**جمهورية العراق**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة ديالى**

**كــلية التـربية الاساسية**

**قـسم التــاريــخ**

**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير

في (طرائق تدريس التاريخ)

من قبل الطالب

**محمد علي عبد الله سبع الباوي**

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

**قاسم اسماعيل مهدي**

****

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1445هـ |  | 2023م |

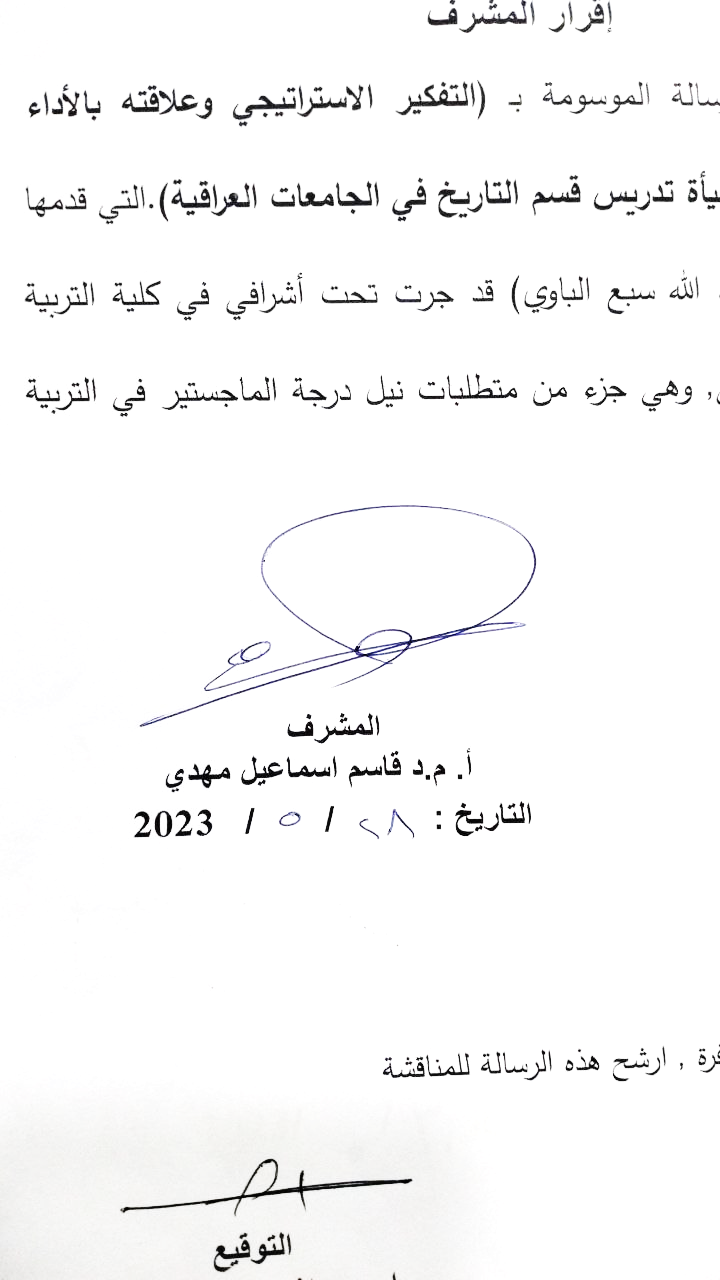
بسم الله الرحمن الرحيم

ﭽ ﰄ ﰅ ﰆ ﰇ ﰈ ﰉ ﰊ ﰋ ﰌ ﰍﰎ ﰏ ﰐ ﰑ ﰒ ﰓ ﰔ ﰕ ﭼ

صدق الله العظيم

**سورة الجاثية – الآية (13)**

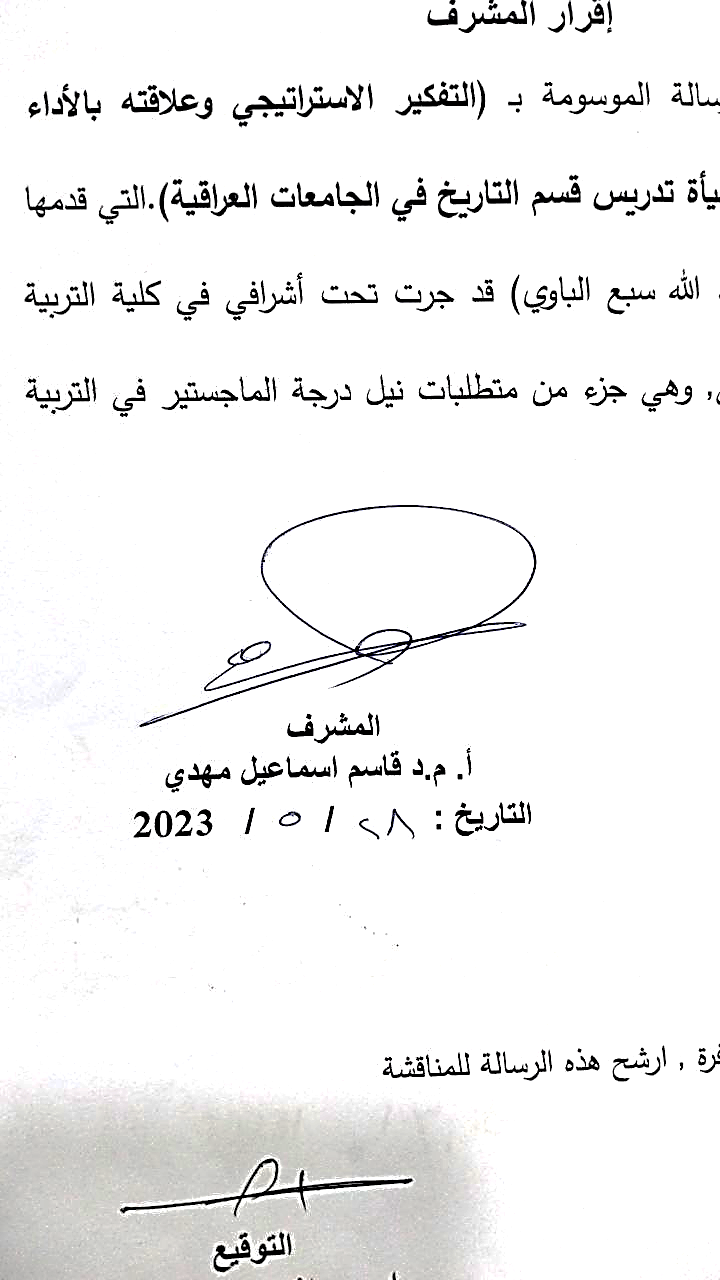
**إقرار المشرف**

أشهد ان أعداد الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية)** التي قدمها الطالب (محمد علي عبد الله سبع الباوي) قد جرت تحت أشرافي في كلية التربية الاساسية - جامعة ديالى, وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (طرائق تدريس التاريخ)

**المشرف**

**أ. م.د قاسم اسماعيل مهدي**

**التاريخ : / / 2023**

بناءً على التوصيات المتوافرة , ارشح هذه الرسالة للمناقشة

**التوقيع**

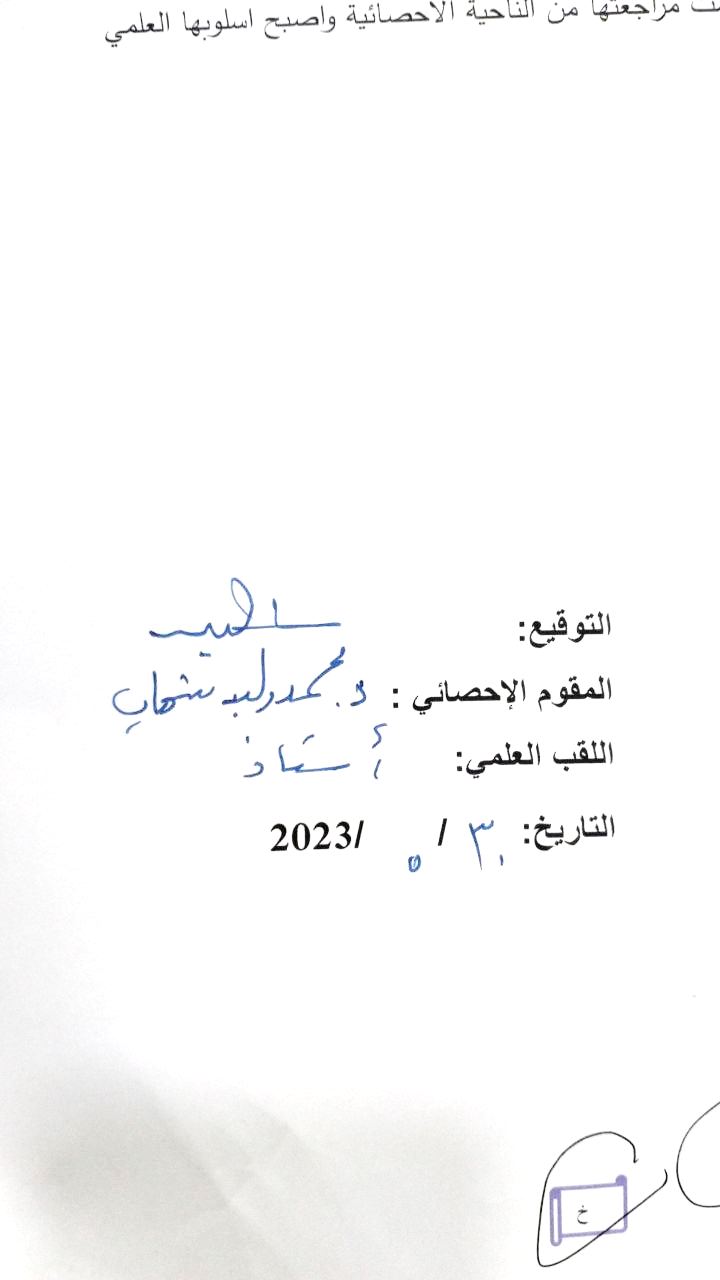
**ا. م. د اشراق عيسى عبد**

**رئيس قسم التاريخ**

**التاريخ: 28/ 5 /2023**

**إقرار المقوم الإحصائي**

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**) التي قدمها الطالب (محمد علي عبد الله سبع الباوي ) وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (**طرائق تدريس التاريخ** ) قد تمت مراجعتها من الناحية الاحصائية واصبح اسلوبها العلمي سليماً خالياً من الاخطاء.



**التوقيع:**

**المقوم الإحصائي :**

**اللقب العلمي:**

**التاريخ: / /2023**

**إقرار المقوم اللغوي**

أشهد أنّ الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**) تمت مراجعتها من الناحية اللغوية، وتصحيح ما ورد بها من أخطاء لغوية وتعبيرية، وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير.



**المقوم اللغوي :**

**اللقب العلمي:**

**التوقيع:**

**التاريخ: / / 2023**

**إقرار المقوم العلمي الاول**

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـ (**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**) تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع:

الاسم:

الدرجة العلمية:

التاريخ: / / 2023

**إقرار المقوم العلمي الثاني**

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـ(**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**) تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع:

الاسم:

الدرجة العلمية:

التاريخ: / / 2023

**إقرار لجنة المناقشة**

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**) التي قدمها الطالب الماجستير( **محمد علي عبدالله سبع الباوي** ) في قسم التاريخ وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها، وفيما له علاقة بها ونقدر أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في (طرائق تدريس التاريخ) بتقدير( ).

التوقيع

الاسم : أ.م.د. هاجر عبد الدايم مهدي

عضواً

التاريخ: / / 2023

التوقيع

الاسم : أ.م.د. يحيى عبيد ردام

عضواً

التاريخ: / / 2023

التوقيع

الاسم :أ.م.د. قاسم إسماعيل مهدي

عضواً ومشرفاً

التاريخ: / / 2023

التوقيع

الاسم : أ.د. سميرة محمود حسين

رئيساً

التاريخ: / / 2023

**صدقها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى بتاريخ / / 2023**

**الاستاذ الدكتور**

**عبد الرحمن ناصر راشد**

**عميد كلية التربية الاساسية**

**/ / 2023**

**الاهداء**

إلى ...

* من قاد قلوب البشرية وعقولهم إلى مرفأ الأمان، معلم البشرية النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم).
* والدي العزيز وأُمي الغالية (رحمهما الله تعالى).
* اخوتي واخواتي زملائي الذين واكبوا رحلتي الدراسية.
* اخوتي الشهداء رحمهم الله .
* زوجتي الغالية.
* فلذات كبدي .
* اساتذتي في كلية التربيّة الاساسية وأخص من بينهم اولئك الذين غمرونا بإحسانهم الى جميع أحبتي واصدقائي واهلي.
* جميع السائرين في طريق العلم .

اهدي هذا الجهد المتواضع

**الباحث**

**شكر وأمتنان**

ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ

قال سبحانه وتعالى: ﭽ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﭼ (النمل ، آية : 19)، وقول الرسول محمد ﷺ: (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) (الترمذي، ج3: 383).

الحمـد لله الذي جعـل الحمـد مفتاحـاً لـذكره وخلـق الأشياء ناطقة بحمـده وشكره والصلاة والسلام على من لا نبـي مـن بعـده وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين.

يتوجه الباحث بعد انهاء هذا الجهد العلمي المتواضع بالشكر الجزيل إلى عمادة كلية التربية الأساسية المتمثلة بعميدها الأستاذ الدكتور (عبد الرحمن ناصر راشد)، والى السيد معاون العميد للشؤون العلمية الأستاذ المساعد الدكتور(حيدر عبد الباقي عباس) ورئيس قسم التاريخ الأستاذ المساعد الدكتور (أشراق عيسى عبد)، لوقفتهم الكريمة مع الباحث وتذليلهم للكثير من الصعاب وفقهم الله لكل خير .

لذا يسعد الباحث ويشرفه ان يتقدم بعظيم شكره و امتنانه الى أ.م.د (قاسم اسماعيل مهدي) الذي أفاض على الباحث من علمه الغزير فكان عطائه بلا حدود للبحث والباحث بما يتحلى به من كرم نفسي ورحابة صدر وسماحة قلب وتواضع العلماء فقد تعلمنا منه أصول البحث العلمي فجاء هذا البحث ثمرة نصائحه وتوجيهاته وخبراته العميقة فكان للباحث استاذا ومعلما ومشرفاً . وموجهاً وناصحاً أميناً منذ تسجيل هذا البحث الى نهايته. (فجزاه الله خير الجزاء)

كمـا ويتقدم الباحث بخالص شكره وامتنـانه الـى اساتذة قسـم التاريخ جميعاً لهم من الباحث كل التقدير والاحترام. ويتقدم الباحث بفائق الشكر والتقدير الى اعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) وهم كل من ( الاستاذ الدكتور سلمى مجيد حميد ، والاستاذ الدكتور سميرة محمود حسين ، والاستاذ المساعد الدكتور قاسم اسماعيل مهدي ، والاستاذ المساعد الدكتور اشراق عيسى عبد ، والاستاذ هناء ابراهيم محمد ، والاستاذ منى زهير حسين ، والاستاذ المساعد محمد عدنان محمد ، والمدرس سوسن موسى مدحت ) على ما قدموه من نصائح وارشادات علمية قيمـة فـي بلـورة البحث والذين لهم الفضل في بلورة عنوان البحث...

والشكر والامتنـان الـى السـادة المحكمين لملاحظـاتهم السديدة ومقترحاتهم القيمة فجزاهم الله خير الجزاء...

والشكر والامتنان الى الأساتذة الاكارم في لجنة المناقشة لتفضلهم وموافقتهم الكريمـة علـى مناقشة البحث فلـهـم كـل الـود والاحترام والدعاء بالخير والموفقية...

ويتقدم الباحث بالشكر والعرفان لكل الزملاء والزميلات ، وتعجز الكلمات عن شكرهم وتجف الأقلام قبل أن يكتب الباحث لهم رسالة شكر وعرفان فما أروع أن يشاركك صديق لحظات النجاح والتفوق، ها نحن نتواجد في هذا الصرح الشامخ بجوار بعض رغم المسافات نأخذ بأيدينا وندعو ان يوفقنا الله في مسيرتنا العلمية.

**الباحث**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة ديالى**

**كــلية التـربية الاساسية**

**قـسم التــاريــخ**

**التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية**

مستخلص رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير

في (طرائق تدريس التاريخ)

من قبل الطالب

**محمد علي عبد الله سبع الباوي**

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

**قاسم اسماعيل مهدي**

****

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1445هـ |  | 2023م |

**مستخلص البحث**

**‏‏**

**يهدف البحث الحالي التعرف على :**

1. التعرف على التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية.
2. ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):
3. التعرف على الاداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية:
4. ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في الأداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):
5. العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية :
6. مدى اسهام العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس( ذكور, أناث) والشهادة (دكتوراه- ماجستير) واللقب العلمي (أستاذ – أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لدراسته ، وتألف مجتمع البحث الحالي من أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ في الجامعات العراقية للعام الدراسي(2022-2023)، وعددهم(1262) تدريسياً وتم تصنيفهم حسب الجنس بواقع (804) تدريسين و(458) تدريسية وحسب الشهادة بواقع (835) دكتوراه و(427) ماجستير وحسب اللقب العلمي (أستاذ-أستاذ مساعد –مدرس-مدرس مساعد) . ولتحقيق الدقة والموضوعية في اختيار عينة البحث ، أعتمد الباحث في تحديد حجم العينة على معادلة ستيفن ثامبسون (StevenThompson:2012) واختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب بلغ عددها (294.689) وبعد التقريب (295) تدريسياً وتدريسية وبنسبة (23.35%) موزعين حسب الجنس بواقع (187) تدريسياً (108) تدريسية والشهادة بواقع (195) دكتوراه وبواقع (100) ماجستير والالقاب العلمية (أستاذ-أستاذ مساعد –مدرس-مدرس مساعد) .

ولغرض تحقيق اهداف هذا البحث كان لابد من توافر اداتي بحث لقياس التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي ، وبعد الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة التي تتعلق بالتفكير الاستراتيجي لم يجد الباحث أداة تناسب مجتمع البحث الحالي لذا قام الباحث بترجمة وتكييف مقياس (التفكير الاستراتيجي) الذي تم اعداده وتطويره في ضوء ادبيات التفكير الاستراتيجي من قبل (جون بيسابيا 2014 ) لقياس مستوى التفكير الاستراتيجي والذي يتكون من ثلاثة مجالات: وهي (مجال التفكير المنهجي ،مجال إعادة الصياغة، مجال التأمل) ، حيث تم صياغة (28) فقرة باسلوب التقرير الذاتي وبالاتجاه الايجابي وكانت بدائل الاجابة هي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا ) واوزان هذه البدائل هي ( 5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1 ) . وقام الباحث ببناء مقياس الأداء الاكاديمي بالاعتماد على نظرية هيرزبيرج (Herzberg,1970) وتكون المقياس بصيغته النهائية من (39) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي ( الدافعية ، المهارات ، بيئة العمل ) وكانت بدائل الاجابة (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا ) وصحح المقياس على أساس إعطاء اوزان تتراوح (5 ،4، 3، 2، 1) لفقرات المقياس، وقد حلل الباحث فقرات المقياسين احصائيا ذلك باستخراج القوة التمييزية ، كما استخرج الباحث الخصائص السايكومترية للفقرات من الصدق ( الظاهري والبناء ) والثبات بطريقتي (اعادة الاختبار ، الفا كرونباخ ). ولمعالجة البيانات احصائيا باستعمال الرزمة الاحصائية (SPSS) تم استعمال معادلة القوة التمييزية ، والاختبار التائي (T\_Test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون و معادلة الفا \_ كرونباخ والاختبار التائي والاختبار الزائي لعينة واحدة والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وتحليل الانحدار من متعدد .

وتوصل الباحث الى النتائج الاتية:

1- امتلاك عينة البحث للتفكير الاستراتيجي وبمستوى اعلى من المتوسط الفرضي .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوره-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد).

3- امتلاك عينة البحث للأداء الاكاديمي وبمستوى اعلى من المتوسط الفرضي .

4- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الأداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس(ذكور-اناث) .

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الشهادة (دكتوره-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد) في الأداء الاكاديمي.

6- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ .

**وفي ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث الى الاستنتاجات الاتية :**

1. تمكُن عينة البحث من إدراك عناصر البيئة الجامعية وكيفية تأثير العناصر بعضها ببعض والربط بين تأثير العناصر في النظام العام للمؤسسة الجامعية والتنبؤ بما يمكن ان تواجهه المؤسسة من مشاكل ومعوقات وكيفية معالجتها من خلال طرح الأفكار والبدائل وفقاً للموارد المتاحة مما انعكس بشكل إيجابي على امتلاك عينة البحث لمهارات التفكير الاستراتيجي.
2. تميز المقررات الدراسية اثناء مرجلة الدكتوراه عن مقررات مرحلة الماجستير بعمقها المعرفي ونوعية المعلومات الدقيقة التي يتم تزويد طلبة الدكتوراه بها مما انعكس بشكل إيجابي على تفوق الحاصلين على شهادة الدكتوراه من اقرانهم الحاصلين على شهادة الماجستير في مستوى الأداء الاكاديمي فضلاً عن التدرج الزمني للحصول على الألقاب العلمية والذي يسمح لعضو هيأة التدريس بالمرور بخبرات اكاديمية مما نتج عنه فروق ذات دلالة احصائيا حسب متغير الشهادة ومتغير اللقب العلمي في امتلاكهم للأداء الاكاديمي.
3. تمكن عينة البحث من توظيف الأفكار والمهارات والتخطيط المسبق للتنبؤ بالمواقف المستقبلية فضلاً عن الإحساس بالمسؤولية تجاه انجاز المهام والواجبات المكلفين بها اسهم بوجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائياً بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ.

**ومن خلال النتائج التي توصل اليها الباحث في بحثه الحالي فأنه يوصي بما يأتي :**

1. تعريف أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ بأهمية التفكير الاستراتيجي الذي يساعد في استخدام "الحدس والتخيل وتقديم الأفكار الإبداعية ويوفر فرص المشاركة بين جميع المستويات والتخصصات العلمية والإنسانية مما يسهم في رفع مستوى أدائهم.
2. تعريف أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ بأهمية الأداء الاكاديمي لتحقيق الأدوار الوظيفية المكونة لعمل الأستاذ الجامعي فضلاً عن أهميته لتقييم مستوى المؤسسة الجامعية وصولاً الى انعكاساته الإيجابية على مستوى الطلبة الاكاديمي.
3. إقامة دورات تدريبية وورش عمل لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي ورفع مستوى الأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ.
4. الاستفادة من مقياسي التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي من قبل الباحثين مستقبلاً.

**ويقترح الباحث في ضوء ما توصل اليه في بحثه الحالي أجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية:**

1. دراسة العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي ومتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية.
2. تقويم أداء أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ من وجهة نظر الطلبة في ضوء مقياس الأداء الاكاديمي.

**ثبت المحتويات**

|  |  |
| --- | --- |
| **الموضوع** | **رقم الصفحة** |
| العنوان | أ |
| الآية القرآنية | ب |
| اقرار المشرف | ت |
| اقرار المقوم الاحصائي | ث |
| اقرار المقوم اللغوي | ج |
| اقرار المقوم العلمي الاول | ح |
| اقرار المقوم العلمي الثاني | خ |
| اقرار لجنة المناقشة | د |
| الاهداء | ذ |
| شكر وامتنان | ر-ز |
| مستخلص البحث | س-ظ |
| ثبت المحتويات | ع-ف |
| ثبت الجداول | ق-ك |
| ثبت الاشكال | ل |
| ثبت الملاحق | ل |
| **الفصل الاول :التعريف بالبحث** | **1-15** |
| مشكلة البحث | 2-3 |
| اهمية البحث | 4-10 |
| اهداف البحث | **11** |
| حدود البحث | **11** |
| تحديد المصطلحات | **12-15** |
| **الفصل الثاني :الاطار النظري والدراسات السابقة** | **16- 64** |
| **المحور الاول : الاطار النظري** | **17-57** |
| التفكير | **17-26** |
| التفكير الاستراتيجي | **27-39** |
| الاداء الاكاديمي | **39-57** |
| **المحور الثاني : دراسات سابقة** | **58-64** |
| موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية | **58** |
| جوانب الافادة من الدراسات السابقة | **64** |
| **الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته** | **65-106** |
| اولاً: منهج البحث | **66** |
| ثانياً: اجراءات البحث | **66** |
| 1-مجتمع البحث | **66-68** |
| 2-عينة البحث | **68-69** |
| 3- اداتي البحث | **70** |
| 4- الوسائل الاحصائية | **105** |
| **الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها** | **107-123** |
| عرض النتائج وتفسيرها | **108-123** |
| الهدف الأول: التعرف على التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيأة التدريس في اقسام التاريخ | **108-110** |
| الهدف الثاني: ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد) | **110-113** |
| الهدف الثالث: التعرف على الاداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ | **113-115** |
| الهدف الرابع: ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في الأداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد): | **115-119** |
| الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ | **119-120** |
| الهدف السادس: دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس( ذكور, أناث) والشهادة (دكتوراه- ماجستير) واللقب العلمي (أستاذ – أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد): | **120-123** |
| **الفصل الخامس :الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات** | **124-127** |
| اولاً-الاستنتاجات | **125** |
| ثانيا-التوصيات | **126** |
| ثالثا-المقترحات | **127** |
| **المصادر والمراجع** | **128-147** |
| المصادر والمراجع العربية | **129-143** |
| المصادر والمراجع الأجنبية | **144-146** |
| الملاحق | **147-168** |
| ملخص الرسالة باللغة الانكليزية | **A-B** |

ثبت الجداول

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| رقم الجدول | اسم الجدول | رقم الصفحة |
|  | موازنة بين الدراسات السابقة والدراسات الحالية | 59 |
|  | يبين توزيع مجتمع البحث | 67 |
|  | يبين توزيع مجتمع البحث | 69 |
|  | عدد الفقرات موزعة حسب المجالات ونسبتها المئوية | 73 |
|  | قيمة كاي2 والنسبة المئوية لأراء الخبراء لفقرات مقياس التفكير الاستراتيجي | 75 |
|  | يبين توزيع افراد عينة الخصائص الاحصائية | 77 |
|  | معامل التميز لمقياس التفكير الاستراتيجي | 79 |
|  | قيم معاملات الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستراتيجي | 81 |
|  | قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه | 82 |
|  | يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس | 83 |
|  | معاملات ثبات مقياس التفكير الاستراتيجي بطريقة اعادة الاختبار – والفا كرونباخ | 86 |
|  | المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير الاستراتيجي | 87 |
|  | يبين عدد الفقرات ونسبتها المئوية حسب كل مجال | 90 |
|  | قيمة كاي2 والنسبة المئوية لأراء الخبراء لفقرات مقياس الأداء الاكاديمي | 91 |
|  | معامل التميز لمقياس الأداء الاكاديمي | 95 |
|  | قيم معاملات الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأداء الاكاديمي | 97 |
|  | قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه | 98 |
|  | يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس | 100 |
|  | معاملات ثبات مقياس الأداء الاكاديمي بطريقة اعادة الاختبار – والفا كرونباخ | 103 |
|  | المؤشرات الاحصائية لمقياس الأداء الاكاديمي | 103 |
|  | نتائج اختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث. | 109 |
|  | نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للتفكير الاستراتيجي حسب متغير الجنس (ذكور – اناث) | 111 |
|  | نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للتفكير الاستراتيجي حسب متغير الشهادة (دكتوراه – ماجستير) | 112 |
|  | الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير اللقب العلمي | 113 |
|  | نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير اللقب العلمي | 113 |
|  | نتائج اختبار (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على الاداء الاكاديمي لدى عينة البحث | 114 |
|  | نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للأداء الاكاديمي حسب متغير الجنس (ذكور – اناث) | 116 |
|  | نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للاداء الاكاديمي حسب متغير الشهادة (دكتوراه – ماجستير) | 116 |
|  | الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير اللقب العلمي | 117 |
|  | نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير اللقب العلمي | 118 |
|  | الفرق بين المتوسطات والقيمة المحسوبة والحرجة لاختبار شيفيه | 118 |
|  | يوضح العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي | 120 |
|  | الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس | 121 |
|  | الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير اللقب العلمي | 121 |
|  | الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير اللقب العلمي | 122 |

**ثبت الاشكال**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **رقم الشكل** | **اسم الشكل** | **رقم الصفحة** |
| 1 | توزيع درجات مقياس التفكير الاستراتيجي | 87 |
| 2 | توزيع درجات مقياس الأداء الاكاديمي | 104 |

ثبت الملاحق

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **رقم الملحق** | **عنوان الملحق** | **رقم الصفحة** |
| 1 | تسهيل مهمة | 148 |
| 2 | تسهيل مهمة | 149 |
| 3 | اسماء المحكمين والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث في اجراءات بحثه مرتبين حسب اللقب العلمي والاختصاص ومكان العمل | 150 |
| 4 | مقياس التفكير الاستراتيجي قيل ترجمته | 151 |
| 5 | الترجمة الأولى لمقياس التفكير الاستراتيجي | 152 |
| 6 | الترجمة الثانية لمقياس التفكير الاستراتيجي | 154 |
| 7 | مقياس التفكير الاستراتيجي بصيغته الاولية | 156 |
| 8 | مقياس التفكير الاستراتيجي بصيغته النهائية | 159 |
| 9 | مقياس الأداء الاكاديمي بصيغته الاولية | 162 |
| 10 | مقياس الأداء الاكاديمي بصيغته النهائية | 166 |

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً:- مشــــكلة البحث.  
ثانياً:- اهمية البحث.  
ثالثاً:- أهداف البحث.  
رابعاً :- حدود البحث.  
خامساً : مصطلحات البحث.

