيجي.

إضافة إلى ذلك فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل قد مارسوا الذكاء الاستراتيجي من خلال بناء خطط مستقبلية، وتوقعات، وآمال مستقبلية، واختاروا مسارهم الدراسي وتخصصهم في ضوء توقعاتهم بالنجاح، مما يعني أن نجاحهم في توقعاتهم يمثل دوافع داخلية للإنجاز والاستمرار في تحقيق آمالهم.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دراجات الطلبة في جامعة الملك فيصل في مستوى الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الإستراتيجي تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم دراسة أثر المتغيرات الآتية (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي) على كل من دافعية الإنجاز والذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل كما يأتي:

أ- دافعية الإنجاز:

جرى استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T-test)، للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (5).

الجدول رقم (5): اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	النتيجة
النوع الاجتماعي	ذكر	321	4.09	0.44	-2.105	0.036	يوجد أثر
	أنثى	363	4.16	0.44			

يتبين من الجدول (5) وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير النوع الاجتماعي (-2.105) بمستوى دلالة (0.036) وهي دالة إحصائياً، وتميل الفروق لصالح فئة الإناث.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	99	4.17	0.411
الثاني	38	4.10	0.432
الثالث	96	4.06	0.44
الرابع	58	4.08	0.49
الخامس	123	4.08	0.44
السادس	51	4.25	0.34
السابع	86	4.04	0.51
الثامن	77	4.23	0.42
الدراسات العليا	56	4.18	0.47

المجموع	684	4.12	0.44

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى العلمي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الاول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والدراسات العليا (4.17، 4.10، 4.06، 4.08، 4.08، 4.25، 4.04، 4.23، 4.18) على التوالي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA) كما في الجدول (6).

الجدول رقم (6): تحليل التباين (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	3.303	8	0.413	2.121	0.032	يوجد أثر
داخل المجموعات	131.374	675	0.195			
الكلي	134.677	683				

تشير النتائج في الجدول (6) أن قيمة (ف) قد بلغت (2.121) بمستوى دلالة (0.032) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى للمستوى الدراسي.

وللكشف عن الفئة التي تتجه الفروق لصالحها في مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى الدراسي تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe test) لإجراء المقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول رقم (7): اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	دراسات عليا
الأول	--	-0.07	-0.11	-0.09	-0.09	**0.08**	-0.13	0.06	0.01
الثاني	0.07	--	-0.03	-0.02	-0.01	**0.15**	-0.06	0.13	0.08
الثالث	0.11	0.03	--	0.01	0.02	**0.18**	-0.02	0.16	0.12
الرابع	0.09	0.02	-0.01	--	0.00	**0.17**	-0.04	0.15	0.10
الخامس	0.09	0.01	-0.02	0.00	--	**0.16**	-0.04	0.15	0.10
السادس	-0.08	-0.15	-0.18	-0.17	-0.16	--	-0.21	-0.02	-0.07
السابع	0.13	0.06	0.02	0.04	0.04	**0.21**	--	0.19	0.14
الثامن	-0.06	-0.13	-0.16	-0.15	-0.15	**0.02**	-0.19	--	-0.05
الدراسات العليا	-0.01	-0.08	-0.12	-0.10	-0.10	**0.07**	-0.14	0.05	--

يتبين من الجدول (7) أن الفروق تتجه لفئة المستوى الدراسي "السادس" مقارنة مع بقية المستويات.

قد تعزى هذه النتيجة إلى شعور الطالبات بأنهن حققن إنجازات تفوق إنجازات الذكور، فوصول الطالبة للمستوى الجامعي في المجتمع السعودي لا يتم دون أن تواجه الطالبة تحديات تفوق التحديات التي تواجه الطلبة الذكور، وهذا ما يجعلها تشعر بأن النجاح الذي حققته هو وليد دافعية الإنجاز لديها بشكل أساسي.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتطلبات التي تقع على عاتق الطالبات تفوق المتطلبات التي تقع على عاتق الطلبة الذكور، فالطالبة قد تكون ربة بيت، وقد تقوم بأعمال بيتية أخرى غير الدراسة، ومع ذلك فهي مستعدة للاختبارات، وتنجز واجباتها، وتحقق متطلبات الدراسة، الأمر الذي يشعرها بالفخر بإنجازاتها رغم وجود معيقات تفوق المعيقات التي تواجه الطلبة الذكور.

كما أن تعليم الإناث في المجتمع السعودي يزيد من شعور الطالبة بالإنجاز، فقد قطعت الطالبة شوطاً كبيراً في التعليم لتصل للتعليم الجامعي، إذ تحول الظروف بين التعليم وكثير من الإناث.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة خلال دراستهم الجامعية يشعرون بنتائج دافعيتهم للإنجاز كلما انتقلوا من مستوى دراسي لآخر، وبتحقيقهم للمتطلبات الجامعية الأساسية يتحسن شعورهم بدافعية الإنجاز، وحين بلوغ الطلبة إلى المستوى الدراسي السادس يكونوا قد امتلكوا معرفة أساسية كافية بتخصصهم، أما بعد هذا المستوى فإن الطلبة يتخصصوا بشكل أعمق بانين معارفهم الجديدة على المعارف الأساسية التي اكتسبوها في المستوى الدراسي السادس.

كما أن دافعية الإنجاز تتحسن كلما شعر الطلبة بالتقدم في الدراسة، ويزيد من شعورهم بالإنجاز تغير معدلاتهم التراكمية، إلا أن ثبات المعدل التراكمي بتقدم الدراسة قد يقلل من شعور الطلبة بالإنجاز.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أعضاء هيئة التدريس هم أكثر معرفة بمفهوم الدافعية للإنجاز وبتأثيرها على أداء الطلبة، لذلك فقد يهتم أعضاء هيئة التدريس باستخدام أساليب ومعززات معنوية تحسن من مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبتهم.

ب. **الذكاء الاستراتيجي:**

جرى استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test)، للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاستراتيجي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (8).

الجدول رقم (8): اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test) للكشف عن عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس الذكاء الإستراتيجي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	النتيجة
النوع الاجتماعي	ذكر	321	4.09	0.53	-0.798	0.425	لا يوجد أثر
	أنثى	363	4.13	0.56			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مستوى استجابات أفراد الدراسة على الذكاء الإستراتيجي، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير النوع الاجتماعي (-0.798) بمستوى دلالة (0.425) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الإستراتيجي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاستراتيجي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	99	4.15	0.52
الثاني	38	4.18	0.51
الثالث	96	4.05	0.54
الرابع	58	4.05	0.58
الخامس	123	4.09	0.54
السادس	51	4.26	0.45
السابع	86	4.04	0.58
الثامن	77	4.17	0.51
الدراسات العليا	56	4.08	0.66
المجموع	684	4.11	0.55

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاستراتيجي وفقاً للمستوى الدراسي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الاول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والدراسات العليا (4.15، 4.18، 4.05، 4.05، 4.09، 4.26، 4.04، 4.17، 4.08) على التوالي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA) كما في الجدول (26).

الجدول رقم (10): تحليل التباين (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاستراتيجي وفقاً للمستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.865	8	0.358	1.208	0.291
داخل المجموعات	200.126	675	0.296		
الكلي	202.992	683			

تشير النتائج في الجدول (10) أن قيمة (ف) قد بلغت (1.208) بمستوى دلالة (0.291) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاستراتيجي تعزى للمستوى الدراسي.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل ذكوراً وإناثاً قد مروا بالمراحل الدراسية نفسها، ودرسوا موضوعات دراسية متشابهة، وتشكلت لديهم خلفية معرفية متقاربة، واستخدموا الذكاء الإستراتيجي بشكل متقارب أوصلهم للتخصصات الجامعية التي تناسب قدراتهم.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة الملك فيصل تتبع النظام نفسه في الدراسة الجامعية في قسم الذكور وقسم الإناث، مما يعني تشابه وتقارب الظروف في القسمين، مما يجعل الطلبة ذكوراً وإناثاً يضعون في اعتباراتهم تلك الظروف والإمكانات خلال تخطيطهم الإستراتيجي أو ممارستهم للذكاء الإستراتيجي.