أولاً: مشكلة البحث

يعيش عالمنا اليوم وسط مجتمعات سريعة التغيير ونعمل في مؤسسات ومنظمات بالغة التعقيد وتحيط بنا اجواء مملوءة بالتحديات وتنتظرنا العديد من الازمات ورغم ذلك تظل اغلب جامعاتنا معتادة على طرائقها التقليدية في الاداء متمسكة بها في عملها حيث لا تذهب بعيداً عن الهموم اليومية ومشكلات الحياة كما تظل كوادرها وقياداتها راضية بما ورثته ممن سبقها في انماط العيش وان تجاهل التفكير وخاصة الاستراتيجي على هذا النحو يعود على المرء بالكثير من المشكلات، فهو لا يعوق النجاح وتقدم المؤسسة وحسب وانما ايضاً يفقدك احترام جميع الاطراف المعنية (الكبيسي، 2008: 22).

أذ لا يمكن لاحد ان يفترض توافر متطلبات التفكير الاستراتيجي لديه مهما بلغت خبرته السابقة وانجازاته لذلك من الاخطاء الشائعة التي يقع فيها الكثير من التدريسين هو اعتقادهم ان سنوات خبرتهم الطويلة والمكانة العالية التي حققوها في التسلسل الاداري تجعلهم من غير حاجة الى اكتساب اي كفاءات أخرى ، وقد أكدت الكثير من الدراسات ومنها دراسة(النعيمي، 2003 ) ودراسة ( الحبيب ، 2012)على امتلاك المهارات اللازمة من اجل تحقيق الاهداف التعليمي لتطوير الجامعات.

ولما سبق ينبغي الاهتمام بعملية اعداد الملاكات البشرية في هذه الجامعات من خلال توفير ملاكات ادارية واكاديمية لها مواصفات ناجحة ومتميزة تسهم في رفع مستوى المخرجات في هذه الكليات والجامعات، ويُعد اعضاء هيأة التدريس في الجامعة من العناصر الرئيسة والفاعلة وهذا ربما يحملهم مسؤولية كبيرة تتطلب توافر مهارات وكفايات تدريسية تقنية الى جانب كفايات الاختصاص تؤهلهم لأداء رسالتهم التربوية.   
(الاسدي ،13:2014)

وهذا ما اكد عليه (المؤتمر العلمي الدولي الثاني لنقابة الاكاديميين العراقيين في جامعة صلاح الدين 2020 )، الذي كان عنوانه قضايا التعليم وتحدياته في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة الذي كان احد اهدافه ضرورة التوصل الى الصيغ التكنولوجية الاكثر فاعلية في عملية البحث العلمي وتداولها بين الطلبة واعضاء هيأة التدريس. ( المؤتمر العلمي الدولي الثاني لنقابة الاكاديميين العراقيين كلية التربية الأساسية جامعة صلاح الدين، 2020)

وقد توضح ان الاداء الاكاديمي هو مطلب هام من متطلبات ضمان الجودة في الجامعات والواقع عند اي استقراء وثيق لتصنيف الجامعات عالمياً يدل بشكل واضح على تقدمها كان مرتبطاً بمدى التزامها بالمبادئ الاخلاقية الاكاديمية كما ان الاداء الاكاديمي يعد مؤشراً للطاقة الانتاجية للاستاذ في سوق العمل لانَ كثيراً من الجامعات تعتمد على انتاجية الاستاذ وهذا مؤشرٌ على ما يمتلكه من معرفة ومهارة في المرحلة الجامعية ، ان أسباب انخفاض مستوى الاداء الاكاديمي للاساتذة الجامعيين هو استخدام برامج تعليم متفرقة في بعدها التاريخي وعدم استخدام برامج متجددة ومناسبة . (ابو حمادة، 2006 : 14) وهذا ما اشارت اليه بعض الدراسات منها دراسة (المعموري، 2018)

وبناءً على ما تقدم قام الباحث بتوجيه استبانة الى مجموعة من تدريسي الجامعات العراقية البالغ عددهم (20) تدريسياً وتدريسية استنادا لكتاب تسهيل المهمة ملحق (1) وملحق (3) وكان السؤال الأول: هل تعتقدون بأن هيأة اعضاء تدريس التاريخ لديهم تفكير استراتيجي؟ وكانت اجابتهم بنسبة 80% نعم انهم يمتلكون تفكيراً استراتيجياً ضعيفاً و 20 % انهم يمتلكون تفكيراً استراتيجياً جيداً ، وكان السؤال الثاني: هل تعتقدون بان هناك تأثير للتفكير الاستراتيجي في الاداء الاكاديمي؟ نعم: هناك تأثير للتفكير الاستراتيجي في الاداء الاكاديمي لاعضاء هيأة تدريس التاريخ ضمن الجامعات.

وتكمن مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال الاتي: ما علاقة التفكير الاستراتيجي بالاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية؟

ثانياً: اهمية البحث :

تقدم الأمم مرتبطٌ بما تملكه من ثقافة ومعرفة وإمكانات بشرية متعلمة وقادرة على الإبداع والمنافسة وتحقيق الأفضل في المجالات كافة، ولكي يتحقق ذلـك فـأن أولـى الخطوات العلمية تتمثل في الاهتمام بالتعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة لكونه العامل الاستراتيجي المهم الذي يؤكد هوية أي مجتمع من خلال إعداد القوى العاملة المؤهلة والقادرة على خوض غمار المستقبل (مجيد والزيادات ، 2008 : 147).

ولمواكبة عجلة التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي في شتى ميادين الحياة بات من الضروري التغيير في المؤسسات التربوية والتعليمية سعيا لتحقيق مخرجات علمية متطورة وأعداد ملاكات قادرة على التكيف بنجاح مع التغيرات السريعة التي تفرض على المجتمع (الربيعي وآخرون ، 2013 : 3).

ومن أجل اللحاق بعجلة التطور التكنولوجي أصبحت عملية التفكير والتدريب عليه وسيلة ضرورية من وسائل المجتمع لتنمية قدرات الأفراد لكي يتمكنوا من مواكبة ما هو معاصر من تطور، إذ يعتقد البعض أن الإفراد يولدون وهم مزودون بالقدرة على التفكير ويحتاجون فقط إلى التدريب من أجل تطوير تفكيرهم، إذ أشار عدد من الباحثين ومنهم (سكلي(sculley إلى أن الدولة قد تكون غنية بمصادرها ألا أنها فقيرة في اقتصادها المعرفي، لذلك لابد لها أن تهتم بتعليم التفكير واستظهار الحقائق في أنظمتها التربوية (العياصرة، 2011 : 25 - 26 ( .

ويلعب التفكير دورا مهما في حياة الإنسان ، فهو من العوامل الأساسية المساعدة على توجيه الحياة وتقدمها ، ويُسهم في حل المشكلات وتجنب الكثير من الإخطار، فالإنسان يولد ولديه آلة التفكير وهي العقل ولو أردنا التسمية العلمية البيولوجية فهو الذي يؤدي دورا كبيرا ومؤثرا فيعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة وإلغاء الخبرات غير السارة، وهنا تكمن أهمية التفكير لكونه متحكماً في سعادة الإنسان ومستقبله (بركات ، 4:2016)

والتفكير عملية تجعل من الطالب أنساناً مرنا محافظا على أصوله ومبادئه وينظر إلى عصره مبتكرا ومستخدما للتكنولوجيا والمعلومات في بيئته وحياته ؛ فمن خلاله يتعلم الطلبة الكثير من مهارات التفكير كالربط والاستنتاج والمقارنة والتفسير والتحليل والتأمل وحل المشكلات لإمكانية التعامل مع البيئة الجامعية وحل مشاكلها.   
(الاشقر ، 14:2011).

ان الشخص الذي يتمتع بالتفكير الاستراتيجي يكون قادراً على تحليل البيئة الخارجية، لما لها من تأثير أو ما ينتج عليها من مخاطرة، وما توفره من فرص يستطيع الاستاذ الاستراتيجي الافادة منها، ونظراً لاحساسه وادراكه باهمية المستقبل فأنه يحاول التنبؤ بالمخاطر المستقبلية التي تهدد عمل المؤسسة الذي يعمل فيها (المغربي، 2001: 113). واحد انواع التفكير هو التفكير الاستراتيجي إذ يشير إلى امتلاك القدرات والمهارات الضرورية للقيام بالتنبؤات المستقبلية مع امكانية وضع الاستراتيجيات واتخاذ القرارات التي تلائم المؤسسة وتكمن اهمية هذا النوع من التفكير في ترتيب وتحديد الاولويات واشاعتها بين العاملين وتطوير القدرة على تشكيل المستقبل، وتكون الرؤية واضحة لديهم فهو مثل البصر والبصيرة للانسان والعمل على تقليل نسبة الخطأ في التعامل مع مواقف الحياة (الهلباوي، 2004: 9).

يمكن التفكير الاستراتيجي المؤسسة من دراسة اتجاهات العمل ويتطلب تحديد الاختبارات على اساس وضعها الحالي ويساعد التفكير الاستراتيجي في استخدام الحدس والتخيل والابداع في صياغة الخطة ويشجع على تصميم انماط جديدة مستقبلاً .

(عاشور، 2007 : 19)

ويعد التفكير الاستراتيجي من الاساليب المهمة في تحليل المواقف والصعوبات التي تواجه المؤسسة التي تتميز بالتحدي والتغير والتعامل معها من خلال التصور والنوافذ الاستراتيجية من اجل بقاء المؤسسة وتطويرها وارتقائها بمسؤولياتها الاجتماعية والاخلاقية حاضراً ومستقبلاً (الخفاجي، 2010: 69)

يعد التفكير الاستراتيجي نشاطاً ذهنياً عقلياً يختلف عن الاحساس والادراك ويتجاوز الاثنين معاً الى الافكار ، كما انه يقود الى دراسة المعطيات وتفحصها بقصد التحقق من صحتها، ويستهدف التفكير الاستراتيجي التنقيب والكشف عما هو جوهري في الاشياء والظواهر اي انه الانعكاس غير المباشر والمعمم للواقع من خلال تحليله وتركيبه ويقصد بالانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها، اي انعكاس لتلك الموضوعات التي يطالها الادراك الحسي المباشر في نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه الى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطـأ لأي معطيات كانت (خليف، 2010 : 12)

ويرتبط التفكير الاستراتيجي في حل القضايا الاستراتيجية ووضع تصور لمستقبل المؤسسة التعليمية من خلال التشارك بين الاساتذة والاستفادة من الخبرات والجمع بين العمليات التوليدية والعقلانية التي تمكن جميع الافراد في المستويات الادارية في المؤسسة التعليمية وتبادل الافكار والتحليل والتفكير استراتيجياً ولكي تطبق المؤسسات منهج التفكير الاستراتيجي يجب عليها أن تراجع ما لديها من سياسات وأنظمة تعمل على تطويرها وتتأكد من مرونتها لتمكن افرادها من حسن التعامل مع المواقف والتفاعل مع مستجدات وتحديات الحياة (العبادي وآخرون، 2019: 126)

يعد التفكير الاستراتيجي متعدد الرؤى والزوايا يأخذ في الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل ويوظف الأساليب الكمية وقوانين السببية والاضطراد في فهم المتغيرات المستقلة واستيعاب علاقات الأشياء مع بعضها. فهو بالنهاية تفكير تركيبي وبنائي يعتمد الإدراك والاستبصار لاستحضار الصورة البعيدة ورسم معالم المستقبل (داود ومحمد، 2019 : 23)

ولكي نطور التفكير لابد من الاهتمام بالأداء للتدريسين في الجامعة، إنَّ الاداء الاكاديمي اداة مهمة لتواصل اجيال المجتمع فهي تهتم بتنشئتهم ونقل الرسالة اليهم لتحقيق التقدم والازدهار وبهذا يعد التعليم الاكاديمي اداة من ادوات التغيير الاجتماعي وعنصراً من عناصر الثقافة وجزءاً من المجتمع لذا اصبح التعليم الاكاديمي ضرورة ملحة بالنسبة الى الفرد والمجتمع (دندش والامين، 2002: 17)

لذا زاد الاهتمام بالجانب الأخلاقي للمهنة وبتطوير مدونة أخلاقية للإدارة، لممارسة الأداء الاكاديمي وتدريب الاساتذة عليها، فلكل مهنة مهما كان المجال المناط بها مرتكزات أخلاقية ومهنية يتبعها العاملون فيها، ويلتزم بها أصحابها، ويتم استخلاص معاييرها الخُلقية، وطبيعة نشاطاتها وأهدافها ، فأخلاق المهنة مجموعة المبادئ والقواعد، والمعايير الأخلاقية التي يجب أن يلتزم بها ممارسو المهن (الحوراني، 2013 : 43).

وتبرز اهمية الاداء الاكاديمي للاستاذ في تحقيق اهداف المؤسسة التربوية ورسالتها، لذلك يعد الاداء الاكاديمي مؤشراً لفاعلية وأداء الاستاذ الاكاديمي كما يعد محصلة لما يمتلكه الاستاذ من معارف ومهارات وميول، وكذلك يعد مؤشراً لنشاطه في ادائه المهني (.(Paplia , Diane, 2003:177

لقد زاد الاهتمام بالأداء الاكاديمي، وأصبح هنالك حاجة ماسة لوجود إطار مرجعي، يلتزم به الاساتذة من أجل تحسين أدائهم، ويحدد مسؤولياتهم، ويبرز مدى التزامهم بادائهم الاكاديمي، ومدى مساهمتهم في تطوير المؤسسة التعليمية، لمواجهة التحديات المستجدة, (Valock, 2007: 76)

ولامتلاك الاساتذة الاداء الاكاديمي يجب ان تتوافر المهارات اللازمة لديهم، وكذلك فان امتلاك هذه المهارات دون الاداء والنظريات المبنية عليها هذه المهارات لن تجعل الأساتذة الاكاديميين مؤهلين ومعدين لأداء وظائفهم لذلك يجب ان يتوافر ذلك التكامل ويتحقق بين المهارات والأداء (بطاح، 2006 : 32).

تكمن أهمية الاداء الاكاديمي في العملية التعليمية في كونه يعالج كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية ، ومدى كفاءتها في تنمية مختلف القدرات المتوفرة في المجتمع مما يمهد لاستغلال هذه القدرات، ويعد من الإجراءات الوقائية في عدم الوقوع في المشكلات التعليمية التي تعاني منها كثير من دول العالم نتيجة انحطاط التحصيل الدراسي، والاداء الاكاديمي ذو أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته ؛ فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك ، بل له جوانب هامة جدا باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة. (الرفاعی ، 2019 : 35)

ويرى الباحث ان الأداء الاكاديمي له أهميته البالغة ، سواء على صعيد الفرد أو المجتمع حيث يعد مؤشراً واضحا ومحددا لمكانة الفرد داخل المجتمع الذي يحيا في كنفه.

إن عضو هيأة التدريس الذي تحتاجه الأجيال الان يجب ان يكون ملماً بقدر كافٍ من المعلومات المعرفية وتنوع في أساليب التدريس، وذو امكانيات عالية من أجل مواكبة مع التطورات المذهلة، أذ لم تعد الأدوات القديمة قادرة على تلبية متطلبات العصر واحتياجات الاجيال والمجتمعات الجديدة (الترتوري، والقضاة، 2006 :13)

وهذا ما دعا الى الاهتمام بأعضاء هيأة التدريس واعدادهم وتدريبهم لتبوء مكانة كبيرة، لان عضو هيأة التدريس يسهم اسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق اهداف العملية التعلمية، وإن نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية والتعليمية، يتوقف علـى مقومـات عـدة، منها الاتجاهات التربوية لأعضاء هيأة التدريس وتوافقهم المهني، وأهم الدورات التي يتلقونها خلال عملهم. (أبو حسين، 2014: 51)

تعد الأدوار المتعددة التي يمارسها عضو هيأة التدريس من المدخلات المهمة للعملية التعليمية فلابد من تحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لتغييرها ليتناسب أداؤه مع ادواره المتعددة والتي يمثل جانب التدريس أحد اهم تلك الأدوار ، ومهما وفرت الجامعات من وسائل وتقنيات تعليمية فأنها لن تحقق أهدافها المرجوة ما لم تحقق جودة أداء أعضاء هيأة التدريس ( علي وابراهيم ، 2020: 23)

والتاريخ هو ذلك الفرع من المعرفة الانسانية الذي يستهدف جمع المعلومات عن الماضي وتحقيقيا وتسجيلها و تفسيرها ، فهو يسجل احداث الماضي في تسلسلها وتعاقبها، وكونه لا يقف عند تسجيل هذه الاحداث وانما يحاول ان يفسر التطور الذي طرأ على حياة الامم والمجتمعات والحضارات المختلفة ، وان يبين كيف حدث هذا التطور ، ولماذا حدث (سلطان ، 2010 : 7(

وعـن فوائـد دراسـة التـاريخ يـذكر المسـعودي (ت 336هـ) " إن التـاريخ علـم يسـتمتع به العـالم والجاهل ، ويسـتعذب موقعـه الاحمق والعاقـل ، فكـل غريبـة منـه تعـرف ، وكـل أُعجوبـــة تُســتظرف ، ومكــارم الاخلاق ومعاليها منه تقتــبس ، وآداب سياســة الملــوك وغيرهـا منـه تلـتمس ، يجمـع لـك الاول والاخر ، والنـاقص والـوافر ، والبـادي والحاضـر والموجود والغابر وعليه مدار كثير من الاحكام ، وبه يتزين في كـل محفـل ومقـام ، وانـه حمله على التصنيف فيه وفي اخبار العالم محبة احتـذاء المشـاكلة التـي قصـدها العلمـاء وقفاها الحكماء ، وان يبقى في العالم ذكراً محموداً ، وعلماً منظوماً عتيداً )المسعودي ، 2005 : 13(

ويعد التعليم الجامعي عنصراً اساسياً في بناء الأمم وتحقيق اهدافها وطموحاتها نحو التقدم ، كمـا يبقى مصدراً رئيساً لبـنـاء الثروة البشرية واعدادها لمواجهة التحديات الحضارية والثقافية وسد احتياجات سوق العمـل مـن الكوادر المؤهلة المتخصصــــة فـــي شـــتى المجالات، ولهذا يشغل التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً من الحكومات والمؤسسات نظراً لأهميته في رسم المسارات المستقبلية للدول والمجتمعات وازدادت أهميته في ظل التطورات المتسارعة ولهذا يحتم على مؤسسات التعليم العالي التي ترغب بالتنافس عالمياً إعادة التفكير في استراتيجياتها ونظمها (مرسي، 2002: 25)

إنَّ الجامعة هي المؤسسة التي تضم في داخلها مختلف التخصصات ويتم عن طريقها الحصول على الشهادات، وهي المكان الذي تتم فيه عمليـة التدريس واعداد البحث العلمي ونشر الثقافة والمعرفة وتكوين الأطر اللازمة للتنمية وخدمة المجتمع ، ولذا على الجامعة الارتقاء بسمعتها العلمية بين الجامعات الأخرى فالجامعة بأساتذتها لا بمبانيها ويفكر هؤلاء الأساتذة بعملهم وبحوثهم قبل كل شيء آخر. (محمد، 2019 : 78)

ومما سبق ذكره يمكن ان تبرز اهمية البحث الحالي من خلال ما يأتي:

1. اهمية التفكير الاستراتيجي لكونه يجعل الاستاذة الجامعيين يحسون بانهم اقوى واقدر على مواجهة الصعاب والاخفاقات التي تواجههم.
2. اهمية الاداء الاكاديمي لدى الاساتذة الجامعيين وتوجيههم وتوليد اهتمامهم يجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وانفعالية وحركية خارج نطاق العمل.
3. اهمية أعضاء هيئة التدريس لانهم النواة في تقدم الجامعات واهميته بالتعرف على البيئة التي يعيشون فيها.
4. اهمية المرحلة الجامعية للاستاذ الجامعي تعد هذه المرحلة من اهم المراحل في حياة الانسان، لانها تمثل نقطة الانطلاق في خلق جيل ثقافي يسهم في بناء امته وازدهارها.

ثالثاً : أهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف على :

1. التعرف على التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية.
2. ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):
3. التعرف على الاداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية:
4. ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في الأداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):
5. العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية :
6. مدى اسهام العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس( ذكور, أناث) والشهادة (دكتوراه- ماجستير) واللقب العلمي (أستاذ – أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):

**رابعاً: حدود البحث :**

1. الحدود البشرية: أعضاء هيأة قسم التاريخ في الجامعات العراقية (2022-2023)
2. الحدود الزمانية: العام الدراسي (2022-2023).
3. الحدود المكانية: الجامعات العراقية (كليات التربية الأساسية وكليات التربية للعلوم الإنسانية ).
4. الحدود العلمية : مقياس التفكير الاستراتيجي ، مقياس الأداء الاكاديمي.

**خامساً: تحديد المصطلحات :**

**التفكير الاستراتيجي : عرفه كل من:**

1. (Dror, 2007) هو مفهوم عميق يرتبط بالادراك والمعرفة والتفكير فعد التفكير الاستراتيجي (البنى الادراكية) المتوفرة في المؤسسة التعليمية لخدمة الأساس المعرفي لتحديد الخيارات المهمة للتأثير في المجالات المختصة. (Dror, 2007: 65)
2. **( الدوري واحمد ، 2009)** وهو اسلوب متعدد الرؤى والزوايا يتطلب النظر الى الامام في فهمه ويتبنى النظر من الاعلى لفهم ما هو أدنى ويوظف الاستدلال التجريدي لفهم ما هو كلي يلجأ للتركيب التشخيصي لفهم حقيقة الاشياء بواقعية وهو تفكير تفاؤلي وانساني يؤمن بطاقات الانسان.(الدوري واحمد ، 2009 : 30)
3. **(الظاهر، 2009)** هو مسار فكري له خط سير خاص به يريح العقل من عناء الافكار المتشابكة والشوائب والتطورات التي لا يحتاجها الذهن اثناء تفكيره في موضوع معين له اهداف محددة (الظاهر، 2009: 19-20).

**التعريف النظري :** اعتمد الباحث على تعريف (Dror, 2007)

**التعريف الاجرائي للتفكير الاستراتيجي**

نوع من التفكير يتحلى به التدريسي في الجامعة متمثلاً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها (الأستاذ الجامعي) من خلال اجابته على مقياس التفكير الاستراتيجي في البحث الحالي والاستاذ ذو التفكير الاستراتيجي: هو الشخص الذي يقوم باستخدام مهاراته العقلية في ادارة الجامعة وتطوير الاستراتيجية واتخاذ القرارات باستخدام اسلوب تفكيري ابداعي ابتكاري يسعى الى تحسين نوعية وأسلوب الخدمة المقدمة للطلبة وتطوير نقاط القوة ومعرفة نقاط الضعف والعمل على تحسينها.

**الأداء الاكاديمي :**

عرفه كل من :

* **(ويلسون، 2001)** انه الوسيلة التي تعين عن طريقها اسلوب ممارسة عضو هيأة التدريس واجباته بالجامعة بقصد نشر المعرفة عن طريق البحث وتوزيعها عبر التدريس ومن خلال خدمته وتنميته لمجتمعه (ويلسون، 2001: 17).
* **(Mukokoma, 2008)** الحصيلة النهائية للاهداف والانشطة التي ينجزها الفرد والتي تتأثر بواقع الفرد نفسه وبالمهارات والخبرات التي يمتلكها وبظروف العمل المتاحة (Mukokoma, 2008:2)
* **( آمال ، 2014)** هو ما يقوم به عضو هيأة التدريس من مهام ونشاطات داخل جامعاته أو خارجها لتحقيق اهداف الجامعة وتوقعات المجتمع ومن ثم يعد الاداء التدريسي احد جوانب الاداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس بالجامعة (عبد العليم: 2014: 37).

**التعريف النظري للاداء الاكاديمي :**

اعتمد الباحث على تعريف (Mukokoma, 2008)

**التعريف الاجرائي للاداء الاكاديمي :**

ما يقدمه عضو هيأة التدريس من مهام ونشاطات ممثلة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها (الاستاذ) من خلال اجابته على فقرات المقياس المعد والمستخدم في البحث الحالي.

**أولاً: اعضاء هيأة التدريس :**

عرفها كل من :

1. **(العجمي، 2007)** محور الارتكاز في منظومة التعليم الجامعي بحثـا وتعليمـــا وخدمتـةً للمجتمع ومشاركة في التطور الشامل، فهو العمود الفقري في تقدم الجامعة وهو مفتاح كل اصلاح وأساس كل تطوير وعلى كفاءته وانتاجه يتوقف نجاح الجامعة. (العجمي ،2007 : 2)
2. **(العجيلي، 2013)** هو ذلك المفكر وصانع القرار وصاحب الرأي الحر الذي يشقى بعقله لينير طريق الآخرين، فهو قارئ المستقبل، والمعبر عن هموم المجتمع وتطلعات الاجيال، وهو الفيلسوف والمؤرخ الاكاديمي داخل اروقة الجامعة . (العجيلي ،2013 : 91)
3. **(محمد، 2019)** عضو فاعل في العملية التعليمية وحامل لشهادة معينـة امــا شـهادة ماجستير أو دكتوراه وله ادوار ومهام عدة داخل الجامعة وخارجها، ومن مهامه نقل المعارف والمعلومات للطلبة الجامعيين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم، كما يؤدي في النهاية الى نجاح التعليم الجامعي. (محمد ، 2019 : 79)

التعريف الاجرائي : وهو الفرد الحاصل على شهادة الماجستير أو الدكتوراه في مجال تخصصه ويقوم بمهامه في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع في القسم الذي نال التخصص فيه .

**ثانياً: قسم التاريخ :**

عرفه الباحث اجرائيا : بانه احد اقسام كليات التربية للعلوم الانسانية وكليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية وهو بناء تنظيمي علمي يسعى لتفعيل منظومة المعرفة ومدة الدراسة فيه اربع سنوات ويمنح المتخرج فيه شهادة البكالوريوس في التربية قسم التاريخ ويضم القسم كادراً علمياً يتميز بالكفاءة العلمية والمقدرة العالية في ايصال العلم والمعرفة الى عقول الطلبة الذين وجدوا فيها ما يلائم حاجاتهم الى العلو والرقي بعيداً عن مواطن الجهل وظلماته .

**ثالثاً: الجامعات العراقية:**

التعريف الاجرائي : وهي مجموعة الكليات التابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية والتي تستقبل الطلبة بعد انهاء المرحلة الاعدادية ويتخرج منها الطلبة بعد نيلهم شهادة البكالوريوس كل حسب اختصاصه في جميع الاقسام الانسانية والعلمية.

**الفصل الثاني**

**اطار نظري ودراسات سابقة**

المحور الأول: اطار نظري

أولا : التفكير

ثانياً: التفكير الاستراتيجي

ثالثاً : الاداء الاكاديمي

المحور الثاني : دراسات سابقة

أولا : دراسات تناولت التفكير الاستراتيجي

ثانيا : دراسات تناولت الاداء الاكاديمي

* موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية
* جوانب الافادة من الدراسات السابقة

المحور الأول: اطار نظري

اولاً : التفكير :

يعرف الفِكْرُ بأنه إعمال العقل في أمر ما للوصول إلى معرفة المجهول، فمثلاً حين يُقال لي في الأمر فِكْر ، يكون المقصود من كلمة فكر هو نظر ورؤية، والفكرة هي الصورة الذهنية لأمر ما ، في حين يُعرف التَّفْكِيرُ بأنه إعمال العقل في مشكلة ما من أجل التوصل إلى حلها ، أي أن الفكر هو نتاج عملية التفكير ، والتفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري فقد توصلت البحوث والدراسات البيولوجية والعصبية التي عنيت بتكوين الدماغ البشري وتطويره الى معلومات قيمة عن تركيب الدماغ أدت الى ظهور تفسيرات جديدة لوظائفه فالدماغ البشري يولد (25) واط من الطاقة في حالة الوعي وتنتقل المعلومات فيه بسرعة (220) ميلاً في الساعة، تنتقل بين جانبي الدماغ الايمن والأيسر بلايين الوحدات (bits) من المعلومات في الثانية الواحدة، علماً أن ما يستخدمه الانسان من طاقة الدماغ اقل من (5%) كما أن الدماغ هي البشري قادر على تخزين (100) ترليون معلومة أي أكثر ب (500) مرة من حجم المعلومات في المجموعة الكاملة من الموسوعة البريطانية (فتحي ، 2016 : 88)

كما أشار القرآن الكريم لعملية التفكير بشكل مباشر وصريح لا تأويل فيه وعده كواجب ديني يجب أن يتحمل الإنسان مسؤوليته كما في قوله تعالى (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) ( آل عمران / آية (۱۹۱ ) ، وقوله تعالى (قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا ما بِصَاحِبَكُمْ مِنْ جَنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ ) ( سبأ آية (٤٦) .

**- مصادر التفكير (Sources of thinking):**

تكتسب أفكار الإنسان من سبعة مصادر رئيسة وهي:

الوالدان: تكتسب أول برمجة للفكر في الحياة من الوالدين، فمنهما يتعلم الإنسان الكلمات ومعانيها، وتعابير الجسم والوجه والمعتقدات الدينية، والقيم العليا، والسلوكيات، والأحاسيس، وتشكل جميعها مرجعاً رئيساً في التعامل مع العالم الخارجي والذات.

* العائلة: يقوم العقل بربط المعلومات المكتسبة من المحيط العائلي بكل أفكاره التي بنيت سابقاً، مما يساهم في تعزيز البرمجة الفكرية لديه.
* الأصدقاء : يعتبر الأصدقاء ثاني أخطر مصادر البرمجة الفكرية بعد الوالدين، فضلاً عن كونهم أول إنجاز للإنسان لأنه اختارهم بذاته، مما يساهم في شعوره بالتقبل والاستقلالية، كما يمكنه ذلك من تعلم سلوكيات قد تكون سلبية تحت تأثير أصدقائه، مما يؤثر في البرمجة الفكرية الرئيسة لديه.
* البيئة التعليمية : تؤثر المدرسة أو البيئة التعليمية بشكل قوي في أفكار الفرد، ويتمثل ذلك في تأثره بأسلوب المدرّسين، وسلوكياتهم، وأخلاقهم، لذا فإنه يسهل على الفرد تلقّي بعض السلوكيات الإيجابية أو السلبية وإضافتها إلى أفكاره السابقة، مما يؤدي إلى ترسيخها في العقل الباطن لديه بقوة.
* المجتمع المحيط.
* وسائل الإعلام .
* الذات. (فوزي ، 2016 : 19)

**مستويات التفكير:**

قسم الكثير من الباحثين مستويات التفكير على مستويين هما:

1. تفكير من المستوى الادنى الاساسي ويتضمن هذا المستوى من التفكير كثيراً من المهارات من بينها المعرفة اكتسابها وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتوجب على المتعلم أتفانها وأجادتها لكي يكون قادراً على الانتقال لمواجهة مستويات التفكير الأخرى بصورة فعالة.
2. تفكير من المستوى الأعلى أو المركب وهو ما يمكن أن نطلق عليه التفكير الشامل أو المحيط، وتتفق أغلب المراجع على وجود خمسة أنواع من التفكير تندرج ضمن تفكير المستويات العليا وهي (التفكير الابداعي والتفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي وحل المشكلات واتخاد القرار).

(فوزي ، 2016 : 23)

وصنف (احمد، 1973) أهم مستويات التفكير الى أربعة مستويات هي:

1. المستوى الحسي: ويقصد به التفكير الذي يستند الى مستوى الأدراك الحسي.
2. المستوى التصوري : ويقصد به استعانة التفكير بالصور الحسية المتنوعة.
3. التفكير المجرد: هذا النوع أعلى من المستويين السابقين، إذ يعتمد على معاني الأشياء المتمثلة بالأرقام والرموز والألفاظ، ولا يعتمد المحسوسات والصور الذهنية.
4. مستوى التفكير بالقواعد والمبادئ : ويقصد به قدرة الفرد على التفكير في كثير من الامور والمشكلات التي تواجهه، وذلك عن طريق إدراكه للعلاقات وربط بعضها ببعض. (احمد ، 1973 : 9)

في حين صنف جبيلين (Chiplon, 1971) مهارات التفكير الى ثلاثة مستويات:

1. العمليات المعرفية الأساسية وتشمل الملاحظة والمقارنة والاستنتاج والأعمام والاستقراء وفرض الفروض والاستدلال.
2. العمليات المعرفية العليا وتشمل حل المشكلات وإصدار الأحكام والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
3. ما وراء العمليات المعرفية أي وعي المتعلم بعملياته العقلية وتحكمه فيها. ((Chiplin, 1971:44

**خصائص عملية التفكير :**

أوضحت بعض الدراسات التي تناولت موضوع التفكير كعملية معرفية إلى أنه يمتاز بعدة خصائص، ومن أهمها:

* التفكير سلوك هادف، حيث يحدث في مواقف معينة، وبهدف معين وليس من فراغ.
* التفكير مفهوم نسبي، فلا يمكن أن يمارس الإنسان جميع أنماط التفكير في آن واحد، حيث يتشكل التفكير من تداخل المواقف والخبرات مع العناصر البيئية التي يتواجد فيها .
* التفكير سلوك متطور، حيث إنه يتغير حسب نمو الفرد وتراكم خبراته، ويختلف في مستوياته ودرجاته بين المراحل العمرية المختلفة.
* التفكير عملية تفاعلية.
* للتفكير أنماط وأشكال مختلفة.

(احمد ، 1973 : 76)

**أنواع التفكير:**

يـــــرى ريكو (Rego , 1999 ) أنَّ التفـــــــكير يتمثل في مجمـــــــوعة من الأداءات التي تميز الفرد، والتي تعد دليلاً على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف مع بيئته، بينما يرى بارون (Baron1990) (نقلاً عن الاسدي ،2014) أن نمط التفكير هو الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه، وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية (الاسدي، 2014 : 45)

أما ستيرن بيرغ (Sternberg, 1994) نقلاً عن (قطامي ،2004)، فيرى أن أنماط التفكير التي يقوم بها الفرد هي الكيفية التي يستقبل بها الخبرات والمعلومات وينظمها ويسجلها في مخزونه المعرفي، ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير، ويمكن أن يصنف التفكير الى أنماط على أساسين الأول: الأزواج المتناظرة، والثاني : الموضوعية والعقلانية. (قطامي، 2004: 15)

ونود الأشارة هنا الى أن أنماط التفكير تختلف بحسب الأعمال التي يقوم بها الفرد والمواقف التي يتعرض لها فهي قابلة للتغير والتكيف، إذ يمكن أن تتغير حسب مراحل الحياة المختلفة، فلا تستطيع القول أن هناك نمط تفكير جيد ولكن قد يكون نمط أكثر ملائمة أو أقل ملائمة للمواقف أو المهمات، وترى المدرسة السلوكية أن نمط التفكير هو ما تعلمه الفرد من أجل السيطرة على البيئة المحيطة به، فهو الطريقة التي يستعملها في ما يواجهه من مواقف ومثيرات كان قد أستعملها في مواقف سابقة متشابهة وثبتت صحتها وفاعليتها فيميل لتكرار استعمالها لتصبح سلوكاً دائماً لديه، أن نمط التفكير متعلم ويتم تطويره من خلال الإشتراطات التي يواجهها الفرد في البيئة، وتصبح تلك الإشتراطات محفوظة لديه يستوعبها عند مواجهة المثيرات، أما رواد المدرسة المعرفية فنمط التفكير لديهم محدد بعوامل نمائية ولايمكن تسريعه وتحدد المرحلة النمائية نمط تفكير الفرد في المرحلة التي يمر بها لذلك يكون تفكيره حسياً حركياً ويكون مجرداً ويكون عملياً. (سحيمات، 2010: 25)

ولما تقدم فقد مارس الأنسان التفكير بأشكال وأنماط مختلفة مثل التفكير عن طريق المحاولة والخطأ، ثم التفكير التخيلي والذي يقوم على إرجاع الحوادث الى غير مسبباتها، ثم التفكير بعقول الآخرين والذي ساد في عصر الفلاسفة، ثم التفكير العلمي الذي أسسه العلماء المسلمين وأقاموه على الملاحظة والقياس والتجريب وهكذا استمر الأنسان في أكتشاف وابتكار أنماط مختلفة من التفكير. (فتح الله، 2008: 78)

ويمكن توضيح بضع أنواع التفكير للإثراء العلمي وعلى النحو الآتي:

**1- التفكير العلمي :**

التفكير الذي يتصف بالتوجيه والأنضباط والمراقبة والتصحيح، ويستلزم التواصل الفاعل وقدرات حل الاشكالية، فضلاً عن الالتزام بتطوير المهارات والقدرات. (النشار، 84:2017)

**2- التفكير المادي:**

ذلك النمط الذي يتعامل مع الأمور المادية للعالم الذي يحيط بنا، وليس الأمور أو المفاهيم أو الأفكار المجردة المستخلصة من الأمور الواقعية. (سعادة، 41:2006 )

**3- التفكير المنطقي:**

التفكير الذي نمارسه عندما نحاول أن نتبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ونمارسه عندما نحاول معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال ، ويعد أكثر من مجرد تحديد الأسباب والنتائج، بل يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة نظر الفرد أو تنفيها. (شائر ، 17:1961)

**4 - التفكير المجرد :**

التفكير الذي يقوم على استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الأفتراضي أو استعمال الرموز ( زاير واخرون، 2019: 53).

**5-التفكير الخرافي:**

تفكير غير علمي لا يعتمد على التجربة والأدلة المنطقية بل يعتمد القصص الخيالية والأساطير وفيه يلجأ الفرد الى أسباب غير طبيعية لتفسير أو حل مشكلات طبيعية يعزوها الى علل غير صحيحة أو غيبية لا يستطيع تحديدها أو التحكم فيها. (عبد العزيز، 54:2009)

**6 - التفكير التجريبي (الأمبريقي):**

إن هذا التفكير يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظة العلمية، وهو مصطلح شائع الأستعمال للدلالة على أكثر من معنى كالأشارة الى الحقائق بصورة عامة والدلالة على الخبرة والتجربة بشكل عام، ووصف الأجراءات التي يتم تنفيذها دون الركون الى نظرية محددة، وهو مرادف عام لمصطلح (تجريبي) (Experimental) ووصف لأي أجراء يقوم على أساس تقويمات حقيقية وعلاقة المصطلح وأنتسابه للمذهب الفلسفي المسمى (التجريبية) الذي يقوم بالتجربة. (البطحاني، 2018: 47)

**7-التفكير المطلق:**

التفكير المطلق أو (الخالص، النقي) يعني عدم تأثر الفرد بالذاتية، والمصادر التجريبية، أو التجارب العملية، أو الخبرات العاطفية، بل يعمل هذا النمط على فهم الكل أكثر من فهم الأجزاء (سعادة ، 41:2006) والمطلق؛ أسم بمعنى الإستبداد أو السيادة، أما الصفة، فنعني بها الشيء غير المتغير، بل الجوهري، الأساسي، الذي له قيمة مستقلة عن الحقائق أو البيانات الأخرى (ريبر وايميلي ، 2:2008)

**8-التفكير التجميعي:**

التفكير التجميعي "الألتقائي" هو ذلك النمط من التفكير والذي بواسطته يتم تقليل عدد الأفكار المطروحة الى فكرة واحدة أو اثنتين تمثلان الأفضل والأدق والأكثر فائدة للإجابة عن السؤال المحدد، أو لحل المشكلة المطروحة للنقاش ويحتاج هذا النوع من التفكير الى وجود معايير يستطيع الفرد في ضوئها صنع القرارات المناسبة (سعادة ، 42:2006)

**9 - التفكير الفلسفي:**

وهو من أكثر الأنماط تجريداً وتعقيداً لكونه يركز في الكثير من جوانبه على قضايا ما وراء الطبيعة، وأنماط التفكير الفلسفي والمنطقي والمطلق وهي متقاربة لكونها تشير الى الفلسفة أو التعرف على ماهية الأشياء من خلال التأمل والاستغراق في التفكير. ( بن يوسف، 2008)

**10- التفكير الأبداعي:**

هو التفكير الذي يتسم بنشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل الى نتائج أصلية لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز بالشمول والتعقيد، وأساس التفكير الأبداعي الطلاقة والمرونة والأصالة، فالطلاقة . هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار عند الأستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، أما المرونة فهي تغير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وأما الأصالة فهي قدرة الفرد على ذكر حلول أو أفكار غير مألوفة من قبل. (الجبالي، 109:2016)

**11-التفكير الاستنباطي :**

يتميز أصحاب هذا النوع من التفكير بأعتمادهم على الأنتقال من العموميات أو الكليات أو المفاهيم أو النظريات الى الخصوصيات أو الجزئيات أو الملاحظات

أو التجارب (الاميري، 2008: 107)

**12- التفكير العملي :**

ويقصد بالتفكير العملي قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية التي مر بها ومنحته الحرية والتجريب لإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء بالإستعانة بالمواد الخام المتاحة، فضلاً عن تناوله المشكلات بشكل تدريجي وإهتمامه بالعمل والجوانب الإجرائية. (دعمس، 16:2008) .

**13 - التفكير الاستقرائي:**

التفكير الأستتقرائي هو عملية استدلال عقلي، تستهدف الوصول لإستنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة (جروان، 2005 : 64)

**14- التفكير الفعال:**

نمط من التفكير تتبع فيه منهجية سليمة ومحددة وتستعمل فيها أفضل المعلومات من حيث دقتها وكفايتها وله شرطان الأول استعمال أفضل المعلومات المتوافرة، والثاني: أتباع منهجية علمية سليمة. (ابو جمعة، 2015: 75)

**15- التفكير الرياضي**:

ويتمثل في أستعمال المعادلات السابقة الإعداد والأعتماد على القواعد والرموز والنظريات والبراهين إذ تمثل أطاراً فكرياً يحكم العلاقات بين الأشياء، وهو على عكس التفكير الطبيعي إذ أن نقطة البداية هنا تكمن في المعادلة أو الرمز حتى قبل توفر البيانات (عامر ، 87:2015)

**16- التفكير التشعبي:**

يشير كوستا (2000,Costa) الى أن التفكير التشعبي هو ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب توليد العديد من الأستجابات المختلفة للسؤال الواحد أو المشكلة الواحدة. (Costa & callet, 2000:82)

**17 - التفكير الوظيفي:**

وهو ذلك النوع من التفكير الذي يهتم بالعلاقات السببية والأدوار الوظيفية لعناصر النظام، وهو هنا لايهتم بالبناء الداخلي للشيء، بل يتعامل فقط مع الأطار الخارجي لذلك الشيء، لدرجة أنه يهمل دور العوامل الداخلية له( السلحني ، 2013: 48).

**18 - التفكير التبريري:**

وهو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد أصلاً على مجموعة من المبررات للحصول على المعرفة والتوسع فيها والدفاع عنها (سعادة، 2006: 42 )

**19 - التفكير التسلطي :**

هو التفكير المغلق الذي يعتمد على توظيف المعلومات في مواقف متنوعة ومتباينة التمسك بالأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات والجمود ومسايرتها مع الميل الى القبول المطلق أو الرفض المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير. (الشريف ، 64:2013)

**20 - التفكير فوق المعرفي:**

هو أعلى مستويات التفكير جميعاً فهو يشمل التفكير الناقد والأبداعي وفي هذا النوع من التفكير يبقى المتعلم على أدراك كامل ويقظة ذهنية متوقدة وموصولة ومستمرة طوال مدة قيامه بالمهمة الذهنية، فهو بمثابة مركب بنائي عقلي معقد قد يضم في ثناياه سلسلة من المدخلات والعمليات والمخرجات.(سحیمات، 2010: 101)

ثانياً : التفكير الاستراتيجي

يعد التفكير الاستراتيجي تفكيراً تطورياً اكثر منه اصلاحياً لكونه يبدأ من صورة المستقبل أو من صورة لحاضر وتنطلق منه الرؤيا الخارجية ليتعامل من خلالها مع البيئة الداخلية ولذلك يوصف بانه استباقي (داود، ومحمد، 2019: 305)

تعد نشأة التفكير الاستراتيجي في سياق تطور الاستراتيجية انعكاساً مع تزايد مستويات الشك وتعدد الاحتمالات مما أفرز تزايد الحاجة الى العمليات الاستراتيجية العقلية بمستويات عالية فضلا عن الإدارة الاستراتيجية ساهم التفكير خطوة - خطوة وسيكولوجية الإدراك ونظرية النظم في نشوء التفكير الاستراتيجي الذي أصبح مع تطوره على تماس مباشر مع الحدس والإبداع والرؤيا والخيال والباراسايكولوجي.  
(رزوقي ، وآخرون، 2016 (أ) : 246)

**أهمية التفكير الاستراتيجي:**

1. يساعد التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking في استخدام "الحس والتخيل وملكة الابتكار والإبداع" في صياغة الخطة الاستراتيجية خاصة على مستوى البرامج حيث يشجع على تصميم أنماط برمجية جديدة يعتقد انها ستنجح بصورة أفضل من البرامج المستخدمة في الوقت الراهن.
2. يسهم التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking في توافر فرص المشاركة بين جميع المستويات والتخصصات العلمية والإنسانية في الأقسام لكي ترتقي بقدراتها العقلية نحو الأفضل في التعامل مع المواقف والأحداث والأزمات بشكل مرن وفعال. وبذلك تكون استجاباتهم أكثر وعيا بظروف البيئة ومتغيراتها وكيفية التعامل معها.
3. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking هو الأسلوب الذي سيحدد التوجهات الخاصة بالأنشطة، وسيساعد مدراء المؤسسات التعليمية على مواجهة المشكلات والتغيرات الداخلية والخارجية كما أنه سيساهم في رفع مستوى أدائهم الأمر الذي يتطلب تبني مدخل التفكير الاستراتيجي في المؤسسة التربوية من هذا المنطلق ضرورة غرس الفكر الاستراتيجي في مؤسسات التعليم؛ لمواكبة واستباق التغير المستمر للمجتمع ومتطلباته، والاستجابة للتغيرات العالمية واتجاهاتها وتحقيق القيادة والريادة للمؤسسة التربوية، ورفع مستوى كفاءته الداخلية والخارجية.
4. إنَّ التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking هو المصطلح الأكثر ملائمة لاستخدامه لمواكبة متطلبات الحاضر والاستفادة من معطياته وصولا إلى رسم صورة مستقيلة للمؤسسة التربوية تتناسب ومتطلبات القرن الواحد والعشرين. ويعد التفكير الاستراتيجي تمهيدا لتحديد التصرف المطلوب تجاه المواقف، ووضع سبل التعامل مع الفرص والقيود التي تعترض مسار المنظمة.
5. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking يعد الأسلوب الذي يتمكن من خلاله المسؤولون من توجيه القسم بداية من الانتقال من العمليات الإدارية والأنشطة الإجرائية ومواجهة الأزمات إلى تكوين رؤية مختلفة للعوامل الداخلية المتغيرة والعوامل الخارجية القادرة على خدمة التغيير المطلوب في البيئة المحيطة بما يتضمن في النهاية أفضل استعمال ممكن لإمكانيات التنظيم بصورة أساسية على المستقبل من غير إهمال للماضي، فالتفكير الاستراتيجي يركز على حلول المعالجة التي تشمل الحدس والإبداع.

(رزوقي وعبدالكريم، 2015 : 280)

تحتاج الجامعات إلى نظم إدارية حديثة تسير شؤونها وتحقق أهدافها على مستوى الإدارات العليا والدنيا، تعمل على تقدم ورقي وديمومة المؤسسة، وإنّ نجاح بعض الجامعات يعتمد على إدارة قادتها في التأثير والتأثير بالمرؤوسين من خلال توزيع المهام وإشراكهم في اتخاذ القرارات، والتخطيط الاستراتيجي بوضع وتحديد الأهداف، وبالتالي تعزيز وتنمية المهارات والقدرات اللازمة، والاستفادة من الخبرات، للقيام بالتفكير الاستراتيجي ، إن تبني التفكير الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في المؤسسة تؤدي لتحديد الخصائص التي تميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات المنافسة، ووصولها للتميز، وتخصيص الموارد المتاحة وزيادة الكفاءة ،الفاعلية، ويعدُّ التفكير الاستراتيجية منظومة متكاملة لاتخاذ قرارات استراتيجية مستقبلية تعكس أفضل البدائل والخيارات المتاحة للمؤسسة، وتحقيق تناسق بين جماعات العمل وبين أفراد التنظيم وتوفير فرصة موضوعية لتطبيق أساليب إدارية فعالة كالإدارة بالأهداف، والإدارة من خلال الأنظمة والاستفادة القصوى من تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها في مجال الأعمال (حسين والسيد ،2017(

**أنماط التفكير الاستراتيجي :**

يمر التفكير الاستراتيجي بأنماط عدة منها شمولية وتجريدية وتشخيصية ذكرها محمد (2012) والعنزي (2010) كالآتي: -

**- نمط التفكير الشمولي :** ويقع ضمن التفكير التركيبي ويهتم في هذا النمط بتحديد الإطار العام للمشكلة موضوعة القرار، ويعتمد في ذلك على الخبرات المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة، فضلا عن صياغة أطر النتائج المستهدفة.

**- نمط التفكير التجريدي :** ويعد أحد ألوان النمط التركيبي، وتتفق محاور النمط التجريدي مع محاور النمط الشمولي، إذ يهتم بهذا النمط بحصر العوامل العامة المحيطة للمشكلة في إطار انتقائي يقوم على فلسفة متخذ القرار أو توجهاته، ويقوم على أسس التراكم المعرفي له في فهم المشكلات.

**- نمط التفكير التشخيصي:** ينظر هذا النمط إلى حقيقة الأشياء أو تحديد سبب المشكلة بطرق علمية مرتبطة بشكل أساسي ومؤكد في المشكلة ، وأن الشخص المسؤول في هذا النمط يقوم باجراء تحليل دقيق للموضوع المراد اتخاذ قرار بصدده ، ومن ثم تشخيص أهم العوامل أو دواعي اتخاذ القرار، ومن ثم اختيار البديل الحاسم.

ومن خلال ما سبق فأن نمط التفكير الاستراتيجي يعتمد على نواتج العقل من خلال العملية المعرفية العقلية أو مهارة التفكير العليا ، وأن النمط الشمولي يستخدم به رؤساء الأقسام ما يمتلكون من المشكلة معرفة مهارات فكرية تتعلق بالرؤية الشاملة للجامعة من خلال اتخاذ القرارات في المشكلات التي تواجههم، أما التفكير التجريدي فهو نمط يقوم على التغير الجذري والتعمق بسبب حدوث المشكلة الأساسي أي أنه يتفق مع النمط الشمولي ولكن بتجريد وتعمق أكثر ، يعتمد النمط التشخيصي على تحليل الموقف أو المشكلة ومن ثم اختيار البديل الأنسب وفق التخطيط.( محمد ، 2012 : 45) (العنزي ، 2010: 76)

**عناصر التفكير الاستراتيجي :**

يشتمل التفكير الاستراتيجي على العديد من العناصر التي يختلف بعضها عن بعض تبعاً لاختلاف العلماء وقد ذكرت Liedtka, 1998)) الآتي:

1. **القصد الاستراتيجي :**

إن التفكير الاستراتيجي هو تفكير مقصود يفضي إلى عملية التركيز والابتعاد عن العشوائية مما يسمح للأفراد ضمن المؤسسة التعليمية باستخدام طاقاتهم بشكل موجه وإيجابي وفعال لانجاز أهداف المؤسسة التعليمية.