كما أن طلبة جامعة الملك فيصل يقومون بالتخطيط السنوي واليومي في بعض المساقات ذكوراً وإناثاً، وقد حققوا مستويات مرتفعة من الذكاء الاستراتيجي، فقد جرى تدريبهم على التخطيط ذكوراً وإناثاً وفي مستويات دراسية مختلفة، كما جرى تدريبهم ميدانياً على توظيف خططهم، مما زاد من الذكاء الاستراتيجي لديهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في جامعة الملك فيصل يمارسون الذكاء الإستراتيجي من خلال بناء البحوث في جميع المستويات، فمجرد دخول الطلبة للجامعة تبدأ الواجبات التي تتطلب البحث، فهم طلبة جامعيين قادرين على البحث ووضع الفروض واختبارها، كما أنهم يبنون خططاً مستقبلية لمهنة المستقبل ويسعون لتحقيقها؛ بحكم أن المرحلة الجامعية هي آخر المراحل الدراسية التي سينطلق بعدها الطالب لمواجهة الحياة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. تبني أعضاء هيئة التدريس لأساليب تدريس تعزز دافعية الإنجاز وتنمي الذكاء الإستراتيجي لدى الطلبة.
2. اعتماد أساليب البحث العلمي لدى طلبة جامعة الملك فيصل في التوصل للمعرفة.
3. الاستفادة من مستوى الذكاء الإستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل في التخطيط الإستراتيجي للجامعة.
4. تعزيز الدافعية لإنجاز من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة للطلبة حول إنجازاتهم.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أبو جادو، صالح (2011).علم النفس التربوي. ط (8)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان، الأردن.

الأحمد، أمل (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(2): 14-54.

انجلر، باربرا (1991). مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم، المملكة العربية السعودية: الطائف، دار الحارثي للطباعة والنشر.

بني يونس، محمد (2001). سيكولوجية الدافعية. الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله (2006). علم نفس التعلم والتعليم. الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2012). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط (5)، الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسين، محمد (2003). تربويات المخ البشري. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حمودة، رند (2014). أثر الذكاء الاستراتيجي في تحقيق ممارسات الجودة الشاملة دراسة تطبيقية في المستشفيات الخاصة الأردنية في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

راتب، أسامة (1990). دوافع التفوق في النشاط الرياضي. جمهورية مصر العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشوان، ربيع وعلي، الطيب (2006). علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات. جمهورية مصر العربية، القاهرة: عالم الكتب.

شاهين، محمد (2012). أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية). 18(1): 197-227.

الشمرتي، حامد والأسدي، أفنان وشبيب، هناء (2012). اثر أبعاد الذكاء الاستراتيجي في تعزيز ممارسة عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي بحث تحليلي من وجهة نظر القيادات الجامعية في جامعة الكوفة. المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية، (33): 1- 44.

الصافي، عبد الله (2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز. مجلة جامعة أم القرى، 12(2): 80- 106.

الصافي، عبد الله (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. مجلة رسالة الخليج العربي، (79): 55- 66.

صالح، احمد وآخرون (2010). الإدارة بالذكاءات- منهج التميز الاستراتيجي والاجتماعي للمنظمات. الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطائي، محمد والخفاجي، نعمة (2009). نظم المعلومات الاستراتيجية منظور الميزة الاستراتيجية. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عامر، سامح (2011). استراتيجيات إدارة الموارد البشرية. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (2011). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط (2)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزاوي، بشرى (2010). أثر العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي وقرارات عمليات الخدمة في النجاح الاستراتيجي، دراسة اختبارية تحليلية لأراء عينة من رؤساء وأعضاء مجالس عدد من كليات جامعة بغداد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

عطية، عمر (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

علاونة، شفيق (2004). الدافعية (محرر)، علم النفس العام. تحرير محمد الريماوي، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمران، نضال (2015). أثر الذكاء الاستراتيجي على الإبداع التنظيمي دراسة تطبيقية في شركة اسياسيل للاتصالات. مجلة بابل/ العلوم الصرفة والتطبيقية، 23(3): 1280- 1308.

العيداني، الياس والضويفي، حمزة (2012). الذكاء الاستراتيجي كآلية لدعم وتعزيز القدرة التنافسية لمنظمات الأعمال المعاصرة. الملتقى الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، جامعة الجزائر، آذار 2012.