1. **التفكير الموجه نحو الغايات :**

يتجه التفكير الاستراتيجي نحو تحقيق الغايات التي تهدف المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها ضمن استراتيجياتها، من خلال الاستفادة القصوى من الفرص وتفادي التهديدات التي قد تؤثر في نجاح تحقيق تلك الغايات.

1. **توقيت التفكير :**

إن التفكير الاستراتيجي هو دائما التفكير في الوقت الملائم، وهو التفكير المتعلق باستعارة الأساليب الماضية وربطها مع الحاضر ثم مع المستقبل، وذلك باعتبار أن المستقبل مرتبط بالماضي، والماضي له قيمته التنبؤية، وأن النظرة لما سيحدث في المستقبل منطلق من الحاضر ومختلف عن نظرة الماضي، وأخيرًا استمرارية المقارنة بين ما جرى في الماضي والحاضر وما سيجري في المستقبل ، ومن ثم بناء منظورات التغيير.

1. **شمولية التفكير :**

إن النظرة الشمولية لمفهوم التفكير الاستراتيجي تجعل عملية الربط الاستراتيجي الواضح بين الماضي ومتطلبات الحاضر ورؤية المستقبل ممكنة، مما يمكن من استخدام أفضل ما يكون من هذا التفكير الخلاق ، لغرض تصميم الخيارات والبدائل الممكنة .

1. **التوجه نحو الفرضيات :**

إن التفكير الاستراتيجي يفترض فرضية ما، ثم يختبرها ويؤكد صحتها أو يرفضها وفق النشاطات والموارد المتاحة؛ لذلك فهو يتجنب الاسلوب التحليلي واسلوب والمبادرات والاسلوب المستند على التحقيق الرسمي .

(Liedtkna, 1998: 63)

**خصائص التفكير الاستراتيجي**

1. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking هو تفكير يعتمد على الابتكار وتقديم أفكار جديدة تتواجد في مناخ ديمقراطي يسمح باشتراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين مع إعطائهم قدر أكبر من الحرية للتعبير عن ارائهم.
2. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking هو القدرة على توحيد مختلف الرؤى والأطروحات الغامضة والمعقدة، مع الأخذ في الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل، وتقييم المعلومات والمخرجات من خلال مناظير علمية وحيوية وابداعية وأخلاقية منظمة.
3. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking هو الطريق الابتكاري في كيفية الرؤية المستقبلية للقضايا المتوقعة والتنبؤ بالفرص والتهديدات التي يمكن أن تواجهها المؤسسة التعليمية، وتصور السيناريو المستقبلي للتعامل معها بما يضمن بقاء واستمرارية ونمو المؤسسة التعليمية.
4. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking هو أسلوب في التفكير الموجه إلى الغايات فضلاً عن أنه أسلوب متسق وموحد ومتكامل لاتخاذ القرارات يعتمد على دراسة البدائل في العمل ويسمح بحرية التفكير والإلهام.
5. يتعامل التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking مع التغيير وينتقل من المشكلة إلى أسلوب العلاج ولهذا فإنه يساعد المؤسسة التعليمية في وضع رؤيا وتصور للشكل والمكانة التي ترغب أن تكون فيها بالإضافة إلى وضع وتصميم برامج في إطار خطة تتسم بالوضوح من أجل تحقيق هذه الرؤيا.
6. يتميز التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking عن التفكير التنفيذي ذي الصبغة الإجرائية وعن التفكير الأكاديمي ذي الطبيعة العلمية وعن التفكير السياسي ذي الميزة المؤسسية، بكونه نمطا من التفكير الشمولي المركب والممنهج، لا يكتسب تلقائيا ولا يمكن النفاذ إليه بالبديهة والحدس وإنما يبرز نتيجة لتراكم معارف وخبرات ومبادئ ونظريات ومناهج عقلانية تدرس على مدى سنين.
7. التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking متعدد الرؤى والزوايا يأخذ في الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل ويوظف الأساليب الكمية ولغة الأرقام وقوانين السببية والاضطراد في فهم المتغيرات المستقلة واستيعاب علاقات الأشياء مع بعضها، فهو بالتالي تفكير تركيبي وبنائي يعتمد الإدراك والاستبصار والحدس لاستحضار الصورة البعيدة ورسم معالم المستقبل قبل وقوعه، ويعتمد الإبداع والابتكار في البحث عن أفكار جديدة.

(رزوقي واخرون ، 2015 : 253)

**معوقات التفكير الاستراتيجي:**

1. الأسلوب المتبع في تحليل المشاكل وإيجاد حل جذري لها كالتركيز على الأساليب الكمية التحليلية والرياضية في جميع المؤسسات التربوية.
2. سلوك العاملين في المؤسسة التعليمية في الخضوع نحو الأعراف السائدة دون أن تشجعهم على الإبداع.
3. تكريس الجهود والأفكار حول نقطة محددة أو بعد واحد فقط، والدفاع من وجهة النظر الأحادية دون قبول مبدأ الحوار.
4. جمود التفكير والتكلس في التفكير على علاج الحالة الجزيئية لدى العاملين في المؤسسات التعليمية .
5. عدم ملائمة النمط الشائع في تقديم المعاونة في الاستشارات الإدارية التي يقدمها المشرفون، حيث يقتصر دورهم على مجرد تقديم رأي أو تصور بالإطار العام لإعداد الخطة.
6. عدم ملائمة أو كفاية الرصيد المعرفي المتاح لدى أساتذة الجامعة لعملية التفكير الاستراتيجي ونتائجه.
7. ضعف وغياب الجانب الإعلامي عن نماذج من الجامعات والمؤسسات التربوية التي حققت نجاحاً في مجال التفكير الاستراتيجي.
8. غياب أو عدم تيسر الأدوات المهنية التي تستخدم في ممارسة مراحل التفكير الاستراتيجي .

(رزوقي ، وآخرون ، 2016 (ب): 276)

**سمات الأفراد ذوي التفكير الاستراتيجي :**

* يجب أن يتمتع الأشخاص بالطلاقة الفكرية والذهنية والمرونة التلقائية.
* القدرة على تكوين الرؤى وصياغة الأهداف الاستراتيجية.
* الدقة والبصيرة النافذة في تقييم الأمور المستقبلية.
* الافادة من البيئة الخارجية بما توفره من الامكانات أو الفرص التي تخدم

المؤسسة .

(السكارنة، 2010 : 97) .

* التعاون الاجتماعي بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع والبيئة الداخلية

والخارجية التي تحيط بنا.

* متابعة التطور الفكري والإداري وإمكانية اتخاذ القرارات الاستراتيجية المناسبة.

(عواد ، 2012 : 204 ).

**نماذج التفكير الاستراتيجي :**

إنَّ مهارات التفكير الاستراتيجي تميز القادة الفاعلين من القادة الاقل فاعلية خاصة في ظل ظروف التعقيد فهي تضع قسطاً من التميز والتكامل وتزيد من القدرة على الابداع كونها تولي اهمية كبيرة للتوليف والتكامل والقدرة على التعرف على الانماط والاعتمادية المتبادلة وإتخاذ القرارات من خلال فحص الاحتمالات الجديدة والتعامل مع كم هائل من المعلومات وامكانية تجمعها في صورة كبيرة ، قدم الكتاب والباحثون عدداً من النماذج التي يهدف كل منها الى قياس مهارات التفكير الاستراتيجي لدى القادة ومدى استخدامها في تحقيق اهداف المنظمة الامر الذي يلزم عرض ومراجعة هذه النماذج وفحصها لغرض اختيار افضلها في قياس مهارات التفكير الاستراتيجي على المستوى الميداني اذا حدث (pisipia, al. 2009) نماذج لقياس مهارات التفكير الاستراتيجي يتكون من ثلاث مهارات اساسية هي (مهارات التفكير الاستراتيجي يتكون من ثلاث مهارات اساسية هي (مهارات التفكير النظمي، والتفكير التأملي، والتفكير لإعادة الصياغة ) وهي كالاتي:

1. **أنموذج Miles & Show, 1987) ) لقد طور أربعة نماذج للتفكير الاستراتيجي هي:-**

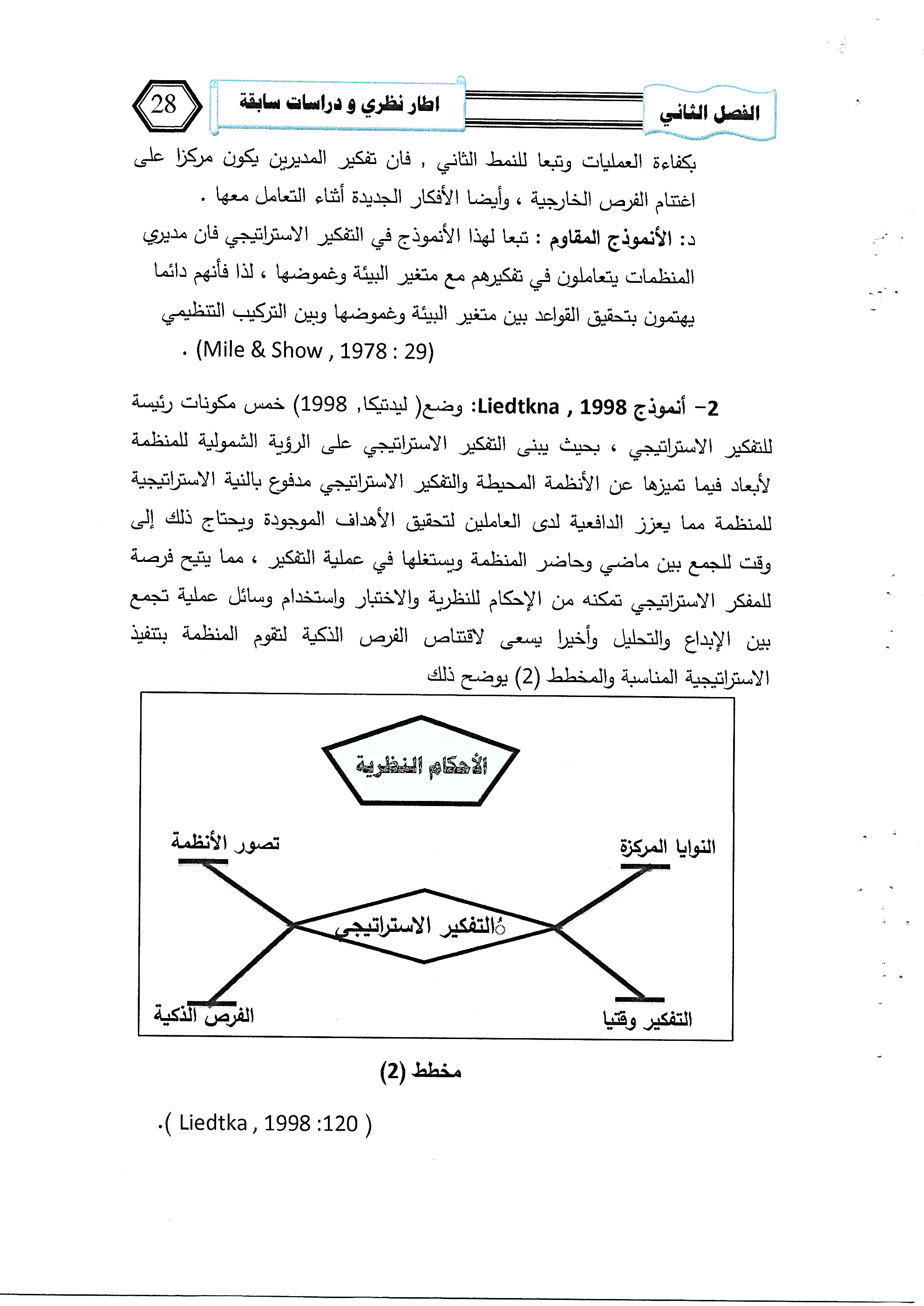
**أ: الأنموذج المدافع :** يعتمد هذا الأسلوب في المنظمات التي لا ترغب في البحث عن فرص جديدة خارج بيئتها الداخلية أو يركز تفكيرها على سبل تحسين كفاءة تشغيل ما هو متاح لديها من تكنولوجيا وأساليب عمل في المنظمة.

**ب: الأنموذج المتطلع :** يطبق هذا الأسلوب غالبا على المدراء الذين يفكرون في اغتنام الفرص المتاحة و المتوقعة في البيئة الخارجية ويهتمون في مجالات الابتكار والتجديد.

**ج: الأنموذج المحلل:** يشتمل هذا الانموذج على نمطين من تفكير المدراء، ففي النمط الأول يكون تفكير مدراء المنظمة عقلانياً ويصنعون شخصية بكفاءة العمليات وتبعا للنمط الثاني, فان تفكير المدراء يكون مركزا على اغتنام الفرص الخارجية ، وأيضا الأفكار الجديدة أثناء التعامل معها.

**د: الأنموذج المقاوم :** تبعا لهذا الأنموذج في التفكير الاستراتيجي فان مدراء المنظمات يتعاملون في تفكيرهم مع متغير البيئة وغموضها ، لذا فأنهم يهتمون دائماً بتحقيق القواعد بين متغير البيئة وغموضها وبين التركيب التنظيمي  
 (Mile & Show, 1987 :29)

1. **أنموذج Liedtkna , 1998 وضع ( ليدتيكا 1998)** خمسة مكونات رئيسة للتفكير الاستراتيجي ، بحيث يبنى التفكير الاستراتيجي على الرؤية الشمولية للمنظمة لأبعاد فيما تميزها عن الأنظمة المحيطة والتفكير الاستراتيجي مدفوع بالنية الاستراتيجية للمنظمة مما يعزز الدافعية لدى العاملين لتحقيق الأهداف الموجودة ويحتاج ذلك إلى وقت للجمع بين ماضي وحاضر المنظمة ويستغلها في عملية التفكير ، مما يتيح فرصة للمفكر الاستراتيجي تمكنه من الإحكام للنظرية والاختبار واستخدام وسائل عملية تجمع بين الإبداع والتحليل وأخيرا يسعى لاقتناص الفرص الذكية لتقوم المنظمة بتنفيذ الاستراتيجية المناسبة والمخطط (1) يوضح ذلك



مخطط (1)

من عمل الباحث اعتمادا على (Liedtkna , 1998 : 120)

1. **أنموذج ((Shannass, 1999** شانسي الذي بني إنموذجاً مطورا لمكونات التفكير الاستراتيجي بهدف مواجهة المتغيرات التي تفرض على المنظمات باستبدال الأنظمة الروتينية بأنظمة ديناميكية متطورة والتعامل مدخلات مرنة مع تمكنها من التعامل بشكل أفضل مع تلك المتغيرات ، ويتطلب ذلك وضع تصور لمختلف مستويات العمل في المنظمة بهدف الارتقاء فوق المشاكل ورؤية الصورة الواسعة لدراسة القضايا الظاهرة والباطنة والتدقيق في أيجاد حلول القضايا الظاهرة والباطنة والتدقيق في أيجاد حلول للتعامل مع المشكلات التي تحتاج مزيدا من الإبداع والتحليل والحدس والدمج بينهم في عملية التفكير الاستراتيجي مما يمكن للاستراتيجي من تفعيل قدرته الذهنية لمواجهة الموقف الذي يكون فيه ملائما للنظرة المستقبلية للمنظمة (النية الاستراتيجية) اخذاً بعين الاعتبار ماضي وحاضر ومستقبل المنظمة والنية الاستراتيجية المستقبلية لها  
    (Shannassy , 1999: 27)
2. **أنموذج ( خليف،2010) لتطوير التفكير الاستراتيجي** يتكون من ثلاثة ادوار وهي على النحو الآتي:-
3. الأدوار الشخصية وتتضمن دور الأستاذ كأستاذ استراتيجي يحث ويحفز ويطور ويقود ويرشد العاملين في جامعته.
4. الأدوار القراراتية: وتتضمن دور الاستاذ في البحث عن مشروعات ريادية ومتطورة من اجل تحسين العمليات داخل الجامعة ، ومن اجل اتخاذ إجراءات تصحيحه للتعامل مع المشكلات وتوزيع الموارد المتاحة وفق أولويات مخطط لها ، إذ تمثل صناعة القرار الصائب جوهر عمل الاستاذ الاستراتيجي.
5. الأدوار المعلوماتية : ويتضمن دور الاستاذ كناشر للثقافة التنظيمية والمعرفية بين العاملين ( إداريين وأساتذة) من جهة وبين الاستاذ والبيئة الخارجية من جهة اخرى ( وزارة التربية والتعليم )

(خليف ، 2010 : 50)

1. **أنموذج التفكير الاستراتيجي التأملي (Reflectiom)**

شهد مفهوم وممارسة التأمل تغيراً وتطوراً كبيراً في تعريفه وتطبعه واتخذ اشكالاً مختلفة في سياقات مختلفة وقد عرفه (pisipia, al. 2009) بأنه مهارة معرفية تنطوي على دراسة متأنية لأي اعتقاد وممارسة تعزز فهم الموقف ومن ثم تفرز فهم المواقف ومن ثم تطبيق المعرفة المكتبية حديثاً لهذا الحالات فهو يعتمد على اخضاع الادلة والتصورات والخبرة للتدقيق من اجل فهم معنى المواقف قبل نسج التفكير. (pisipia, al. 2009: 45)

1. **أنموذج التفكير النظمي (Sxstems Thinking)**

يعد التفكير النظمي من المفاهيم القديمة والتي لها تاريخ طويل، يعود الى الفلسفة اليونانية المبكرة فهو من المعطيات الاكثر أهمية والتي غالباً ما تستخدم لغرض التعامل مع الاهتمامات الادارية فقد عرفه (pisipia, al. 2009)، التفكير النظمي بأنه قدرة القادة على رؤية الانظمة بشكل كلي من خلال فهم الخصائص والقوى والانماط والعلاقات المتبادلة التي تشكل سلوكيات الانظمة التي توفر خيارات للاجراءات اي ان القادة يفكرون بشكل كلي ويحددون المشكلة برمتها عن طريق استخراج الانماط في المعلومات التي يجمعها المرء قبل تقسيم المشكلة على اجزاء هذه القدرة تمكنهم من فهم كيف ترتبط الحقائق بعضها ببعض كما انها تمكنهم من البحث عن سبب الطلب على المنتجات أو الخدمات التي تنتجها منظمتهم قبل اتخاذ الاجراءات اللازمة لتلبية الطلب والحصول على ردود الفعل لمساعدة الافراد والمنظمة على تصحيح نفسها.

**7\_أنموذج التفكير اعادة الصياغة (Refaming)**

لكي يتمكن القادة من تخطي الظروف البيئية المعقدة وغير المتوقعة ومن اجل الحصول على منظور افضل لوضع الاستراتيجيات المناسبة والقابلة للتطبيق وتقديم استجابة فعالة على الفور لابد من استخدام مهارة اعادة الصياغة كونها اداة قوية تساعد في توليد الاحتمالات ودراسة الوضع نفسه من وجهات نظر متعددة وتقديم خيارات جديدة فان مهارة اعادة الصياغة تُعَدُّ فناً اكثر من كونها علماً يجلب رؤية مميزة وينتج اعمالاً فريدة. ) (pisipia, al. 2009: 48) .

ثالثاً : الاداء الاكاديمي

**مفهوم الأداء الاكاديمي:**

يعد الأداء الاكاديمي مفهوما مهماً وجوهريا بالنسبة للمؤسسات التربوية بشكل عام وللجامعات. بشكل خاص، وهو يمثل القاسم المشترك لاهتمام علماء الجامعات ويكاد يكون الظاهرة الشمولية وعنصرا محوريا لجميع حقول المعرفة لديهم، فضلا عن كونه البعد الأكثر أهمية لمختلف المؤسسات والذي يتمحور حوله وجود المؤسسة من عدمه. حظي موضوع الأداء باهتمام بالغ وشهد بحوثا مستمرة عن حلول للمشكلات المتعلقة بالأداء. وقد فاضت الدوريات العلمية بتقارير كثيرة عن قيادات جديدة، وإعادة تصميم الهياكل التنظيمية ومحاولات اشراك العاملين فيها في وضع السياسات بصورة أكثر فاعلية واستعمال نظام حلقات الجودة والتركيز على أسلوب فرق العمل وابتكار حوافز جديدة للجهود المبذولة الفردية منها والجماعية، وكثير من الأساليب الأخرى والتي تركز على غاية واحدة وهي تحسين الأداء.  
 (الفايدي ، 2008 : 81 )

ويشير جيلبرت (Gilbert) على مفهوم الأداء الاكاديمي إذ يقول يجب التمييز بين (السلوك، والانجاز ، والأداء)، حيث أشار إلى إن السلوك يعني كل ما يقوم به الأفراد من أعمال، أما الانجاز فيعني كل ما يمكن أن تلمس نتائجه أو يبقى أثره بعد التوقف عن العمل أي انه نتاج ملموس، أما الأداء فهو بين السلوك والانجاز . (رضا، 2003: 51)

ويوصف الأداء الاكاديمي بانه سجل بالنتائج المتحققة، سجل يجسد سلوكا عمليا يؤدي لدرجة بلوغ الفرد أو الفريق للأهداف المخططة - أي درجة الانجاز بكفاءة وفاعلية ، وان الأداء الاكاديمي هو الآثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام التي يكلف بها ومن ثم يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الأستاذ . (مصطفى، 2004: 317)

فان الأداء الاكاديمي هو المخرجات والأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها، لذا فهو مفهوم يعكس كل الأهداف والوسائل الإدارية اللازمة لتحقيقها، أي انه مفهوم يربط بين أوجه النشاط والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات عن طريق مهام وواجبات يقوم بها العاملون داخل تلك المؤسسات (عبد الحميد واخرون ، 87:2006).

لهذا تحظى مفاهيم الأداء الاكاديمي باهتمام الإدارة العليا في أي مؤسسة أكثر من أي متغير اخر، ذلك لأنه يعد حصيلة للمتغيرات المادية والبشرية جميعا، حيث يعد انعكاساً لمقدرة المؤسسة على التعامل مع التغيير والتجديد اللذين لهما الأثر في بقائها وتطورها كما يحدد مدى الاستجابة للتغيير والتجديد الحاصل في البيئة، وله القدرة على تجديد العلاقة الوجدانية بين الفرد العامل وعمله التي يمكن قياسها بين مجالي السلبية والايجابية بسبب الاختلافات الفردية بالدرجة الأولى، فضلا عن ان اقوى أنواع الأداء الاكاديمي وأفضلهما يمكن ان يتأثر بتدخل العديد من العوامل الخارجية. (العثمان، 47:2003).

والأداء الاكاديمي يعني مجموعة من السلوكيات ذات العلاقة المعبرة عن قيام الاستاذ بأداء مهامه، وتحمل مسؤولياته التي تتضمن جودة الأداء وكفاءة التنفيذ والخبرة الفنية المتخصصة فضلا عن الاتصال والتفاعل مع باقي أعضاء مؤسسته التعليمية في الجامعة، وقبول مهام جديدة والالتزام بأدائها والإبداع في أسلوب ادائها في العمل والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفاعلية علما ان الأداء الاكاديمي الجيد والمتفاعل والمبني على أسس علمية صحيحة وسليمة والذي يراعي مبدأ العدالة والمشاركة، يولد شعورا بالطمأنينة وتحويل أي مشاعر سلبية أو حدية من قبل العاملين وعبر التعامل اللبق والراقي إلى مشاعر ايجابية تتجسد في الانتماء التنظيمي والرغبة في الاستمرار في العمل و يجعلهم يستمتعون في ادائهم للعمل الأمر الذي سوف يؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي، ورضا الفرد الوظيفي يجعله يتبنى أهداف المؤسسة ويعدّها أهدافه ومن ثم يعمل جاهدا لتحقيق تلك الأهداف، وان الأداء الاكاديمي سواء كان على مستوى الفرد أم الفريق أم الجماعة هو السبيل إلى تحديد مستوى الكفاءة والفاعلية، ومستوى الأداء الفردي يؤثر في مستوى الأداء الجماعي ومن ثم في أداء المؤسسة ككل في الجامعة .(خطاب ، 2007: 77)

إذ ان مفهوم الأداء الاكاديمي يرتبط بكل من سلوك الفرد أو المؤسسة ويشغل مكانه خاصة داخل أي مؤسسة، ويعدها الناتج لمحصلة جميع الأنشطة المرتبطة بها، إذ أنه محصلة السلوك الإنساني في ضوء الإجراءات والتقنيات ايضا التي توجه العمل نحو تحقيق الأهداف المرغوبة. (عبد الرحمن، 2001: 32)

هذا وقد اشارت الكثير من الادبيات الى عناصر عديدة لها التأثير في الاداء الاكاديمي ومنها:

1. **المعرفة بمتطلبات المهنة** : وتشتمل على جميع المهارات المهنية أو الفنية والمعارف المهمة في مجال التخصص والمعلومات والخبرات المكتسبة من خلال الدراسة الاكاديمية.
2. **نوعية الوظيفة :** وتتمثل في ادراك الفرد لكل ما يقوم به من اعمال وما يمتلك من مهارات وقدرات ورغبة في تنفيذ عمله دون الوقوع في اخطاء .
3. **المثابرة في اداء واجبات العمل** : وتتمثل بالتفاني والجدية في اداء العمل والقدرة على انجاز المهام المناطة به في اوقاتها المحددة أو المناسبة.
4. **المنجزات التي تحققت** : اي مقدار ما انجزت من مهام وسرعة في الإنجاز.

(الحسن ، 1986 : 78)

إذ ان الأداء الاكاديمي يرتبط بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد والذي يرتبط بالسلوك الإنساني والإجراءات والتقنيات التي تنظم عمله ومدى التزامه بها.

مما سبق يتضح ان الأداء الاكاديمي قد تعددت له المفاهيم من وجهة نظر الباحثين والمختصين في الأداء الاكاديمي، فمنهم من يرى انه حصيلة جهد ومنهم من يرى أنه سلوك، ومنهم من يرى انه انجاز عمل، والخلاصة ينطوي الأداء الاكاديمي على مايأتي :

* انه الناتج الذي يحققه الفرد.
* انه محصلة التفاعل بين كل من الجهد، القدرات، وإدراك الدور.
* أنه عملية تتضمن تحويل المدخلات إلى مخرجات.
* هو محصلة التفاعل بين كل من الدافعية نحو العمل لتحقيق الذات وبيئة العمل، والقدرة على الانجاز .
* هو جهد منسق من أجل انجاز العمل بدقة في اقصر وقت واقل تكلفة. (الخليفة ، 2007 : 43)

ويرى الباحث ان الأداء الاكاديمي هو قيام الفرد بالمهام المكونة لعمله من خلال بذل جهد ذو نوعية معينة ووفق نمط معين مسبقا، وهو ما يسمح بتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات بمواصفات محددة وباقل تكلفة ممكنة وهو نتيجة لمحصلة التفاعل بين ثلاثة محددات رئيسة هي الدافعية وبيئة العمل والقدرة أي سلوك وظيفي هادف لانجاز المهام بدقة في اقصر وقت واقل تكلفة.

**أهمية الأداء الاكاديمي:**

تتألف أي عملية إدارية من عدة مراحل حتى تخرج للوجود لكي تنتج الأهداف المصممة لها، فضلاً عن أنها تحتاج إلى مجموعة موارد تتفاعل مع بعضها البعض لتحقق أهدافها، وقد تكون العملية ملموسة مثل عمليات الإنتاج الصناعي أو غير ملموسة مثل عمليات تقديم الخدمات في المجالات المختلفة، والأداء الاكاديمي هو المكون الرئيس للعملية، وهو الجزء الحيوي منها لأنه مرتبط بالإنسان (العنصر البشري) الذي يدير العملية، ان للأداء الاكاديمي أهمية كبيرة داخل اية مؤسسة تحاول تحقيق النجاح والتقدم بعده الناتج النهائي للأنشطة التي يقوم بها الفرد أو المؤسسة، فإذا كان لمحصلة جميع الناتج مرتفعا فان ذلك يعد مؤشرا واضحا لنجاح المؤسسة ، واستقرارها وفاعليتها.(القيسي، 2009 : 77)

فالمؤسسة تكون أكثر استقرارا وأطول بقاء حين يكون ألاداء الاكاديمي للعاملين فيها متميزا، ويمكن القول بشكل عام أن اهتمام إدارة هذه المؤسسة وقياداتها بمستوى الأداء الاكاديمي يفوق عادة اهتمام العاملين بها، فضلاً عن أن الأداء الاكاديمي في أي مستوى تنظيمي داخل المؤسسة، وفي أي جزء منها لا يعد إلا انعكاسا لقدرات الرؤساء والقادة أيضا ودوافعهم ، وترجع أهمية الأداء الاكاديمي بالنسبة للاستاذ الاكاديمي إلى ارتباطه بحياة ومستقبل الطلبة أولا، وبدور المؤسسة التربوية ثانيا في مراحلها المختلفة ابتداءً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية إذ إن قدرة الأستاذ الاكاديمي على حل المشكلات التي تواجهه وكذلك تقديم الخدمات المناسبة لحل تلك المشكلات في جميع المراحل الدراسية تعتمد على مستوى الأداء الاكاديمي للاستاذ . (الشريف، 37:2004).

وانطلاقا من أهمية الاداء الاكاديمي للأستاذ الاكاديمي في تقديم الخدمات التربوية التي يستمدها من دوره في عملية التطوير والتغيير وبحكم مكانة الخدمات التربوية في المؤسسة التعليمية ومن ثم مكانة الأستاذ في المجتمع وطبيعة الخدمات التي يقدمها في الجامعة على صعيد التعليم وخدمة المجتمع ، ولاسيما ان المؤسسة التربوية (الجامعة) تحتضن عادة في إطار هيئاتها التدريسية أكبر مجموعة من ابناء المجتمع.(عبد الدائم ، 1995: 72)

وان النمط السائد الذي تقدم من خلاله الخدمات التربوية في المؤسسات التربوية الاساتذة والأداء الاكاديمي لدى الأساتذة المسؤولين عن تقديم تلك الخدمات يتحدد في جوهر الجامعة ، ويحدد في الوقت نفسه جوهر هذه الجامعة هل هي رسالة للتعليم وإنتاج المعرفة ونشرها وخدمة المجتمع، أو هي مؤسسة تعليمية كغيرها من مؤسسات التعليم الأخرى أو بقية مؤسسات المجتمع؟ (عمار ، 1996: 7) .

انطلاقا من وظائف أي مؤسسة تربوية ومهامها الثلاث التربية والتعليم و وخدمة المجتمع عبر مخرجاتها النوعية والكمية لابد لإدارة تلك المؤسسة والمتمثلة في مديرها ان تولي اهتمامها للأداء الاكاديمي على وفق منهجية حديثة ومتطورة، بما يلبي انجاز المؤسسة لرسالتها التي يجب ان تستجيب بشكل مباشر لحاجة المجتمع. وهذا يتطلب سيادة أداء اكاديمي متميز حتى يتسنى لهذه المؤسسة التي تحتضن الرسالة وهي القدرة على تحقيق أهدافها المتعددة والمتنوعة، لذا ينبغي أن يكون للتنظيم المؤسسي قنوات مرنة ومقتدرة على تحقيق الغايات المرجوة عبر سيادة أداء اكاديمي فاعل بعيدا عن الروتين بعيدا عن التسيب (توم، 1998: 7)

**العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي:**

هناك العديد من العوامل التي يمكنها التأثير في الأداء الأكاديمي ، والتي يمكن تصنيفها إلى (عوامل ذاتية . عوامل اسرية - عوامل اكاديمية - عوامل موضوعية).

**العامل الأول : العوامل الذاتية :**

ترجع إلى الاستاذ نفسه ، وتتمثل في : النضج العقلي والاستعدادات العقلية و الحالة الجسمية و الحالة النفسية فضلاً عن مدى اتساع الخبرات المتعلقة مع مستوى نضج الطالب في كل مرحلة ، الدافعية و مستوى الطموح ، والرضا عن الدراسة بشكل عام ، ووضوح الغاية من التحصيل ، وتكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن الذي يعطيه قدراً من المثابرة والتركيز ، واتجاهاته الإيجابية نحو المؤسسة التربوية أو التعليمية . (أبو ناشي ، 2008 : 389-392 )

**وتصنف العوامل الذاتية إلى :**

1. **العوامل الجسمية والصحية :** هناك علاقة بين تأخر النمو والوظائف البدنية وبين مستوى الأداء الأكاديمي وفي الجهة الثانية من هذه المعادلة فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تأخرهم الدراسي. (عبد الرحيم ، 2009 : 415).

فالأمراض المزمنة كالسكري ، واضطرابات النطق وضعف البصر وضعف السمع أيضا كلها أمراض تؤثر - دون ادنى شك – في بنية الطفل التي تسبب آثاراً ذات طبيعة مدمرة للنمو ، خاصة في المجالات الخاصة بالتحصيل الدراسي. أما عن المشكلات الجسمية و العصبية ( كالشلل والصرع ) ، والعضلية ( كبتر الأطراف والروماتيزم والتهاب المفاصل ) فهي إعاقات حركية تؤثر سلباً في مستوى التعلم وتحصيل الحب وتكيفه الاجتماعي في المواقف الأكاديمية إذا لم توفر له التسهيلات التربوية والرعاية المناسبة . (حسن، 2003 : 109)

1. **خبرات الفشل السابقة :** ان قلة الخبرة يمكن أن تؤدي إلى تقليل الشعور بالكفاية ، وتؤدي ايضاً إلى معتقدات سالبة عن الذات ، كما يمكن أن تولد شعوراً بالعجز وبالتالي فشل التعلم ، قد تبين من دراسة (بن معجب ، 1999 ) أن المتلكئين دراسيا في التعليم الجامعي هم الذين كانو عرضة للرسوب قبل التعليم الجامعي ، وذلك بشكل أكبر من غيرهم
2. **عوامل نفسية :** وتتمثل في مستوى القلق ، وانعدام الثقة بالنفس ، والاتجاه نحو المادة الدراسية اذ تمثل الاتجاهات والاستعدادات احد اهم العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي ، فكلما زادت ميول الشخص واستعداداته باتجاه المادة الدراسية زاد أداؤه الأكاديمي فيها ، ومن ناحية أخرى كلما قلت ميوله إليها قل تحصيله وأداؤه الدراسي ، كما أَنَّ للخصائص الشخصية دوراً مهماً في الأداء الأكاديمي (بن معجب ، 1999 ، 190) .
3. **عوامل الدافعية :** بالنظر لأهمية عامل الدافعية في الأداء الأكاديمي ، اجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الدافعية ، باعتبار أن الدافعية من العوامل التي يمكن أن تكون سبباً في توجيه الفرد نحو أعمال دون الأخرى ( بن معجب ، 1999 : 82 ).
4. **العوامل الانفعالية :** قد ينتج ذلك عن بعض المؤثرات الانفعالية ، فالطفل شديد الحياء أو القلق يجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة ، وينتج عن ذلك اضطراب قد يؤثر في تحصيله الدراسي ، كما توصل أيضا إلى وجود علاقة موجبة مرتفعة بين الأداء الأكاديمي ومدى تقبل الطلبة لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية . ( محمد ، 2012 ، 277 ) .
5. **تقدير الذات :** يرتبط تقدير الذات بالأداء الأكاديمي ، حيث يرى عدداً من علماء النفس أن هناك علاقة بينهم ، ويبدو أن الذين لديهم أداء أكاديمي منخفض يشعرون بالنقص ، وتكون اتجاهاتهم نحو الذات سلبية ، ويمكننا اعتبار تقدير الذات والثقة بالنفس نقطة البداية للنجاح الأكاديمي.
6. **السمات المزاجية للمتعلم :** مدى قدرة المواقف التعليمية على اثارة الدوافع فيه، الاستاذ والميول ، والمشاعر التي تتطلب الإشباع .
7. **شعور المتعلم بالأمن وتكامل شخصيته :** ولهذا أثر إيجابي وكبير في التحصيل ، أما إذا كان الأستاذ قد مر بظروف معينة تجعله يشعر بانعدام الامن وقلة الثقة بالنفس فإن هذا ينعكس على تحصيله وادائه الأكاديمي ، ويقلل من قدرته على المثابرة ، وتركيز الانتباه في أي عمل . (الشبراوي ، 2003 : 80 )
8. **الثواب والعقاب** : التفوق : في الاختبار يعد ثوابا له ومعيناً على الاستمرار في عملية التحصيل والعكس.
9. **وضوح الهدف في التحصيل :** مدى معرفة الاستاذ بأهداف المنهج يعمل كعامل مسـاعد على الاستمرار والتركيز على تلك الأهداف ( دمنهور ، 1995: 88 )

**العامل الثاني : العوامل الأكاديمية:**

تعد البيئة الأكاديمية احد أهم العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي ، إن لم تكن الأهم على الاطلاق باعتبار انها المؤسسة المسؤولة رسميا عن العملية الأكاديمية ، ولعل الحياة الجامعية كنظام اجتماعي تتضمن العديد من المتغيرات المؤثرة في اداء الطالب الأكاديمي ، ومن هذه المتغيرات الاستاذ وطريقة تدريسه والمنهج الدراسي ، والبيئة الأكاديمية ، فضلاً عن خبرة الرسوب السابقة والتي يمكن أن تقلل الشعور بالكفاية ، وتقود الفرد لمعتقدات سالبة عن الذات ، كما تولد الشعور بالعجز . ( بن معجب ، 1999 :195)

**ومن العوامل الأكاديمية ما يلي:**

1. **الكلية أو الجامعة : هي** المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التعليم ونقل الثقافة المتطورة ، وتوفير الظروف المناسبة للنمو ، جسميا ، وانفعاليا ، واجتماعيا، كما تعمل على نقل المعرفة للدارسين ، والاهتمام بالمفاهيم التربوية الواجب اتباعها في العملية التعليمية ، وتنشئة الدارسين تنشئة اجتماعية تطور قدراتهم الذاتية على مقابلة احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم ، وما يسودها من اضطرابات ، أو استقرار ، أو شدة، اولين في المعاملة ، وثواب ، وعقاب ، أحد العوامل التي تؤثر في الطالب ، وفي شخصيته وعلى مستوى ادائه الأكاديمي. (منصور ، 2000 :532)
2. **الجو الدراسي :** وتعني العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الدراسي سواء كانت علاقة الادارة بالاساتذة وبالطلبة وعلاقة الاساتذة بالطلبة، ثم علاقة الطلبة بعضهم ببعض وما يشمله من قيم أكاديمية واجتماعية ، وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تعزيزية للطلاب احد العوامل المؤثرة في أداء الطالب الأكاديمي وتحصيله الدراسي وشخصيته وسلوكه   
   (عبد الله ، 2002 : 10 )
3. **التدريسي :** هو أهم مكونات العنصر البشري، وهو العامل الأساسي في العملية التعليمية ويتوقف عليه نجاحها كما أنه يلعب دورا مهما في عملية التربية وفي رعاية النمو النفسي وتحقيق الصحة النفسية للطالب ، وهو يتمتع بواقع فريد يمكنه من تقوية دافع التحصيل والتنافس السليم ومشاعر الكفاءة لدى الطلبة ، وأن سلوك الاستاذ يؤثر في اتجاهات الطلبة وتحصيلهم . (اسعد ، 1989 : 207 )
4. **الطالب :** الطالب بذاته قد يكون له الأثر الأكبر في المستوى الأكاديمي ؛ حيث يعتمد هذا بدرجة كبيرة على عناصر شخصيته ومستوى ذكائه ، وأن بعض الجوانب في شخصية الطالب ذات اثر كبير في ادائه الأكاديمي ، فالانطواء على النفس والخوف والخجل والتردد وفقدان الثقة بالنفس والشك وضعف التركيز والاهتمام وكثرة الحركة و غيرها من العوامل السلبية المؤثرة في العملية التربوية التعليمية ونتائجها .   
   ( العظماوي ، 1988 : 322 )
5. **المنهج الدراسي :** يمثل المنهج الدراسي ركنا أساسيا لا يقل أهمية عن المدرس ، بل إن ما يقوم به الاستاذ يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي ، والمنهج الدراسي من العوامل المهمة في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي ، حيث يمثل في كل مرحلة دراسية القاعدة التي يبني عليها صرح المعرفة اللاحقة ، واثبتت بعض الدراسات منها دراسة (السيد ، 2002) (الشبراوي ، 2003 ) ان انخفاض مستوى الاداء يعود إلى المنهج نفسه من حيث عدم ملائمته للفروق الفردية و عدم تلبية الحاجات والرغبات وإشباع الميول للاساتذة وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مستويات الطلبة ، مما يجعل الطلاب يقبلون عليه أو يعزفون عنه وبهذا يكون له الأثر الأكبر في الأداء الأكاديمي.
6. **الأسلوب التربوي :** يقصد به الأسلوب التعليمي أو الطريقة أو الوسيلة التي يتبعها الاستاذ في شرح وتبسيط وإيضاح مفردات المادة المقررة في المنهج واسلوبها الناجح في التدريس من ضمن العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي. (العظماوي ، 1988 : 323).

**مستويات الأداء الاكاديمي :**

يمكن تقسيم الأداء الأكاديمي إلى ثلاث مستويات:

1. **الأداء الأكاديمي الجيد :** والذي يكون فيه الاستاذ على مستوى أعلى ومرتفع عن المعدل الذي حصل عليه الآخرون في المستوى نفسه والقسم نفسه، ويكون ذلك باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل الاستاذ على مستوى أعلى ومتجاوزاً الأداء التحصيلي المرتقب منه بذلك في قمة الانحراف المعياري من الناحية الايجابية، وبذلك نجده ويتفوق على بقية زملائه ويكون اكتسابه للخبرات والاستفادة من المعلومات المقدمة أكبر وأنفع.
2. **الأداء الأكاديمي المتوسط :** في هذا النوع من الاداء تكون الدرجة التي حصل عليها الاستاذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطاً وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.
3. **الأداء الأكاديمي المنخفض :** يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء الاساتذة ضعيفاً وأقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية الزملاء حيث تكون نسبة استغلاله واستفادته مما تقدم في المقرر الدراسي ضعيفاً إلى درجة الانعدام، وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية ولإمكانياته الفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد قدر ونسبة لا بأس بها من القدرات، إلا أنه لا يستفيد منها ولا يعرف القدرات الحقيقية، وقد يكون هذا التأخير في جميع المواد وهو ما يطلق عليه التخلف أو الفشل الدراسي العام، لأن الأستاذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي الذي يجد فيه صعوبة رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو مادتين فقط فيكون نوعياً، وهذا حسب قدرات الاستاذ وامكانياته، فقد نجده استاذا حسنا أو متوسطا في اللغة والأنشطة التي تتطلب التعبير، إلا أننا نلاحظ عليه الضعف في المواد التي تكون خارجة عن اختصاصه. (النيسي ، 2006: 65 ).

**شروط الأداء الأكاديمي الجيد :**

تلعب الجامعة دورا كبيرا في اكتساب الاستاذ الخبرات والمعارف ، علاوة على دور الاستاذ الذي يمثل حجر الأساس في هذه العملية التي تهدف إلى أن يكون تحصيل الاساتذة بالمستوى المطلوب ، وهذا لن يتأتى إلا بتوافر عدة شروط من أهمها :

**1- التكرار:** وهو على نوعين :

**أ. التكرار غير الموجه :** وهو يمثل تكراراً آلياً يهدف إلى تثبيت المعلومات ، ورغم ذلك فإنها لا تثبت لأنه غير موجه ؛ أي خالٍ من معاني التفكير والتركيز ، إذ يؤدي إلى جمود الفكر أحيانا .

**ب. التكرار الموجه :** وهو على العكس من التكرار غير الموجه ، أي أنه ذو جودة عالية ومبني على أساس الفهم والتركيز ، وبالنتيجة تساعد في عملية الحفظ لأن التكرار وحده لا يكفي للعملية التربوية ، لأن الاستاذ الذي يحفظ فقط لغرض اداء المحاضرة دون تركيز فإنه سرعان ما ينسى ما حاضره من معلومات بعد فترة وجيزة من انتهاء المحاضرة ، لذا يجب أن تكون المذاكرة مصحوبة بالتركيز والفهم التام . (العيسوي ، 2006 : 194 ).

**2- وجود الدافع :** يعتبر موضوع الدافع من الموضوعات المهمة في علم النفس وتمثل الدوافع القوة أو الرغبة التي تؤدي إلى تحقيق هدف أو قضاء حاجة ، اذ تعتمد قوة النشاط المؤدي إلى التعلم على قوة الدافع .

**3- التدريب أو التكرار الموزع أو المركز :** التدريب الموزع هو ذلك التدريب الذي يتم وفق فترات متباعدة، أما التدريب المركز هو ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة .

4-الطريقة الكلية والطريقة الجزئية : لقد اثبتت التجارب أن الطريقة الكلية تفضل على الطريقة الجزئية حتى تكون المادة المراد تعليمها سهلة وقصيرة ، وكلما كان الموضوع المراد تعلمه مسلسلاً تسلسلاً منطقياً أو طبيعياً سهل تعلمه بالطريقة الكلية.

**5-التسميع الذاتي :** وسيلة يستخدمها الفرد لاسترجاع ما حفظ من معلومات ، أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات ، وذلك أثناء الحفظ بمدة قصيرة.

6**- النشاط الذاتي :** مما لا شك فيه أن النشاط الذاتي هو الطريق الأمثل إلى اكتساب المعلومات ، فالإنسان لا يستطيع التفكير إلا بالممارسة ، أي بممارسة عملية التفكير نفسها ، والحكم على الأشياء وتقديرها، و على الرغم من أن للمعلم دوراً مهماً في توجيه طلابه وإرشادهم إلا أن ذلك لا يعني قيامه بالتعلم نيابة عنهم ، وفي هذا الصدد يقال إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم.

**7-الإرشاد والتوجيه :** مما لا شك فيه أن التعلم القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التعلم غير المبني على إرشادات الاستاذ. (علي ، 2018: 127 ) .

**8-معرفة المتعلم نتائج تعلمه :** تعتبر معرفة المتعلم نتائج تعلمه عاملا هاما في اكتساب الخبرات ؛ وذلك من اجل ان يعرف المتعلم الطريقة التي يتبعها خاطئة أم صحيحة ؛ فالطالب الذي لا يبالي بنتائج تعلمه يكون مهملاً للمادة الدراسية ، وبالتالي ينخفض مستوى تحصيله وأدائه الأكاديمي ، والعكس صحيح ، بمعنى أن الطالب الذي يولي كامل اهتماماته للمادة الدراسية ويصب كل طاقاته وقدراته في قالب التفوق فإنه - حتماً ينجح في مشواره الدراسي . ( الدسوقي ، 1970 : 25 ) **9- التنظيم :** يقصد به ترتيب المواد وتنظيمها ؛ فتنظيم المادة والربط بينها وبين غيرها من المواد يساعد على الفهم الجيد ، وبالتالي يكون التحصيل سهلا وهذا ما أقره ( جيلفورد ) في دراسته - أما التشويش وخلط المواد قد يؤثران على الإدراك فينخفض مستوى أداء الأستاذ. ( الدسوقي ، 1970 : 26 )

**أسباب ضعف أو انخفاض الأداء الأكاديمي :**

هناك أسباب متعددة يمكن أن تؤدي إلى حدوث ضعف أو انخفاض في الأداء الأكاديمي نذكر منها مايأتي:

1. **أسباب ذاتية:** ذات علاقة بالاستاذ وأخرى بيئية تتصل بالمناخ المحيط بالأساتذة لا سيما المناخ الأسري والجامعي.
2. **أسباب نفسية :** تتعلق بعدم الثقة بالنفس والإهمال وسائر الاضطرابات السلوكية.
3. أسباب صحية مرتبطة بكثرة الغياب والمعوقات السمعية أو البصرية والذهنية أو الحركية ذات الصلة بعدم القدرة على التركيز وأداء المهام الجامعية بطريقة مريحة.
4. أسباب اجتماعية لتدني مستوى الأداء الأكاديمي للأساتذة أي تلك الأسباب التي تتعلق بالصحبة السيئة والمشكلات الأخلاقية.
5. جودة الأدارة الجامعية ودورها في تشكيل البيئة الدراسية الفعالة (التونسية ، 2011 : 103-104).

**النظريات التي فسرت الأداء الاكاديمي**

**أولاً: نظرية ذات العاملين لهيرزبيرج :**

اعتمد الباحث نظرية هيرزبيرج (Herzberg, 1970 )، والتي كان لها دور في توضيح اداء الفرد ان كان عاملا، أو موظفا وكذلك أوضحت أبرز العوامل التي تؤدي إلى التفاني والايفاء في الأداء ، وأكدت أن لنوعية العمل وطبيعته دافعاً يؤدي بالفرد الى الاخلاص والابداع في عمله، وكذلك البيئة الطبيعية أو الاجتماعية المحيطة به . فضلاً عن أن هناك عوامل دافعة خاصة بالعمل نفسه، أي أن ما تحتويه الوظيفة هو الذي يعمل على دفع الموظف إلى الإخلاص و الأداء العالي في وظيفته والولاء لها والعوامل التي حددها هرزبرك، كالتقدير فضلاً عن وجود عوامل أخرى أطلق عليها العوامل الصحية. وقد حدد تلك العوامل كالأجور وأساليب الإشراف والعلاقات بين الأشخاص، وسياسات المنظمة والأساليب الإدارية، وظروف العمل، والمكانة، والأمن الوظيفي، وقد أكد هرزبرك في نظريته هذه بضرورة الاهتمام بهذه العوامل ، التي لها ارتباط وثيق حسب رأيه بالعمل نفسه، لأن لها دوراً في اثارة الحماس واعطاء تحفيز للموظف لأداء جاد ومخلص يكون متفقا مع قدراته ومحققا لطموحاته و مثيراً لديه اهتمامات وتحديات تؤدي إلى أداء عال، وهذا يدل على أن لنوعية العمل ولإيمان الموظف بعمله دوراً مؤثراً في مدى نجاحه في وظيفته أو إخفاقه فيها . (Harrison, A, 1983: 220) )

واكدت هذه النظرية الى توافر القدرات العقلية وكذلك الخبرات لدى الفرد للتمكن من الوصول الى اعلى مستويات الاداء فقد اعطت اهمية لتلك القدرات والخبرات في (التحليل، والاستبصار والتوليف) لحل المشكلات التي تواجههم باقصى اداء، فمثلا تواجه الأستاذ الجامعي مشكلة لدى مجموعة من الطلبة أو أحد الطلبة فيسعى الاستاذ لحلها، فالتحليل هنا يعني تحليل المشكلة التي يسعى لحلها و فهم مكوناتها والتوصل إلى طرائق جديدة في الحلول و البعد التجريبي و هو أستبصاري اي ان يقوم الاستاذ بتحديد الطريقة أو الاساليب التي يتم التعامل من خلالها مع المشكلات و تحديد ما يمكن فعله، و البعد التوليفي و هو القدرة على تقدير الوضع و إتخاذ القرارات و تغيير ما يمكن تغييره (Papalia, 2003: 329).

ومن خلال هذه النظرية ، يرى الباحث أن ما تعلمه الأستاذ الجامعي اثناء الدراسة الاكاديمية من معارف ومعلومات علمية وكذلك لخبراتهم العلمية و إيمانهم التربوي مجتمعةً ، سوف يؤدي ذلك إلى أداء عالٍ وإخلاص في اداء المهام المناطة لهم . أما إذا انخفض مستوى المعارف والخبرات و ضعف إيمانهم بمهنتهم، فأن ذلك يؤدي بهم إلى التأخر وعدم القدرة على مواصلة الأداء المطلوب والمخلص ، وعلى المؤسسات التربوية أن تعمل على توفير المستلزمات والعوامل جميعها التي تعمل على رفع مستوى تقديم الخدمات التربوية واخلاص الأساتذة الجامعيين بأدائهم الاكاديمي.

**ثانياً : النظرية السلوكية:**

إنَّ أصحاب هذه النظرية يرون بأن الأنسان يأتي إلى الدنيا ذو طبيعة فطرية واجتماعية غير مشكلة ، ولكن هذه الطبيعة يمكن تشكيلها بشكل مطلق ويؤكدون على اهمية عمليات التنشئة ، وان تشكيل الأنسان هي من المهمات التي توكل إلى (الوالدين والمعلمين وغيرهم ويؤدي الوالدان دوراً شاملا وايجابيا وكاملاً في التنشئة ويتحملان المسؤولية في تشكيل نموه. (الرفاعي، 2019 :42)

ولما كانت عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم في حقيقتها ؛ لأنها تغيير أو تعديل في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، فالتنشئة الاجتماعية ننظر إليها باعتبارها تعلما يسهم في زيادة قدرة الافراد على القيام بادوار اجتماعية معينة. "إن نظرية التعلم هي في أبسط صورها دراسة الظروف التي ترتبط فيها استجابة تميز دليلاً وبعد أن يتم التعلم فإن الاستجابة والدليل يرتبطان معاً ، بحيث إن ظهور الدليل يستثير الاستجابة ويحدث التعلم وفقا لقواعد نفسية محددة ، فالممارسة لا تؤدي دائما إلى الكمال ولا يمكن أن تقوى الرابطة بين الدليل والاستجابة إلا تحت ظروف خاصة ، فينبغي أن يدفع المتعلم إلى اداء الاستجابة وان يثاب عليها في وجود الدليل". وتقرر هذه النظرية مبدأ التدعيم حيث إننا نتعلم أي شيء يؤدي بشكل مباشر إلى خفض التوتر أو الألم أو إلى حدوث إشباع ، ويقال إن الطفل يكتسب أنماط الآباء والراشدين الآخرين وقيمهم وسلوكهم ؛ لأن هؤلاء الكبار يلجأون باستمرار على استخدام الثواب والعقاب في تشكيل سلوك واتجاهات ابنائهم . (علي ، 2018 : 50 ).