الغامدي، غرم الله (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

الفحل، نبيل (٢٠٠٠). دراسة تقدير الذات وواقعه الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية (دراسة مقارنة). مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2(5): 7.

القبالي، يحيى (2009). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق.25(4): 1- 25

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

لعلايمية، محمد (2015). أهمية الذكاء الاستراتيجي في عملية اتخاذ القرارات دراسة ميدانية لمؤسسة فرتيال Fertial عنابة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد (2004). المعجم الوسيط. ط (4)، مصر: مكتبة الشروق.

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

موسى، فاروق (2003). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. جمهورية مصر العربية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

النعيمي، صلاح (2008). المدير القائد والمفكر الاستراتيجي- فن ومهارات التفاعل مع الآخرين. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الوديان، حسن (2000). تحليل دوافع الطلبة نحو تعلم السباحة طبقاً لنموذج (SMS). دراسة ميدانية في جامعة اليرموك. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 15(2): 25- 62.

Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. Journal of Abnormal and Social Psychology, 60. 53-63.

Ball, S. (1977). Motivation in Education. New York: Academic Press.

Bray, D. (2007). Enabling Strategic Intelligance on Energy and Environmental Security Impact and Consequences. Workshop Paper Regarding Energy Environmental Security, Glasgow Group, Scotland, 8- 9th November, 2007. Available from: http://works.bepress.com/dbray/27/.

Clar, G. (2008). Strategic Policy intelligence tools, Enabling better RTDI Policy- Making Europe's regions. Steinbeis – Edition, Stuttgart/ Berlin.

Cuhls, K., (2003). From forecasting to foresight processes — New participative foresight activities in Germany. Journal of Forecasting, (22) 93–111.

Gok, T. & Silay, I.(2009). The Effects of Problem Solving Strategies on Students' Achievement, Attitude and Motivation. Lat. Am. J. Phys. Educ. 4(1): 7- 21.

Khanter, A. (2009). Gurumantras of Strategic intelligence. Available from: http://www.articlesbase.com/leadership-articles/gurumantras-of-strategic-intelligance-921778.html, accessed on June, 2011.

Kuhlmann, S., (2005). Intelligence for Research Policy. Firsi prime network of Excellance annual conference, Manchester Businesses school, 2005.

Lehane, J., (2011). Integrating strategic intelligence with organizational risk management. Australasian Environmental Law Enforcement and Regulators 2011. Available from: http://inece.org/conference/9/pre-conference-papers/.

Liebowitz, J.(2006). Strategic intelligence: business intelligence, competitive intelligence, and knowledge management. Boca Raton New York. Taylor & Francis Group, Auerbach Publications.

Maccoby, M., (2004). "To Build a Strategy that works, you need Strategic Intelligence. Available from http://www.factorintalent.com.

Maccoby, M. & Scudder, T. (2011). Strategic intelligence definition: conceptual system of leadership for change. Performance Improvement, 50(3): 32- 40.

McClelland, D. (1985). Human Motivation. Glenview. Illinois Scott Forwsman.

Pauker, B., et al (2000). Strategic Intelligence, Providing Critical Information for Strategic Decisions. Corporate Executive Board, Executive Inquiry, August 2000.

Petri, H, and Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson-Wadsworth, Australia.

Quarmby, N. (2003). Futures work in strategic criminal intelligence. Paper presented at the Evaluation in Crime and Justice. Trends and Methods conference convened by the Australian Institute of Criminology in conjunction with the Australian Bureau of Statistic, Canberra, 1- 10.

Reigle, J., (2008). Strategic intelligence for better design firm management. United State of America, Bascom Hill Publishing Group.

Santrock, J. (2003). Psychology. McGraw Hill, Boston.

Seitovirta, L., (2011). The role of strategic intelligence services in corporate decision making. Unpublished thesis, Aalto University.

Tubke, A., et al (2001). Strategic Policy Intelligence: current Trends, the State of Play and Perspectives- S& T Intelligence for Policy-Making Processes. European Commission, Joint Research Center, Institute for Prospective technological Studies, Spain, December.

Xu, M. (2007). Managing Strategic Intelligence: Techniques and Technologies. United States of America & United Kingdom, IGI Global.