**ثالثاً : نظرية الذكاء:**

ومنها نظرية العوامل المتعددة لـ (ترستون) أوضح أن نظرية العوامل المتعددة تتمثل في الاختبارات لعدد من الأبعاد بالمعنى الرياضي كل بعد منها يمثل عملاً ويشترك في الارتباط به عدد من الاختبارات ويغلب ان تكون هذه الأبعاد متعامدة أي (مستقلة) وإن كانت قد تلتقي عند زوايا غير قائمة (مائلة)، وابتكر (ثرستون) أسلوبي التحليل العاملي (هو) الطريقة المركزية وأسلوب لتدوير العناصر لإكسابها معنى سيكولوجيا، واضح أن القدرات العقلية الأولية تختلف من حيث السن الذي تصل فيه إلى مستوى النضج، حيث تتضمن الدقة والسرعة الإدراكية في سن (12) سنة كلاً من القدرات المكانية والاستدلال ويظهر في سن (14) سنة القدرات العددية واللفظية ويظهر في سن (16) سنة التذكر والفهم اللفظي، ويظهر في سن (18) سنة طلاقة الكلمات حتى سن (20) سنة. (السيد ، 1990، 399) .

ويرى الباحث أن هذه النظريات كلها متكاملة. بعضها البعض ، وأنه لم يتبنَ سن مع نظرية معينة دون الأخرى ، ولكنه نظر إلى كل النظريات المذكورة نظرة تكاملية؛ حيث إنه لم يقتصر على نظرية واحدة ، بل اعتمد على كل النظريات ، وذلك بسبب كون أن كل النظريات توضح وتفسر أهمية التعليم والتعلم ، فالنظرية السلوكية يرى القائمون عليها أن للبيت والمدرسة ، دوراً كبيرا في عملية التعلم والتنشئة ، لأن التعلم هو تغيير أو تعديل في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة ، وأن ما يتعلمه الإنسان يخزن في الذاكرة بشفرة معينة لكي يستخدم كمرشد أو موجه في السلوك مستقبلاً ، وتصبو عملية التنشئة الاجتماعية من منظور هذه المدرسة إلى تعليم الطفل السلوك المناسب اجتماعياً لتوجيه وقيادة نمو شخصيته الاجتماعية ليصبح قادرا على ممارسة دوره في المجتمع كعضو نشط.

**المحور الثاني : دراسات سابقة:**

يعتقد الباحث ان الغرض الأساسي من عرض الدراسات السابقة هو ان يعطي للبحث رؤية وافادته في تحديد متغيرات بحثه وتصميم منهجيته وقد قسم الباحث الدراسات السابقة على مجموعتين بما يتوافق مع متغيرات موضوع بحثه:ـ

1. دراسات سابقة تناولت التفكير الاستراتيجي .
2. دراسات سابقة تناولت الأداء الاكاديمي.

**موازنة الدراسات السابقة وجوانب الافادة منها:**

**أولًا: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:**

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لم يجد سوى دراسة واحدة تخص التدريسيين في الجامعة وهي دراسة (النعيمي ، 2003) و سيقوم الباحث بموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض المتغيرات منها القائم بالدراسة (اسم الباحث وعنوان البحث ، والبلد والعام، وهدف الدراسة، والمرحلة الدراسية ، وأدوات الدراسة، والوسائل الإحصائية ، ونتائج الدراسة) والجدول (1) يوضح هذه الموازنة:-

**جدول (1) موازنة بين الدراسات السابقة والدراسات الحالية**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **اسم الباحث وعنوان البحث** | **البلد والسنة** | **هدف الدراسة** | **المرحلة الدراسية وحجم العينة** | **ادوات الدراسة** | **الوسائل الاحصائية** | **نتائج الدراسة** |
| **1** | **النعيمي**  **(مواصفات المفكر الاستراتيجي في المنظمة )** | **العراق**  **(2003)** | **التعرف على مواصفات المفكر الاستراتيجي في المنظمة** | **اساتذة جامعة**  **50 تدريسياً و 50 من قيادات التعليم العالي** | **استبانة المفكر الاستراتيجي** | **معامل الارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينتين متطرفتين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين** | **وجود توافق نسبي في الاجابات وامتلاك العينة لمواصفات المفكر الاستراتيجي بين الاساتذة الجامعيين وقيادات التعليم العالي والبحث العلمي .** |
| **2** | **Abraham**  **)Stretching Strategic Thinking (** | **الولايات المتحدة الامريكية**  **(2005)** | **بيان أهمية التفكير الاستراتيجي لمنظمات الأعمال العاملة في ظل بيئة تنافسية حادة في الولايات المتحدة الأمريكية** | **طلبة الجامعات والبالغ عددهم 60 طالباً** | **استبانة المفكر الاستراتيجي** | **معامل الارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينتين متطرفتين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين** | **أن مدخل التفكير الاستراتيجي يمكن المنظمات العاملة في بيئة تنافسية حادة من النجاح بشكل مختلف؛ إيجاد فرص سوقية جديدة؛ التوجه نحو المستقبل** |
| **3** | **الفواز**  **"التفكير الاستراتيجي: المعوقات والممارسات والأنماط لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة"** | **السعودية**  **(2008)** | **معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بمدينة جدة لأنماط التفكير الاستراتيجي، وممارستهن لمراحله، ووجود معوقاته من وجهة نظرهن** | **مديرات المدارس**  **209 مديرة** | **استبانة المفكر الاستراتيجي** | **الحقيبة الاحصائية**  **spss** | **أن مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة يمتلكن نمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جدا، والتجريدي، والتشخيصي، والتخطيطي بدرجة كبيرة. وتمارس مراحل التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة جداً. وأتفق على وجود معوقات البيئة الخارجية بدرجة كبيرة، والمعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة والمعوقات الشخصية بدرجة ضعيفة** |
| **4** | **Zand (Key Technique Drucker,s Strategic Thinking ; Three)** | **كندا 2000** | **بيان اهمية عملية التفكير الاستراتيجي المقترحة من قبل الباحث** | **350 من المديرين العامين** | **استبانة المفكر الاستراتيجي** | **الحقيبة الاحصائية**  **spss** | **اهمية عملية التفكير الاستراتيجي في المنافسة بين المنظمات والقطاعات** |
| **5** | **الجزار**  **المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الاكاديمي** | **مصر**  **2018** | **الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وكل من الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة والتعرف على إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة والكشف عن مدى الاختلاف في ديناميات الشخصية بين الطلاب مرتفعي المناعة النفسية والطلاب منخفضي المناعة النفسية** | **طلبة جامعة**  **150 طالباً وطالبة** | **مقياس المناعة النفسية**  **مقياس الذكاء الاخلاقي** | **معامل الارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينتين متطرفتين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين** | **هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة. إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة اختلاف ديناميات الشخصية للطلاب مرتفعي المناعة النفسية عنها للطلاب منخفضي المناعة النفسية (الجزار (2018)** |
| **6** | **اسعد والسباب**  **الصمود النفسي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة** | **العراق**  **2020** | **التعرف على مستوى الصمود النفسي والاداء الاكاديمي وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة تكريت وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث)** | **طلبة جامعة**  **300 طالب وطالبة** | **مقياس الصمود النفسي** | **معامل الارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينتين متطرفتين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين** | **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية الآداب جامعة سبها ، وعلاقتها بالأداء الأكاديمي. ،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات طلبة كلية الآداب بجامعة سبها وعلاقتها بالاداء الاكاديمي تعزى لمتغير الجنس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات طلبة كلية الآداب بجامعة سبها وعلاقتها بالاداء الاكاديمي تعزى لمتغير التخصص .** |
| **7** | **الرفاعي**  **صراع الهدف وعلاقته بالأداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة** | **العراق**  **2019** | **التعرف على مستوى صراع الهدف وعلاقته بالأداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة** | **طلبة جامعة**  **400 طالب وطالبة** | **مقياس الاداء الاكاديمي** | **معامل الارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينتين متطرفتين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين** | **طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الأداء الاكاديمي ، هناك فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في مستوى الأداء الاكاديمي ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة التخصص العلمي وعينة التخصص الانساني في الأداء الأكاديمي** |
| **8** | **Rego and Sousa**  **علاقة الأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة** | **البرتغال**  **1999** | **معرفة الترابط بين التحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات المعدل العام للطالب في المرحلة الثانوية والمعدل العام للطالب في الامتحان الوطني العام، والوضع الاقتصادي، والوضع الاجتماعي** | **الجامعة**  **1867** |  | **الحقيبة الاحصائية**  **SPSS** | **أن المعدل العام للطالب في المرحلة الثانوية يفسر ( 12 % ) من التباين في التحصيل الأكاديمي الجامعي في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة في تخصصات الهندسة والإدارة ، وأن المعدل العام للطالب في الامتحان الوطني العام يفسر (28) %) من التباين في التحصيل الأكاديمي الجامعي في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة في التخصصات الهندسية والإدارة، واتضح عدم إسهام الفروق الاقتصادية والاجتماعية في تفسير أي نسبة ذات دلالة إحصائية من التباين في تحصيل الطلبة الأكاديمي الجامعي** |
| **9** | **الباوي**  **التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالأداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية** | **العراق**  **2023** | **التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ الجامعات العراقية ، دلالة الفروق الاحصائية في التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ الجامعات العراقية تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ، الاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ الجامعات العراقية ، دلالة الفروق الاحصائية في الاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ الجامعات العراقية تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ، العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ الجامعات العراقية ، مدى اسهام التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ الجامعات العراقية** | **هيئات تدريس**  **295** | **مقياس التفكير الاستراتيجي و مقياس الاداء الاكاديمي** | **برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعنيتين مستقلتين والاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون و معامل ألفا – كرونباخ و الاختبار الزائي (Z\_Test) وتحليل الانحدار المتعدد** |  |

**جوانب الافادة من الدراسات السابقة:**

افاد الباحث من الدراسات السابقة في امور عدة اهمها ما يأتي :

1. بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها و مفاهيمها .
2. اختيار المنهجية الملائمة للدراسة .
3. اعتماد الوسائل الإحصائية في اجراءات البحث وتفسير النتائج .
4. الإفادة من المقترحات والتوصيات في اجراء الدراسة الحالية.
5. الاطلاع على قائمة المراجع التي لها علاقة بموضوع البحث .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

**أولاً: منهج البحث**

**ثانياً: اجراءات البحث**

**1-مجتمع البحث**

**2- عينة البحث**

**3- أداتي البحث**

**4- الوسائل الإحصائية**

يتضمن هذا الفصل استعراضاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف البحث ، من حيث وصف المجتمع وتحديد العينة وطريقة انتقائها فضلاً عن وصف الإجراءات المتبعة في بناء وإعداد أدوات البحث وتحليلها منطقياً وإحصائياً ، ومن ثم استعراضها على النحو الآتي :

**أولاً – منهج البحث :**

إنَّ تحديد منهج البحث يُعد من الخطوات الرئيسة للبحوث والدراسات العلمية وان المنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الذي يقوم في وصف العلاقات والمؤشرات التي توجد بين الظواهر وتحليلها وتفسيرها كما يساعد على تقديم صورة مستقبلية في ضوء المؤشرات الحالية ( فان دالين ، 1985 :312 ) وان المنهج الوصفي الارتباطي لا يقتصر على جميع البيانات وتبويبها ، وإنما الوصول إلى فهم أعمق للقوى التي تؤثر في السلوك لمحاولة استخلاص عموميات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة وتيسر التنبؤ بالسلوك مستقبلاً ( دويدار ، 1999 : 184 ) ، لذا اعتمد الباحث دراسة العلاقات الارتباطية التي تمثل أحد أنواع دراسات المنهج الوصفي ويمثل هذا النوع مستوى متقدماً من الدراسات الوصفية ( عريفج وآخرون ، 1999 : 114 ) .

**ثانياً – إجراءات البحث Research Procedures :**

1. **مجتمع البحث Population of the Research :**

هو جميع المفردات التي لها صفات مشتركة والتي تكون خاضعة للدراسة أو للبحث من قبل الباحث ( القاضي والبياتي ، 2008: 148 ) ، ولا يمكن للباحث أن يستخدم أية طريقة من طرائق اختيار العينة إذا لم يمتلك معرفة دقيقة عن مجتمع البحث من حيث حجمه وخصائصه ، لأنَّ لكل مجتمع خصائص وأوصافاً خاصة به ( Brog , 1981 , p.170 ) .

وتألف مجتمع البحث الحالي من أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية للعام الدراسي(2022-2023)، وعددهم(1262)\* تدريسياً وتم تصنيفهم حسب الجنس بواقع (804) تدريسي و(458) تدريسية وحسب الشهادة بواقع (835) دكتوراه و(427) ماجستير وحسب اللقب العلمي (أستاذ-أستاذ مساعد –مدرس-مدرس مساعد) كما مبين في جدول (2) يبين ذلك :

**جـــــــــــــــــــدول (2)**

يبين **توزيع مجتمع البحث**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| الجامعة | الجنس | | اللقب العلمي | | | | المجموع | النسبة المئوية |
| عدد الذكور | عدد الاناث | استاذ | أستاذ مساعد | مدرس | مدرس مساعد |
| بغداد | 50 | 64 | 45 | 51 | 17 | 1 | 114 | 9.03 |
| المستنصرية | 72 | 86 | 31 | 72 | 47 | 8 | 158 | 12.52 |
| الموصل | 95 | 50 | 38 | 57 | 43 | 7 | 145 | 11.49 |
| البصرة | 70 | 51 | 41 | 36 | 30 | 14 | 121 | 9.59 |
| بابل | 33 | 15 | 20 | 18 | 7 | 3 | 48 | 3.80 |
| الكوفة | 36 | 13 | 24 | 17 | 8 | 0 | 49 | 3.88 |
| العراقية | 50 | 24 | 25 | 27 | 17 | 5 | 74 | 5.86 |
| الانبار | 53 | 13 | 20 | 23 | 14 | 9 | 66 | 5.23 |
| الحمدانية | 6 | 5 | 2 | 7 | 1 | 1 | 11 | 0.87 |
| القادسية | 27 | 10 | 15 | 17 | 5 | 0 | 37 | 2.93 |
| المثنى | 22 | 10 | 2 | 15 | 10 | 5 | 32 | 2.54  ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ  \*تم الحصول على اعداد اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية بموجب كتاب تسهيل مهمة ملحق (2) |
| تكريت | 86 | 17 | 44 | 38 | 15 | 6 | 103 | 8.16 |
| ديالى | 33 | 22 | 22 | 18 | 12 | 3 | 55 | 4.36 |
| ذي قار | 42 | 25 | 25 | 22 | 17 | 3 | 67 | 5.31 |
| سامراء | 22 | 14 | 13 | 10 | 9 | 4 | 36 | 2.85 |
| كربلاء | 31 | 11 | 21 | 15 | 5 | 1 | 42 | 3.33 |
| كركوك | 30 | 8 | 9 | 15 | 8 | 6 | 38 | 3.01 |
| ميسان | 22 | 11 | 6 | 12 | 8 | 7 | 33 | 2.61 |
| واسط | 24 | 9 | 19 | 7 | 4 | 3 | 33 | 2.61 |
| المجموع | 804 | 458 | 422 | 477 | 277 | 86 | 1262 | %100 |

1. **عينة البحث Sample of Research :**

هي "مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة". **(الجلالي ، 2011: 21)**  وينبغي أن يتم اختيار العينة بناءً على إجراء يسمح لنا أن نقدر الدرجة التي يعد فيها أفراد العينة ممثلين للمجتمع الذي يتم انتقائهم منه ( البطش وأبو زينة ، 2007 : 95 ) ، ولتحقيق الدقة والموضوعية في اختيار عينة البحث الحالي أعتمد الباحث في تحديد حجم العينة على معادلة ستيفن ثامبسون StevenThompson:2012)) واختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب\* بلغ عددها (294.689) وبعد التقريب (295) تدريسياً وتدريسية وبنسبة (23.35%) موزعين حسب الجنس بواقع (187) تدريسياً (108) تدريسية والشهادة بواقع (195) دكتوراه وبواقع (100) ماجستير والالقاب العلمية (أستاذ-أستاذ مساعد –مدرس-مدرس مساعد) وجدول (3) يوضح ذلك :

**ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ**

**\*تم استبعاد العينة الاستطلاعية وعينة التحليل الاحصائي من عينة البحث**

**جـــــــــــــــــــدول (3)**

يبين **توزيع مجتمع البحث**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| الجامعة | الجنس | | اللقب العلمي | | | | المجموع | النسبة المئوية |
| عدد الذكور | عدد الاناث | استاذ | أستاذ مساعد | مدرس | مدرس مساعد |
| العراقية | 12 | 6 | 6 | 6 | 4 | 1 | 18 | 6.10 |
| المستنصرية | 17 | 20 | 7 | 16 | 11 | 2 | 37 | 12.54 |
| الانبار | 12 | 3 | 5 | 5 | 3 | 2 | 15 | 5.08 |
| البصرة | 16 | 12 | 10 | 8 | 7 | 3 | 28 | 9.49 |
| الحمدانية | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0.68 |
| القادسية | 6 | 2 | 4 | 4 | 1 | 0 | 8 | 2.71 |
| الكوفة | 8 | 3 | 6 | 4 | 2 | 0 | 11 | 3.73 |
| المثنى | 5 | 2 | 0 | 4 | 2 | 1 | 7 | 2.37 |
| الموصل | 22 | 12 | 9 | 13 | 10 | 2 | 34 | 11.53 |
| بابل | 8 | 4 | 5 | 4 | 2 | 1 | 12 | 4.07 |
| بغداد | 12 | 15 | 11 | 12 | 4 | 0 | 27 | 9.15 |
| تكريت | 20 | 4 | 10 | 9 | 4 | 1 | 24 | 8.14 |
| ديالى | 8 | 5 | 5 | 4 | 3 | 1 | 13 | 4.41 |
| ذي قار | 10 | 6 | 6 | 5 | 4 | 1 | 16 | 5.42 |
| سامراء | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 8 | 2.71 |
| كربلاء | 7 | 3 | 5 | 4 | 1 | 0 | 10 | 3.39 |
| كركوك | 7 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 9 | 3.05 |
| ميسان | 5 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 8 | 2.71 |
| واسط | 6 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 8 | 2.71 |
| المجموع | 187 | 108 | 99 | 111 | 65 | 20 | 295 | %100 |

**3. اداتي البحث Tools of the Research :**

يعرف مهرنز( Menrens,1975 ) أداة المقياس بأنها أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوعة القياس والتعبير عنها بلغة رقمية ، إما انستازي  
( Anastasi, 1976 ) فتعرف أداة القياس بأنها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك ( أبو جادو ،2003: 398) ولتحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توافر اداتين الأولى لقياس التفكير الاستراتيجي والثانية لقياس الأداء الاكاديمي تتناسب مع مجتمع البحث الحالي وتحقق أهدافه وتتوفر فيهما الخصائص السايكومترية، وفيما يأتي توضيح لهذه الادوات:

**اولاً: مقياس التفكير الاستراتيجي :**

**بعد اطلاع الباحث على الدراسات والادبيات السابقة التي تتعلق بالتفكير الاستراتيجي لم يجد الباحث أداة تناسب مجتمع البحث الحالي لذا قام الباحث بترجمة وتكييف مقياس (التفكير الاستراتيجي) الذي تم اعداده وتطويره في ضوء ادبيات التفكير الاستراتيجي من قبل (جون بيسابيا 2014 ) لقياس مستوى التفكير الاستراتيجي متبعاً الإجراءات الاتية:**

1-صدق الترجمة : لغرض تهيئة مقياس التفكير الاستراتيجي وجعله ملائما للبيئة العراقية قام الباحث بعدة خطوات للتأكد من صحة ترجمة المقياس وعلى النحو الاتي:

1. تم ترجمة مقياس التفكير الاستراتيجي من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية بواسطة مكتب كلية التربية للعلوم الإنسانية للترجمة بجامعة ديالى كما مبين في ملحق (5).
2. تم ترجمة مقياس التفكير الاستراتيجي من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية بواسطة المكتب الاستشاري للترجمة في كلية الهندسة بجامعة ديالى كما مبين في ملحق (6) .
3. ترجمة النسخة الموحدة من مقياس التفكير الاستراتيجي من اللغة العربية الى اللغة الإنكليزية .
4. عرض النصين باللغة الانكليزية أحدهما يمثل النص الاصلي للمقياس والآخر يمثل النص المترجم من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية على متخصصين باللغة الانكليزية للموازنة بين النسختين للتحقق من دقة الترجمة فتبين أنهما متطابقان وبنسبة عالية جداً.
5. عرض مقياس التفكير الاستراتيجي المترجم الى اللغة العربية على متخصص باللغة العربية[[1]](#footnote-1) لغرض التحقق من سلامته اللغوية فتم اجراء بعض التصحيحات اللغوية .

**وصف المقياس:**

يتكون مقياس (جون بيسابيا 2014) للتفكير الاستراتيجي من ثلاثة مجالات رئيسة هي مجال ( نظم التفكير) ومجال (إعادة الصياغة) ومجال (التأمل) ويتكون المجال الأول من (9) فقرات والمجال الثاني من (9) فقرات والمجال الثالث من (7) فقرات.

**تكييف المقياس :**

تُعد عملية تكييف المقاييس النفسية والتربوية عملاً ضرورياً لأنه يمكننا من التعرف على المعايير العددية التي تميز المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد لأن المقاييس تعكس المستوى العقلي للفرد ضمن المجتمع الذي نشأ به ولذلك فهي تقنن داخل ومن أجل مجتمع محدد. (Perron Roger,1977:376) . ويُعد تكييف المقاييس بناءً جديداً للمقياس المكيف بأستثناء ان الباحث لا يحتاج الى تحديد الأطر النظرية كونها محددة ضمن الاختبار أو المقياس الذي سيتم تكييفه   
(جاب الله ، 2021 :10) .

**تحديد مجالات المقياس :**

يتكون مقياس التفكير الاستراتيجي من ثلاثة مجالات**:**

1. مجال نظم التفكير.
2. مجال إعادة الصياغة.
3. مجال التأمل.

**صياغة فقرات المقياس :**

قام الباحث بتكييف وصياغة فقرات مقياس التفكير الاستراتيجي حيث يشير (النعيمي ، 2014) أَنًّ تكييف الاختبار أو المقياس يتضمن عمليات الإضافة والحذف والاستبدال مع مراعاة التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياس (النعيمي ، 2014 : 158) ، مع مراعاته للأمور الآتية:

- أَنَّ تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة فقط وغير قابلة الا لتفسير واحد.

- أَنَّ يكون محتوى الفقرة واضحاً ويتناسب مع مستوى افراد العينة.

- استبعاد أدوات النفي قدر المستطاع لتجنب الارباك في الإجابة .

(Crobach,1970: 530).

وتم صياغة (28) فقرة بأسلوب التقرير الذاتي وبالاتجاه الإيجابي وكما مبين في ملحق (7) وجدول(4) يبين ذلك :

**جدول (4)**

**عدد الفقرات موزعة حسب المجالات ونسبتها المئوية**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **النسبة المئوية** | **عدد الفقرات** | **تسلسل الفقرات** | **المجالات** |
| 35.72% | 10 | 1-10 | التفكير المنهجي |
| 32.14% | 9 | 11-19 | مجال إعادة الصياغة: |
| 32.14% | 9 | 20-28 | مجال التأمل |
| **100%** | **28** |  | **المجموع** |

**ثانياً: اعداد تعليمات المقياس :**

بناءً على ما تقدم فقد صاغ الباحث تعليمات المقياس على النحو الآتي :

1. **تعليمات الاجابة** :
2. إنَّ الإجابة على فقرات المقياس لن يطلع عليها أحد سوى الباحث.
3. الاجابة بدقة ومصداقية عن جميع الفقرات .
4. عدم ترك أية فقرة بلا اجابة.
5. وضعت امام كل فقرة (5) بدائل على المستجيب اختيار احداها.

ولم يتم بيان الغرض الحقيقي من المقياس من اجل الحصول على اجابات تتمتع بالمصداقية والثبات ، اذن ان التسمية الصريحة للمقياس قد تجعل المستجيب عن فقرات المقياس ان يزيف اجابته (Cronbach,1970:40).

**تعليمات التصحيح :**

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث اختار ان تكون بدائل الإجابة متدرجة بمستويات خمسة إزاء كل فقرة وهي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا )، بهذا الصدد يشير (الدليمي، 1997) إلى أن أفضل تدرج لبدائل الإجابة في المقاييس النفسية والتربوية للمراحل الجامعية فأعلى التدرج الخماسي (الدليمي، 1997: 241) وصحح المقياس على أساس إعطاء اوزان تتراوح (5 ،4، 3، 2، 1) لفقرات المقياس**،** بلغت اعلى درجة للمقياس (195) درجة وادنى درجة للمقياس (39) درجة.

**صلاحية فقرات المقياس :**

لغرض التحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس التفكير الاستراتيجي تمَّ عرضها بصيغتها الأولية ملحق (7) مع بدائل الإجابة والأوزان على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (22) محكماً ملحق (3) لمعرفة رأيهم عن مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في الفقرات وتم حذف (3) فقرات وتعديل صياغة (4) فقرات ، واعتمد الباحث قيمة (كاي2) للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها وعند موازنة قيم (كاي2) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) لذا اصبح عدد الفقرات لمقياس التفكير الاستراتيجي (25) فقرة وجدول (5) يوضح ذلك:

**جدول (5)**

**قيمة كاي2 والنسبة المئوية لآراء الخبراء لفقرات مقياس التفكير الاستراتيجي**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **قيمة كاي2 المحسوبة** | **المعارضون** | **الموافقون** | **تسلسل الفقرات التي تم تعديلها** | **تسلسل الفقرات التي تم حذفها** | **المجال** |
| 14.72 | 2 | 20 | 2-8 | 6 | التفكير المنهجي |
| 8.90 | 4 | 18 | 15 | 13-17 | إعادة الصياغة |
| 11.63 | 3 | 19 | 24 | - | التأمل |

ثالثاً: التجربة الاستطلاعية:

يعد التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين وفهم عبارات المقياس ضرورياً لبناء المقاييس النفسية (ملحم ، 2011 : 87) للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات المقياس بصيغته الاولية، والكشف عن الفقرات غير الواضحة، وحساب الوقت المستغرق للإجابة، طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيأة التدريس من الجامعات (بغداد ، المستنصرية ، ديالى ، بابل ، العراقية)، حيث ينصح قبل اخراج المقياس بصورته النهائية تطبيق فقراته على عينة تتراوح بين (20-30) فرداً (النبهان ,2004 : 185).، وذلك في يوم الخميس الموافق 5 / 1/2023 ، وبعد الانتهاء من الاجابات تبين للباحث أن فقرات مقياس التفكير الاستراتيجي وتعليماته كانت واضحة، ولم يستفسر عنها أحد، وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات(20.83) دقيقة ، حسب المعادلة الآتية :

متوسط وقت الاجابة= مجموع التوقيتات المستغرقة لإجابات جميع الاساتذة

عدد الاساتذة الكلي

625

30

متوسط وقت الاجابة= ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ= 20,83 دقيقة

**التحليل الاحصائي للفقرات :**

تسعى عملية التحليل للفقرات الكشف عن الخصائص السايكومترية للمقياس عامة وتعتمد بدرجة كبيرة على خصائص فقراته, كما ان الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس والتي تكشف عن الدقة في قياس ما وضعت لقياسه (Eble,1971,p392 ) ولغرض التأكد من صلاحية فقرات مقياس التفكير الاستراتيجي قام الباحث بعملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس متبعاً الخطوات الاتية :

**عينة التحليل الاحصائي :**

اعتمد الباحث لتحديد حجم عينة التحليل الاحصائي معيار Nuanally)) الذي يحدد نسبة عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي إلى عدد فقرات الاختبار بين (5-10) أي إن كل فقرة من فقرات الاختبار يجب ان يجيب عنها على الأقل خمسة أفراد (1978:262,, (Nunnally لذا بلغ عدد افراد عينة التحليل الاحصائي (190) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وبنسبة (15.05%) كما في مبين في جدول (6) .

**جـــــــــــــــــــدول (6)**

يبين **توزيع افراد عينة الخصائص الاحصائية**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| الجامعة | عدد الذكور | عدد الاناث | المجموع | النسبة المئوية |
| العراقية | 7 | 4 | 11 | 5.789 |
| المستنصرية | 11 | 13 | 24 | 12.632 |
| الانبار | 7 | 3 | 10 | 5.263 |
| البصرة | 10 | 8 | 18 | 9.474 |
| الحمدانية | 1 | 1 | 2 | 1.053 |
| القادسية | 4 | 2 | 6 | 3.158 |
| الكوفة | 5 | 2 | 7 | 3.684 |
| المثنى | 3 | 2 | 5 | 2.632 |
| الموصل | 14 | 8 | 22 | 11.579 |
| بابل | 5 | 2 | 7 | 3.684 |
| بغداد | 7 | 10 | 17 | 8.947 |
| تكريت | 13 | 3 | 16 | 8.421 |
| ديالى | 5 | 3 | 8 | 4.211 |
| ذي قار | 7 | 3 | 10 | 5.263 |
| سامراء | 3 | 2 | 5 | 2.632 |
| كربلاء | 4 | 2 | 6 | 3.158 |
| كركوك | 4 | 2 | 6 | 3.158 |
| ميسان | 3 | 2 | 5 | 2.632 |
| واسط | 4 | 1 | 5 | 2.632 |
| المجموع | 117 | 73 | 190 | %100 |

**ب- القوة التميزية للفقرات :** يهدف حساب القوة التمييزية للفقرات في المقاييس النفسية والتربوية الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الافراد ، والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاجابات (Ghisell,et al , 1981 : 434)، فإذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية وبين المستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه تلك الفقرة ، إما إذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة فإنها تكون عديمة الفائدة ويجب أنَ تحذف من الصورة النهائية للمقياس (تايلر ،1989: 100 ). أي التأكد من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يقوم عليه القياس ، وبعبارة أخرى هل أن الفقرة تمتلك قوة تمييزية Discrimination power أو لا تمتلك ( كوافحة ، 2007 : 64 ) .

وهناك أكثر من أسلوب لاستخراج القوة التمييزية للفقرة ، ولقد اعتمد الباحث على الاتي :-

**أ-** أسلوب المجموعتين المتطرفتين.

**ب-** معامل الاتساق الداخلي ، أو ما يسمى بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

1. **أسلوب المجموعتين المتطرفتين:** ولتحقيق ذلك اتبع الباحث الخطوات الاتية:

* استخراج الدرجة الكلية لاستمارات التحليل الاحصائي .
* ترتيب الاستمارات تنازليا بعد ايجاد المجموع الكلي لكل استمارة من استمارات عينة التمييز البالغة (190) استمارة.
* تم تحديد نسبة (27%) للمجموعة العليا ، و(27%) للمجموعة الدنيا ، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (51.3) وبعد التقريب يبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (51) استمارة ، وللمجموعتين معاً (102) استمارة.
* تم استخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين ، لان القيمة التائية تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edwards, 1957, p.153-154) ، وتبين ان جميع الفقرات كانت مميزة لان قيمتها المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,98) ، وبدرجة حرية (100) وكما مبين في جدول (7):

جدول (7)

معامل التميز لمقياس التفكير الاستراتيجي

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| المجال | ت | عليا | | دنيا | | t محسوبة | الدلالة |
| وسط حسابي | انحراف معياري | وسط حسابي | انحراف معياري |
| المجال الاول : نظم التفكير | 1 | 4.275 | 0.981 | 3.547 | 1.246 | 3.275 | دالة |
| 2 | 4.098 | 1.136 | 3.569 | 1.285 | 2.205 | دالة |
| 3 | 4.000 | 1.149 | 3.263 | 1.150 | 3.237 | دالة |
| 4 | 4.235 | 0.815 | 3.373 | 1.199 | 4.250 | دالة |
| 5 | 4.118 | 0.765 | 3.490 | 1.189 | 3.168 | دالة |
| 6 | 4.275 | 0.777 | 3.137 | 0.917 | 6.759 | دالة |
| 7 | 4.412 | 0.698 | 3.059 | 1.121 | 7.317 | دالة |
| 8 | 4.490 | 0.612 | 2.902 | 1.082 | 9.125 | دالة |
| 9 | 4.451 | 0.642 | 2.725 | 0.896 | 11.176 | دالة |
| المجال الثاني : اعادة صياغة | 10 | 4.373 | 0.799 | 2.863 | 1.096 | 7.950 | دالة |
| 11 | 4.373 | 0.799 | 2.686 | 1.225 | 8.236 | دالة |
| 12 | 4.431 | 0.806 | 2.667 | 1.275 | 8.352 | دالة |
| 13 | 4.373 | 0.631 | 2.706 | 1.285 | 8.313 | دالة |
| 14 | 4.451 | 0.642 | 2.902 | 1.345 | 7.420 | دالة |
| 15 | 4.451 | 0.610 | 3.157 | 1.347 | 6.249 | دالة |
| 16 | 4.353 | 0.716 | 2.922 | 1.181 | 7.403 | دالة |
| 17 | 4.333 | 0.864 | 3.137 | 1.233 | 5.673 | دالة |
| 18 | 4.098 | 0.944 | 3.314 | 1.140 | 3.785 | دالة |
| المجال الثالث: التأمل | 19 | 4.039 | 1.019 | 3.353 | 1.180 | 3.143 | دالة |
| 20 | 4.353 | 0.890 | 3.706 | 1.045 | 3.366 | دالة |
| 21 | 4.235 | 0.839 | 3.667 | 1.089 | 2.954 | دالة |
| 22 | 4.294 | 0.756 | 3.608 | 0.961 | 4.008 | دالة |
| 23 | 4.078 | 0.717 | 3.275 | 1.115 | 4.331 | دالة |
| 24 | 3.864 | 0.913 | 2.692 | 0.942 | 6.380 | دالة |
| 25 | 3.647 | 1.074 | 2.744 | 1.296 | 3.831 | دالة |

* القيمة التائية الجدولية ( 1,98 ) عند مستوى دلالة ( 0,05 ) وبدرجة حرية ( 100 ) .
* وعلى وفق الجدول(7) يتبين ان جميع القيم دالة احصائياً.

1. **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :**

أن حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أكثر دقة من صدقها الظاهري ؛ لأنه يكشف عن قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية ، مما يشير إلى تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه ( Kroll , 1966:425 ) ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بالاعتماد على (190) استمارة، (هي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل في اسلوب المجموعتين المتطرفتين) ، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (188) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وجدول(8) يوضح ذلك.

جدول (8)

قيم معاملات الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستراتيجي

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **قيمة معامل الارتباط** | **القيمة التائية المحسوبة** | **ت** | **قيمة معامل الارتباط** | **القيمة التائية المحسوبة** |
|  | 0.386 | 5.737 |  | 0.343 | 5.007 |
|  | 0.412 | 6.200 |  | 0.392 | 5.842 |
|  | 0.348 | 5.090 |  | 0.356 | 5.223 |
|  | 0.325 | 4.712 |  | 0.378 | 5.598 |
|  | 0.41 | 6.163 |  | 0.346 | 5.056 |
|  | 0.382 | 5.668 |  | 0.418 | 6.309 |
|  | 0.339 | 4.941 |  | 0.395 | 5.895 |
|  | 0.423 | 6.401 |  | 0.327 | 4.744 |
|  | 0.404 | 6.056 |  | 0.331 | 4.810 |
|  | 0.375 | 5.546 |  | 0.36 | 5.291 |
|  | 0.354 | 5.190 |  | 0.365 | 5.375 |
|  | 0.369 | 5.444 |  | 0.402 | 6.020 |
|  | 0.334 | 4.859 |  | | |

1. **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه ، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (188) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ت | المجال | عدد الفقرات | ت الفقرات | معامل الارتباط | القيمة المحسوبة | مستوى الدلالة |
| 1 | التفكير المنهجي | 9 |  | 0.415 | 6.254 | دالة |
|  | 0.427 | 6.475 | دالة |
|  | 0.378 | 5.598 | دالة |
|  | 0.349 | 5.106 | دالة |
|  | 0.432 | 6.568 | دالة |
|  | 0.424 | 6.419 | دالة |
|  | 0.367 | 5.410 | دالة |
|  | 0.448 | 6.871 | دالة |
|  | 0.416 | 6.272 | دالة |
| 3 | إعادة الصياغة | 9 |  | 0.392 | 5.842 | دالة |
|  | 0.383 | 5.685 | دالة |
|  | 0.377 | 5.581 | دالة |
|  | 0.384 | 5.702 | دالة |
|  | 0.358 | 5.257 | دالة |
|  | 0.413 | 6.218 | دالة |
|  | 0.375 | 5.546 | دالة |
|  | 0.389 | 5.790 | دالة |
|  | 0.353 | 5.173 | دالة |
|  | التأمل | 7 |  | 0.425 | 6.438 | دالة |
|  | 0.418 | 6.309 | دالة |
|  | 0.346 | 5.056 | دالة |
|  | 0.423 | 6.401 | دالة |
|  | 0.405 | 6.073 | دالة |
|  | 0.383 | 5.685 | دالة |
|  | 0.418 | 6.309 | دالة |

**علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:**

تم تحقيق هذا النوع من الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل مجال من مجالات مقياس التفكير الاستراتيجي والدرجة الكلية بالاعتماد على عينة التحليل الاحصائي البالغة (190) فرداً , ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (188) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وجدول (10) يوضح ذلك:

**جدول (10)**

**يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| المجالات | قيمة معاملات الارتباط | القيمة التائية المحسوبة |
| التفكير المنهجي | 0.483 | 7.563 |
| إعادة الصياغة | 0.451 | 6.928 |
| التأمل | 0.437 | 6.662 |

* **الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الاستراتيجي :**

**أولاً – الصدق Validity :**

يعرف ( تايلر ) الصدق بأنه القدرة على قياس ما يفترض قياسه  
(تايلر ، 1989 : 15) فالمقياس الصادق يصلح لقياس الجانب المقصود قياسه، أي أنه يعطي درجة تعد انعكاساً أو تمثيلاً لقدرة الفرد ( ربيع، 2009 : 113) .

وقد تم التحقق من الصدق من خلال المؤشرات الآتية :

1. **الصدق الظاهري Face Validity :**

إن مؤشرات الصدق الظاهري أن يكون المقياس في مظهره يشير إلى أنه صادق ، وهي بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المجال الذي تقيسه الأداة لقياس السلوك المراد قياسه ( المكدمي ، 2022 : 23) . وقد تحقق الصدق الظاهري للأداة بعرض فقراتها وبدائل الإجابة ومجالاتها على (22) محكماً في مجال العلوم التربوية والنفسية والإدارة التربوية كما مبين في ملحق (3) .

1. **صدق البناء Construct Validity** :

يشير صدق البناء إلى الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة أو قدرة ذلك المقياس في التحقق من صحة فرضية ما ، أي أن معامل ارتباط درجات أفراد العينة على كل فقرة وبين درجاتهم على الاختبار الكلي أو المقياس يعد أحد مؤشرات صدق البناء لذلك الاختبار أو المقياس ، لأن الدرجة الكلية للمقياس تعد بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الأشخاص على الفقرات . ومن ثم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية ( الكبيسي ، 2010 : 267 ) .

وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :

1. إيجاد معاملات التمييز لفقرات المقياس كما مبين في جدول (7).
2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستراتيجي كما مبين في جدول (8).
3. علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه كما مبين في جدول (9).
4. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الاستراتيجي كما مبين في جدول (10).

**ثانياً – الثبات Reliability :**

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس ؛ لأنه يشير إلى الدرجة العالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما يزود به من بيانات عن سلوك المفحوص ( ونجن ، 2014 : 134 ) .

تم التأكد من الثبات لمقياس التفكير الاستراتيجي باستخدام :

**إعادة الاختبار:**

هي من الطرائق التي يمكن الحصول فيها على قياسات متكررة للمجموعات نفسها من الإفراد ولقياس السمة ذاتها هو تطبيق الاختبار نفسه مرتين، تزودنا هذه الطريقة بعلامتين لكل مفحوص ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل الاستقرار (ملحم،2010 :257)، وأن إعادة تطبيق المقياس لمعرفة ثباته يجب أن لا تتجاوز الأسبوعين عن التطبيق في المرة الأولى (Adams,1960:185)، ولغرض استخراج معامل الثبات لمقياس التفكير الاستراتيجي طبق الباحث المقياس على عينة الثبات البالغة (100) تدريسي في يوم (الاحد) الموافق (15/1/2023) الذين اختيروا عشوائيا من العينة الإحصائية ، واعيد تطبيقه بعد مرور (14) يوما في يوم (الاحد) الموافق (29/1/2023) وبعد حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني كان معامل الارتباط (0,816) للمقياس ككل وهو معامل ثبات جيد (Kline, 2005,P: 169) وجدول (11) يبين معامل الثبات لمجالات المقياس :

**طريقة الفاكرونباخ: Cronbach Alfa**

يعد حساب الثبات بهذه الطريقة من أكثر المعادلات قبولاً ودقة ( ملحم ، 2000: 328 ) وتقوم على حساب الارتباطات بين المعاملات لمجموعة الثبات على الفقرات جميعها الداخلة في الاختبار (عودة والخليلي ، 1988 : 354) ، ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) تدريسي ، فبلغت قيمة معامل الثبات (0,823) ، وهو معامل ثبات جيد وجدول (11) يبين ثبات مجالات مقياس التفكير الاستراتيجي:

**جدول (11)**

**معاملات ثبات مقياس التفكير الاستراتيجي بطريقة اعادة الاختبار – والفا كرونباخ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| المجالات | طريقة الثبات | |
| أعادة الاختبار | ألفا كرونباخ |
| التفكير المنهجي | 0.802 | 0.822 |
| إعادة الصياغة | 0.798 | 0.814 |
| التأمل | 0.817 | 0.820 |

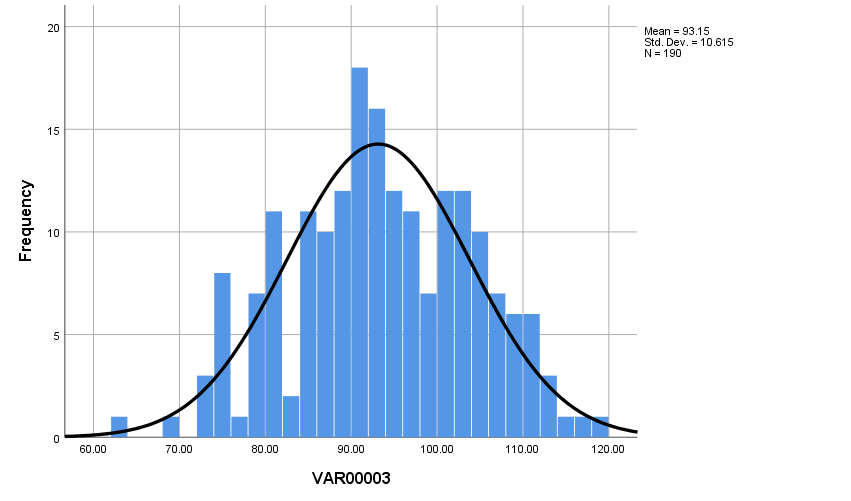
**المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير الاستراتيجي:**

* بعد التحقق من صدق وثبات مقياس التفكير الاستراتيجي أصبح المقياس جاهزا للتطبيق والجدول (12) يوضح الخصائص الإحصائية للمقياس مع الرسم البياني وكما في الشكل (1):

**جدول (12)**

**المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير الاستراتيجي**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ت** | **المؤشرات الإحصائية** | **قيمتها** |
| **1** | **المتوسط الحسابي** | 93.147 |
| **2** | **الوسيط** | 92.500 |
| **3** | **المنوال** | 91 |
| **4** | **الانحراف المعياري** | 10.615 |
| **5** | **التباين** | 112.677 |
| **6** | **الخطأ المعياري** | 0.770 |
| **7** | **معامل الالتواء** | 0.111- |
| **8** | **التفرطح** | 0.403- |
| **9** | **المدى** | 56 |
| **10** | **اصغر قيمة** | 63 |
| **11** | **اعلى قيمة** | 119 |



**الشكل (1) توزيع درجات مقياس التفكير الاستراتيجي**

**ثانياً : أداة البحث الثانية (مقياس الأداء الاكاديمي):**

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي يتطلب ذلك توافر أداة ثانية هي (الأداء الاكاديمي) وبعد اطلاع الباحث على الدراسات والادبيات السابقة المتعلقة بموضوع (الأداء الاكاديمي ) ومنها دراسة (المعموري ، 2018) ودراسة (عثمان ، 2021) ارتأى الباحث بناء مقياس الأداء الاكاديمي وفقاً لما اشارت اليه (Allen&Yan) إلى ان عملية بناء اي مقياس تمرّ بخطوات أساسية هي:-

أ- تحديد المفهوم المراد قياسه.

ب- تحديد مجالات المفهوم.

ج- صياغة الفقرات لكل مجال.

د- الاجراءات الاحصائية لتحليل الفقرات.

ه- المؤشرات السايكومترية للمقياس. (1979:118, (Allen&Yan

**تحديد المفهوم المراد قياسه (الأداء الاكاديمي):**

اعتمد الباحث نظرية هيرزبيرج (Herzberg,1970) والذي عرف (mukokma, 2008) الاداء **" انه الحصيلة النهائية للأهداف والانشطة التي ينجزها الفرد والتي تتأثر بدوافع الفرد نفسه وبالمهارات التي يمتلكها وبظروف العمل المتاحة"**

**تحديد مجالات المقياس :**

وفقاً للتعريف الذي اعتمده الباحث فأن المقياس تكون من (3) مجالات وهي كالاتي:

**الدافعية:** هي مجموعة من الظروف الداخليّة والخارجيّة التي تعمل على تحريك الفرد من أجل الوصول إلى حالة التوازن، وتحقيق الأهداف التي ترضي حاجاته ورغباته الداخلية.

**المهارات:** هي قدرة الشخص وخبرته في أداء مهمّة معيّنة، حيث تأتي هذه القدرة من خلال التعلّم الممنهج والممارسة والتمرين المستمريّن.

**بيئة العمل:** هي البيئة والجوانب الاجتماعية والظروف المادية التي يؤدي فيها الفرد وظيفته. لديها القدرة على التأثير بشكل كبير على معنويات الموظفين.

( قطامي ، 2004 : 76)

**صياغة فقرات المقياس :**

لغرض إعداد فقرات المقياس بصورته الأولية قام الباحث بصياغة فقرات المقياس معتمداً على التعريف النظري والنظرية التي تبناها الباحث ويتكون من (45) فقرة ايجابية وثلاثة مجالات رئيسة بصيغته الأولية ، مراعياً عند صياغة الفقرات ما يأتي:-

* ان تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة فقط وغير قابلة الا لتفسير واحد.
* ان يكون محتوى الفقرة يتناسب مع مستوى افراد العينة.

(Crobach,1970: 530).

* أن تكون بدائل الاجابة قصيرة قدر الامكان (العبيدي ، 2011 : 69).

وتم صياغة فقرات المقياس بأسلوب التقرير الذاتي والمكون من (45) فقرة موزعة على المجالات الرئيسة البالغ عددها (3) مجالات كما مبين في جدول (13) :

**جدول (13)**

**يبين عدد الفقرات ونسبتها المئوية حسب كل مجال**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **المجال** | **تسلسل الفقرات** | **عدد الفقرات** | **النسبة المئوية** |
| الدافعية | 1-14 | 14 | 31.81% |
| المهارات | 15-31 | 17 | 38.63% |
| بيئة العمل | 32-45 | 14 | 29.54% |
| **المجموع** | | **45** | **100%** |

**ثالثاً: اعداد تعليمات المقياس :**

بناءً على ما تقدم فقد صاغ الباحث تعليمات المقياس على النحو الآتي :

1. **تعليمات الاجابة** :
2. إنَّ الإجابة على فقرات المقياس لن يطلع عليها أحد سوى الباحث.
3. الاجابة بدقة ومصداقية عن جميع الفقرات.
4. عدم ترك أية فقرة بلا اجابة.

ولم يتم بيان الغرض الحقيقي من المقياس من اجل الحصول على اجابات تتمتع بالمصداقية والثبات ، اذن ان التسمية الصريحة للمقياس قد تجعل المستجيب على فقرات المقياس ان يزيف اجابته (Cronbach,1970:40).

**ب-تعليمات التصحيح :**

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث اختار ان تكون بدائل الإجابة متدرجة بمستويات خمسة إزاء كل فقرة وهي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا )، بهذا الصدد يشير (الدليمي، 1997) إلى أن أفضل تدرج لبدائل الإجابة في المقاييس النفسية والتربوية للمراحل الجامعية فأعلى التدرج الخماسي (الدليمي، 1997: 241) وصحح المقياس على أساس إعطاء اوزان تتراوح (5 ،4، 3، 2، 1) لفقرات المقياس **،** بلغت اعلى درجة للمقياس (225) درجة ، وادنى درجة هي (45) .

**صلاحية فقرات المقياس :**

لغرض التحقق من مدى صلاحية فقرات مقياس الأداء الاكاديمي تمَّ عرضها بصيغتها الأولية ملحق (6) مع بدائل الإجابة والأوزان على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (22) محكماً ملحق (3) لمعرفة رأيهم عن مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في الفقرات وتم حذف (5) فقرات وتعديل صياغة (4) فقرات ، واعتمد الباحث قيمة (كاي2) للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها وعند موازنة قيم (كاي2) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) لذا اصبح عدد الفقرات لمقياس الأداء الاكاديمي (39) فقرة وجدول (14) يوضح ذلك:

**جدول (14)**

**قيمة كاي2 والنسبة المئوية لأراء الخبراء لفقرات مقياس الأداء الاكاديمي**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **قيمة كاي2 المحسوبة** | **المعارضون** | **الموافقون** | **تسلسل الفقرات التي تم تعديلها** | **تسلسل الفقرات التي تم حذفها** | **المجال** |
| 6.54 | 5 | 17 | 11 | 4-9 | الدافعية |
| 11.63 | 3 | 19 | 16-21 | 18 | المهارات |
| 8.90 | 4 | 18 | 44 | 35-41 | بيئة العمل |

رابعاً: التجربة الاستطلاعية:

يعد التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين وفهم عبارات المقياس ضرورياً لبناء المقاييس النفسية (فرج ،1980: 160) وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات المقياس بصيغته الاولية، والكشف عن الفقرات غير الواضحة، وحساب الوقت المستغرق للإجابة، وطبق الباحث المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيأة التدريس بموجب كتاب تسهيل المهمة ملحق (2) ، حيث ينصح قبل اخراج المقياس بصورته النهائية تطبيق فقراته على عينة تتراوح بين (20-30) فرداً (النبهان ، 2004 :185)، وذلك في يوم الخميس الموافق 5 / 1/2023 واستمرت الى يوم الاربعاء الموافق 11/1/2023 ، وبعد الانتهاء من الاجابات تبين للباحث أن فقرات مقياس الأداء الاكاديمي وتعليماته كانت واضحة، ولم يستفسر عنها أحد، وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات(23.86) دقيقة ، حسب المعادلة الآتية :

متوسط وقت الاجابة= مجموع التوقيتات المستغرقة لاجابات جميع الاساتذة

عدد الاساتذة الكلي

716

30

متوسط وقت الاجابة= ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ= 23,86 دقيقة

**التحليل الاحصائي للفقرات :**

تسعى عملية التحليل للفقرات الكشف عن الخصائص السايكومترية للمقياس عامة وتعتمد بدرجة كبيرة على خصائص فقراته, كما ان الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس والتي تكشف عن الدقة في قياس ما وضعت لقياسه (Eble,1979,p392 ) ولغرض التأكد من صلاحية فقرات مقياس الأداء الاكاديمي قام الباحث بعملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس متبعاً الخطوات الاتية :

**عينة التحليل الاحصائي :**

اعتمد الباحث لتحديد حجم عينة التحليل الاحصائي على Nuanally)) الذي يحدد نسبة عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي على عدد فقرات الاختبار بين (5-10) أي إن كل فقرة من فقرات الاختبار يجب ان يجيب عنها على الأقل خمسة أفراد ( 1978:262,, (Nunnally لذا بلغ عدد افراد عينة التحليل الاحصائي (190) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وبنسبة (15.05%) كما هو مبين في جدول (6).

**ب- القوة التميزية للفقرات :** يهدف حساب القوة التمييزية للفقرات في المقاييس النفسية والتربوية الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الافراد ، والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاجابات (Ghisell,et al , 1981 , 434)، فإذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية وبين المستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه تلك الفقرة ، إما إذا كانت الفقرة لاتميز على وفق هذه الصورة فإنها تكون عديمة الفائدة ويجب أنَ تحذف من الصورة النهائية للمقياس(تايلر ،1989 : 100). أي التأكد من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يقوم عليه القياس ، وبعبارة أخرى هل أن الفقرة تمتلك قوة تمييزية Discrimination power أو لا تمتلك ( الريماوي ، 2017: 113) .

وهناك أكثر من أسلوب لاستخراج القوة التمييزية للفقرة ، ولقد اعتمد الباحث على الاتي :-

**أ-** أسلوب المجموعتين المتطرفتين.

**ب-** معامل الاتساق الداخلي ، أو ما يسمى بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

1. **أسلوب المجموعتين المتطرفتين:** لتحقيق ذلك اتبع الباحث الخطوات الاتية:

* استخراج الدرجة الكلية لاستمارات التحليل الاحصائي .
* ترتيب الاستمارات تنازليا بعد ايجاد المجموع الكلي لكل استمارة من استمارات عينة التمييز البالغة (190) استمارة.
* تم تحديد نسبة (27%) للمجموعة العليا ، و(27%) للمجموعة الدنيا ، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (51.3) وبعد التقريب يبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (51) استمارة ، وللمجموعتين معاً (102) استمارة.
* تم استخدام الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين ، لان القيمة التائية تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edwards, 1957: 153-154) ، وتبين ان جميع الفقرات كانت مميزة لان قيمتها المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,98) ، وبدرجة حرية (100) وكما مبين في جدول (15):

جدول (15)

معامل التميز لمقياس الأداء الاكاديمي

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ت | عليا | | دنيا | | t محسوبة | الدلالة |
| وسط حسابي | انحراف معياري | وسط حسابي | انحراف معياري |
| 1 | 3.843 | 1.120 | 3.155 | 1.090 | 3.144 | دالة |
| 2 | 3.571 | 1.222 | 3.017 | 1.046 | 2.459 | دالة |
| 3 | 4.118 | 1.243 | 3.275 | 1.401 | 3.214 | دالة |
| 4 | 3.812 | 1.278 | 3.157 | 1.286 | 2.580 | دالة |
| 5 | 4.020 | 1.049 | 3.471 | 1.120 | 2.556 | دالة |
| 6 | 3.706 | 1.101 | 2.902 | 1.315 | 3.347 | دالة |
| 7 | 3.902 | 0.944 | 3.471 | 1.172 | 2.047 | دالة |
| 8 | 4.118 | 0.931 | 3.490 | 1.120 | 3.077 | دالة |
| 9 | 4.098 | 1.063 | 2.922 | 1.324 | 4.947 | دالة |
| 10 | 4.569 | 0.640 | 3.745 | 1.197 | 4.331 | دالة |
| 11 | 4.137 | 0.980 | 2.882 | 1.227 | 5.706 | دالة |
| 12 | 3.765 | 1.088 | 3.000 | 1.371 | 3.120 | دالة |
| 13 | 4.471 | 0.674 | 3.529 | 1.102 | 5.204 | دالة |
| 14 | 4.039 | 1.058 | 3.000 | 1.311 | 4.405 | دالة |
| 15 | 3.980 | 1.140 | 3.235 | 1.335 | 3.030 | دالة |
| 16 | 4.255 | 1.017 | 3.314 | 1.257 | 4.158 | دالة |
| 17 | 3.784 | 1.346 | 2.980 | 1.273 | 3.099 | دالة |
| 18 | 3.941 | 1.377 | 3.098 | 1.375 | 3.094 | دالة |
| 19 | 4.039 | 1.311 | 3.326 | 1.163 | 2.906 | دالة |
| 20 | 4.059 | 0.968 | 3.275 | 1.387 | 3.312 | دالة |
| 21 | 3.941 | 1.156 | 2.431 | 1.188 | 6.506 | دالة |
| 22 | 3.882 | 1.032 | 3.235 | 1.159 | 2.977 | دالة |
| 23 | 4.588 | 0.853 | 3.471 | 1.433 | 4.786 | دالة |
| 24 | 3.922 | 1.146 | 2.882 | 1.395 | 4.111 | دالة |
| 25 | 3.941 | 1.223 | 3.020 | 1.241 | 3.777 | دالة |
| 26 | 3.980 | 1.086 | 3.196 | 1.281 | 3.335 | دالة |
| 27 | 3.784 | 1.189 | 2.882 | 1.227 | 3.770 | دالة |
| 28 | 4.275 | 1.002 | 3.098 | 1.389 | 4.906 | دالة |
| 29 | 4.059 | 1.121 | 2.647 | 1.278 | 5.931 | دالة |
| 30 | 4.196 | 0.960 | 3.353 | 1.197 | 3.925 | دالة |
| 31 | 4.353 | 0.955 | 3.235 | 1.274 | 5.012 | دالة |
| 32 | 4.235 | 0.815 | 3.490 | 1.302 | 3.465 | دالة |
| 33 | 4.431 | 0.964 | 3.471 | 1.317 | 4.204 | دالة |
| 34 | 3.863 | 1.342 | 2.686 | 1.273 | 4.543 | دالة |
| 35 | 3.922 | 1.369 | 3.373 | 1.341 | 2.046 | دالة |
| 36 | 3.804 | 1.386 | 3.125 | 1.412 | 2.451 | دالة |
| 37 | 3.863 | 1.342 | 3.000 | 1.371 | 3.211 | دالة |
| 38 | 3.882 | 1.321 | 3.265 | 1.262 | 2.413 | دالة |
| 39 | 3.471 | 1.405 | 2.327 | 1.347 | 4.196 | دالة |

* القيمة التائية الجدولية ( 1,98 ) عند مستوى دلالة ( 0,05 ) وبدرجة حرية ( 100 ) .

1. **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :**

إنَّ حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أكثر دقة من صدقها الظاهري؛ لأنه يكشف عن قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية ، مما يشير إلى تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه ( Kroll , 1966 :425) ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (188) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وتراوحت القيمة المحسوبة ما بين (2.813 – 7.025) وجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

قيم معاملات الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأداء الاكاديمي

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **قيمة معامل الارتباط** | **القيمة التائية المحسوبة** | **ت** | **قيمة معامل الارتباط** | **القيمة التائية المحسوبة** |
|  | 0.398 | 5.949 |  | 0.384 | 5.702 |
|  | 0.342 | 4.990 |  | 0.315 | 4.551 |
|  | 0.286 | 4.092 |  | 0.349 | 5.106 |
|  | 0.412 | 6.200 |  | 0.366 | 5.392 |
|  | 0.378 | 5.598 |  | 0.375 | 5.546 |
|  | 0.362 | 5.325 |  | 0.385 | 5.720 |
|  | 0.337 | 4.908 |  | 0.405 | 6.073 |
|  | 0.402 | 6.020 |  | 0.317 | 4.583 |
|  | 0.364 | 5.359 |  | 0.421 | 6.364 |
|  | 0.427 | 6.475 |  | 0.379 | 5.616 |
|  | 0.356 | 5.223 |  | 0.361 | 5.308 |
|  | 0.267 | 3.799 |  | 0.288 | 4.124 |
|  | 0.391 | 5.825 |  | 0.392 | 5.842 |
|  | 0.344 | 5.023 |  | 0.376 | 5.564 |
|  | 0.403 | 6.038 |  | 0.354 | 5.190 |
|  | 0.387 | 5.755 |  | 0.358 | 5.257 |
|  | 0.411 | 6.182 |  | 0.346 | 5.056 |
|  | 0.423 | 6.401 |  | 0.274 | 3.906 |
|  | 0.201 | 2.813 |  | 0.226 | 3.181 |
|  | 0.456 | 7.025 |  | | |

1. **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال :**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه ، ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين إنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (188) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ت | المجال | عدد الفقرات | ت الفقرات | معامل الارتباط | القيمة المحسوبة | مستوى الدلالة |
| 1 | الدافعية | 12 |  | 0.425 | 6.438 | دالة |
|  | 0.387 | 5.755 | دالة |
|  | 0.327 | 4.744 | دالة |
|  | 0.453 | 6.967 | دالة |
|  | 0.414 | 6.236 | دالة |
|  | 0.396 | 5.913 | دالة |
|  | 0.384 | 5.702 | دالة |
|  | 0.437 | 6.662 | دالة |
|  | 0.397 | 5.931 | دالة |
|  | 0.462 | 7.143 | دالة |
|  | 0.388 | 5.772 | دالة |
|  | 0.312 | 4.503 | دالة |
| 2 | المهارات | 16 |  | 0.446 | 6.832 | دالة |
|  | 0.372 | 5.495 | دالة |
|  | 0.422 | 6.382 | دالة |
|  | 0.393 | 5.860 | دالة |
|  | 0.427 | 6.475 | دالة |
|  | 0.455 | 7.006 | دالة |
|  | 0.242 | 3.420 | دالة |
|  | 0.483 | 7.563 | دالة |
|  | 0.37 | 5.461 | دالة |
|  | 0.365 | 5.375 | دالة |
|  | 0.383 | 5.685 | دالة |
|  | 0.402 | 6.020 | دالة |
|  | 0.415 | 6.254 | دالة |
|  | 0.426 | 6.456 | دالة |
|  | 0.43 | 6.530 | دالة |
|  | 0.371 | 5.478 | دالة |
| 3 | بيئة العمل | 11 |  | 0.445 | 6.813 | دالة |
|  | 0.389 | 5.790 | دالة |
|  | 0.394 | 5.878 | دالة |
|  | 0.325 | 4.712 | دالة |
|  | 0.431 | 6.549 | دالة |
|  | 0.318 | 4.599 | دالة |
|  | 0.392 | 5.842 | دالة |
|  | 0.385 | 5.720 | دالة |
|  | 0.376 | 5.564 | دالة |
|  | 0.322 | 4.663 | دالة |
|  | 0.285 | 4.077 | دالة |

**علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:**

تم تحقيق هذا النوع من الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل مجال من مجالات مقياس الأداء الاكاديمي والدرجة الكلية بالاعتماد على عينة التحليل الاحصائي البالغة (190) فرداً , ولمعرفة دلالة معاملات الارتباط تم استعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط فتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً اذ بلغت القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (188) وكانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لجميع معاملات الارتباط وجدول (18) يوضح ذلك:

**جدول (18)**

**يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| المجالات | قيمة معاملات الارتباط | القيمة التائية المحسوبة |
| الدافعية | 0.567 | 9.438 |
| المهارات | 0.582 | 9.813 |
| بيئة العمل | 0.464 | 7.182 |

* **الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء الاكاديمي :**

**أولاً – الصدق Validity :**

يعرف ( تايلر ) الصدق بأنه القدرة على قياس ما يفترض قياسه  
 (تايلر، 1970: 15) فالمقياس الصادق يصلح لقياس الجانب المقصود قياسه، أي أنه يعطي درجة تعد انعكاساً أو تمثيلاً لقدرة الفرد (ربيع، 2009: 113).

وقد تم التحقق من الصدق من خلال المؤشرات الآتية :

1. **الصدق الظاهري Face Validity :**

إن مؤشرات الصدق الظاهري أن يكون المقياس في مظهره يشير إلى أنه صادق ، وهي بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المجال الذي تقيسه الأداة لقياس السلوك المراد قياسه ( المياحي، 2010: 90 ) . وقد تحقق الصدق الظاهري للأداة بعرض فقراتها وبدائل الإجابة ومجالاتها على (22) محكماً في مجال العلوم التربوية والنفسية ملحق (3).

1. **صدق البناء Construct Validity** :

يشير صدق البناء إلى الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة أو قدرة ذلك المقياس في التحقق من صحة فرضية ما ، أي أن معامل ارتباط درجات أفراد العينة على كل فقرة وبين درجاتهم على الاختبار الكلي أو المقياس يعد أحد مؤشرات صدق البناء لذلك الاختبار أو المقياس ، لأن الدرجة الكلية للمقياس تعد بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الأشخاص على الفقرات. ومن ثم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية ( الكبيسي ، 2010 : 267 ) .

وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :

1. إيجاد معاملات التمييز لفقرات المقياس كما مبين في جدول (15).
2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأداء الاكاديمي كما مبين في جدول (16).
3. علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه كما مبين في جدول (17).
4. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الأداء الاكاديمي كما مبين في جدول (18).

**ثانياً – الثبات Reliability :**

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس ؛ لأنه يشير إلى الدرجة العالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما يزود به من بيانات عن سلوك المفحوص ( الجلالي ، 2016 : 22 ) .

تم التأكد من الثبات لمقياس الأداء الاكاديمي باستخدام :

**إعادة الاختبار:**

هي من الطرائق التي يمكن الحصول فيها على قياسات متكررة للمجموعات نفسها من الإفراد ولقياس السمة ذاتها هو تطبيق الاختبار نفسه مرتين، تزودنا هذه الطريقة بعلامتين لكل مفحوص ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل الاستقرار (ملحم،2010 :257)، وأن إعادة تطبيق المقياس لمعرفة ثباته يجب أن لا تتجاوز الأسبوعين عن التطبيق في المرة الأولى (Adams,1964:185)، ولغرض استخراج معامل الثبات لمقياس الأداء الاكاديمي طبق الباحث المقياس على عينة الثبات البالغة (100) تدريسي في يوم (الاحد) الموافق (15/1/2023) الذين اختيروا عشوائيا من العينة الإحصائية ، واعيد تطبيقه بعد مرور (14) يوما في يوم (الاحد) الموافق (29/1/2023) وبعد حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني فكان معامل الارتباط (0,807) للمقياس ككل وهو معامل ثبات جيد (Kline, 2005,P: 169) وجدول (19) يبين معامل الثبات لمجالات المقياس :

**طريقة الفاكرونباخ: Cronbach Alfa**

يعد حساب الثبات بهذه الطريقة من أكثر المعادلات قبولاً ودقة في الاختبار (ملحم ، 2000 : 328 ) وتقوم على حساب الارتباطات بين المعاملات لمجموعة الثبات على الفقرات جميعها الداخلة في الاختبار ، ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) تدريسي ، فبلغت قيمة معامل الثبات (0,817) ، وهو معامل ثبات جيد وجدول (19) يبين ثبات مجالات مقياس الأداء الاكاديمي:

**جدول (19)**

**معاملات ثبات مقياس الأداء الاكاديمي بطريقة اعادة الاختبار – والفا** كرونباخ

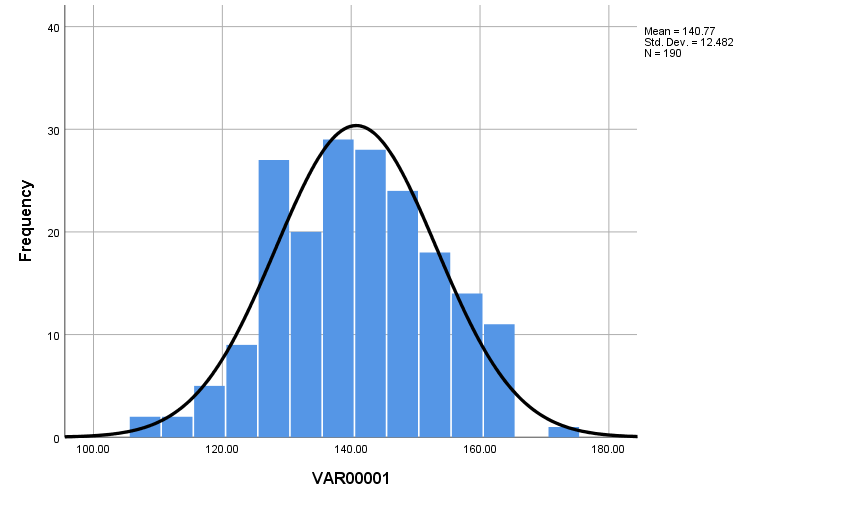
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| المجالات | طريقة الثبات | |
| أعادة الاختبار | ألفا كرونباخ |
| الدافعية | 0.802 | 0.814 |
| المهارات | 0.796 | 0.803 |
| بيئة العمل | 0.804 | 0.816 |

**المؤشرات الإحصائية لمقياس الأداء الاكاديمي:**

* بعد التحقق من صدق وثبات مقياس الأداء الاكاديمي أصبح المقياس جاهزا للتطبيق والجدول (20) يوضح الخصائص الإحصائية للمقياس مع الرسم البياني وكما في الشكل (2):

**جدول (20) المؤشرات الاحصائية لمقياس الأداء الاكاديمي**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ت** | **المؤشرات الإحصائية** | **قيمتها** |
| **1** | **المتوسط الحسابي** | 140.774 |
| **2** | **الوسيط** | 141 |
| **3** | **المنوال** | 143 |
| **4** | **الانحراف المعياري** | 12.481 |
| **5** | **التباين** | 155.795 |
| **6** | **الخطأ المعياري** | 0.906 |
| **7** | **معامل الالتواء** | 0.055- |
| **8** | **التفرطح** | 0.314- |
| **9** | **المدى** | 66 |
| **10** | **اصغر قيمة** | 108 |
| **11** | **اعلى قيمة** | 174 |



**الشكل (2)**

**توزيع درجات مقياس الأداء الاكاديمي**

**التطبيق النهائي :**

قام الباحث بتطبيق مقياس (التفكير الاستراتيجي) ومقياس (الأداء الاكاديمي) على عينة البحث والبالغة (295) تدريسياً وتدريسية ، وتم توزيع المقياس الكترونياً وذلك لمهارة ووعي عينة البحث باستعمال الأسلوب الالكتروني للإجابة عن اداتي البحث ، وتم التطبيق النهائي بتاريخ (20/ 2 / 2023) الموافق يوم (الاثنين) وانتهى بتاريخ (12 / 3 / 2023) الموافق يوم (الاحد) واستغرق التطبيق مدة (20) يوماً.

**4-الوسائل الاحصائية :**

لأجل تحقيق اهداف البحث الحالي استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية بواسطة البرنامج الاحصائي SPSS :

1. معادلة ستيفن ثامبسون StevenThompson)) لتحديد حجم عينة التطبيق الاساسية .
2. مربع كاي (Chi- Square) : لاستخراج الدلالة الاحصائية لاتفاق الخبراء حول صلاحية فقرات لمقياس التفكير الاستراتيجي ومقياس الأداء الاكاديمي، وكذلك لبيان دلالة الفروق لمعاملات الارتباط بحسب متغير اللقب العلمي لافراد عينة البحث .
3. معامل ارتباط بيرسون( Person Correlation Coefficient) : استخدم لايجاد الاتي:
4. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .
5. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال .
6. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.
7. إيجاد معامل الثبات .
8. إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.
9. معادلة ألفا كرونباخ ( Alpha Cronbachs ) : لحساب معامل الثبات .
10. الاختبار التائي( T-test ) لعينتين مستقلتين: استخدم لايجاد الاتي:
11. استخراج القوة التميزية لفقرات المقياسين .
12. التحقق من دلالة الفروق الإحصائية بحسب متغير الجنس,والشهادة .
13. معامل الالتواء والتفلطح والخطأ المعياري والوسط الحسابي والوسيط والمنوال لمعرفة طبيعة التوزيع الاعتدالي لإجابات أفراد عينة البحث.
14. الاختبار التائي ( T-test ) لعينة واحدة : للتحقق من مستوى امتلاك عينة البحث للتفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي .
15. اختبار التباين الأحادي (One Way Anova Analysis) للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بحسب متغير اللقب العلمي.
16. اختبار شيفيه Scheffe' Test للتحقق من الفروق الإحصائية للفرق بين المتوسطات حسب اللقب العلمي.
17. الاختبار الزائي ( Z-test ): لبيان دلالة الفروق لمعاملات الارتباط حسب متغير الجنس والشهادة.

(Cohen and Cohen , 1983,p55).

**الفصل الرابع**

**عرض النتائج وتفسيرها**

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث وفقاً لأهداف البحث، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي جرى عرضها.

**الهدف الاول :** **التعرف على التفكير الاستراتيجي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية.**

تحقيقاً لهذا الهدف فقد جرى استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغ عددهم(295) تدريسي وتدريسية لمقياس التفكير الاستراتيجي، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (92.644) درجة وبانحراف معياري (11.520) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ قيمته (75) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة, فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (26.307) وعند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (294) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية, أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس لصالح المتوسط الحسابي والجدول(21) يوضح ذلك.

**جدول(21)**

**نتائج اختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| العينة | المتوسط الحسابي للعينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي للمقياس | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة 0,05 |
| المحسوبة | الجدولية |
| 295 | 92.644 | 11.520 | 75 | 294 | 26.307 | 1.96 | دالة احصائياً |

وتعزى هذه النتيجة الى : تمتع عينة البحث برؤية مستقبلية وتقديم أفكار ابتكارية للتنبؤ بالواقع التعليمي والاجتماعي مستقبلاً ، والرؤية الشاملة للنظام التعليمي داخل البيئة التعليمية الجامعية وتحديد اهم العلاقات والروابط التي بين عناصر النظام التعليمي لأدراك جوانب القوة والضعف والتأثيرات المتبادلة بين تلك العناصر فضلاً عن ان العمل المكلف به عضو هيأة التدريس والادوار المختلفة التي يمارسها المتمثلة بـ(التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع) مكنته من امتلاك قدرات ومهارات واستعمال استراتيجيات وأساليب حديثة لإيجاد انجع الحلول لمواجهة المشكلات التي تتعلق بعملية التدريس وما تتضمنه من عناصر سواء الطلبة أو بيئة التعلم وصولاً الى مفردات المادة الدراسية ومن جهة أخرى ان دور عضو هيأة التدريس المتمثل بالبحث العلمي ساعد في اكتسابه لمعلومات من خلال اطلاعه على مصادر متنوعة وتواصله مع ذوي الاختصاص داخل وخارج المؤسسة الجامعية التي ينتمي اليها ومواكبة التطورات والتغيرات الحالية في المجتمع من اجل البحث عن بدائل تتوافق مع تلك التغيرات والتطورات فضلاً عن تحليل وتقويم الوضع الحالي للمشكلات التي يعاني منها المجتمع وتقديمه لدراسات من اجل الوصول الى حلول علمية وفعالة تساعد المجتمع في تجاوز العقبات والتحديات التي تواجهه .

ويتوافق تفسير هذه النتيجة مع ما أشار اليه (pisipia, al. 2009) من ان التفكير الاستراتيجي يمثل رؤية مستقبلية .

**الهدف الثاني:**

**ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):**

**أ-تبعاً لمتغير الجنس (ذكور –اناث)** : يتضح من جدول (22) انه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) في مقياس التفكير الاستراتيجي وفق متغير الجنس(ذكور, اناث) لدى عينة البحث ، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (92.909) ، بانحراف معياري قدره (11.672)، وبلغ متوسط درجات الاناث ( 92.185) بانحراف معياري قدره (11.829)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0.519) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (293).

**جدول(22)**

**نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للتفكير الاستراتيجي حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة 0,05 |
| المحسوبة | الجدولية |
| ذكور | 187 | 92.909 | 11.672 | 293 | 0.519 | 1.96 | غير دالة احصائيا |
| اناث | 108 | 92.185 | 11.829 |

**ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى :** ان عينة البحث من الذكور والاناث يتمتعون بامتلاكهم لمهارات وقدرات متقاربة وذلك لانتمائهم لبيئة عمل واحدة ومواجهتهم للتحديات والمشكلات بشكل متوافق وممارستهم للأدوار ذاتها اثناء العمل المتمثلة بـ (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع) مما اسهم بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والاناث) لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ .

**ب-تبعاً لمتغير الشهادة (دكتوراه –ماجستير)** : يتضح من جدول (23) انه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05) في مقياس التفكير الاستراتيجي وفق متغير **الشهادة (دكتوراه –ماجستير)** لدى عينة البحث ، إذ بلغ متوسط درجات الحاصلين على شهادة الدكتوراه (91.600) ، بانحراف معياري قدره (11.527)، وبلغ متوسط درجات الحاصلين على شهادة الماجستير ( 92.040) بانحراف معياري قدره (12.171)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0.304) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (293).

**جدول(23)**

**نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للتفكير الاستراتيجي حسب متغير الشهادة (دكتوراه – ماجستير)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة 0,05 |
| المحسوبة | الجدولية |
| دكتوراه | 195 | 91.600 | 11.527 | 293 | 0.304 | 1.96 | غير دالة احصائيا |
| ماجستير | 100 | 92.040 | 12.171 |

**ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى :** ان الخبرات التي تم اكتسابها من قبل عينة البحث سواء في المواقف التعليمية أو الإدارية أو العلمية والتي يتطلب التعامل معها إيجاد أفكار وحلول مختلفة لا تقف عند تخصص الشهادة التي يحصل عليها عضو هيأة التدريس بل يتعداه الى ممارسته لاعمال تحقق اهداف المؤسسة التي ينتمي اليها ومشاركته بلجان ضمن التخصص الدراسي وبعيداً عن التخصص الدراسي له ، اسهم بعدم وجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير الشهادة (دكتوراه-ماجستير).

**ج-تبعاً لمتغير اللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):**

بلغ متوسط درجات عينة البحث للقب استاذ (91.929) ومتوسط درجات عينة البحث للقب أستاذ مساعد (91.748) ومتوسط درجات عينة البحث للقب مدرس (92.938) ومتوسط درجات عينة البحث للقب مدرس مساعد (90.200) وجدول (24) يبين ذلك :

**جدول (24)**

**الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير اللقب العلمي**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **المرحلة الدراسية** | **عدد افراد العينة** | **المتوسط الحسابي** | **الانحراف المعياري** |
| أستاذ | 99 | 91.929 | 11.469 |
| أستاذ مساعد | 111 | 91.748 | 11.521 |
| مدرس | 65 | 92.938 | 11.318 |
| مدرس مساعد | 20 | 90.200 | 10.206 |

ولاختبار معنوية الفروق بين اللقب العلمي ، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي ، وجدول (25) يبين ذلك :

**جدول (25)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير اللقب العلمي**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسط المربعات** | **القيمة الفائية** | | **مستوى الدلالة** |
| **المحسوبة** | **الجدولية** |
| **بين المجموعات** | 129.2652 | 3 | 43.08839 | 0.333 | 2.635 | غير دالة عند مستوى 0.05 |
| **داخل المجموعات** | 37668.3958 | 291 | 129.4447 |
| **المجموع** | 37797.6610 | 294 | - |

يتضح من جدول (25) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة ( 0.333) اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( 2.635) عند درجتي حرية ( 3 ،291) ومستوى دلالة ( 0.05 ) ويشير ذلك الى عدم وجود فروق دالة احصائياً حسب متغير اللقب العلمي .

**الهدف الثالث:**

**التعرف على الاداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية:**

تحقيقاً لهذا الهدف , فقد تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغ عددهم( 295) فردا لمقياس الاداء الاكاديمي ، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ( 140.383) درجة وبانحراف معياري ( 12.730)، وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ قيمته (117) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة, فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي ( 31.548) وعند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (294) تبين ان القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية, أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الحسابي للعينة والجدول(26) يوضح ذلك.

**الجدول (26)**

**نتائج اختبار (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للتعرف على الاداء الاكاديمي لدى عينة البحث**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| العينة | المتوسط الحسابي للعينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي للمقياس | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة 0,05 |
| المحسوبة | الجدولية |
| 295 | 140.383 | 12.730 | 117 | 294 | 31.548 | 1,96 | دالة احصائياً |

وتعزى هذه النتيجة الى : أن العمل الذي يمارسه عضو هيأة التدريس اعطى دافعاً للابداع في عمله ، فهو من الاعمال ذات المستويات العالية التي تتطلب قدرات معرفية ومهارات متنوعة لمن يمارسها فضلاً عن ان البيئة التعليمية الجامعية تُعد بيئة اجتماعية يتم فيها التواصل ومشاركة الأفكار بين المنتمين اليها وصولاً الى ما تقدمه البيئة الجامعية من خدمات لأعضاء هيأة التدريس والتعامل معهم بأساليب تتوافق مع ما يقدمونه من خدمات للمؤسسة ، ومن جهة أخرى انعكست الدافعية الذاتية لعينة البحث بشكل إيجابي على نتيجة الهدف الحالي من خلال تقديم مستوى أداء اكاديمي ذات نوعية واتقان اثناء ممارسة المهنة ، ويتفق تفسير هذه النتيجة مع ما أشار اليه هيرزبيرج (Herzberg,1970) ، والذي اكد أن لنوعية العمل وطبيعته دافعاً يؤدي بالفرد إلى الاخلاص والابداع في عمله، وكذلك البيئة الطبيعية أو الاجتماعية المحيطة به . بالاضافة إلى أن هناك عوامل دافعة خاصة بالعمل نفسه، أي أن ما تحتويه الوظيفة هو الذي يعمل على دفع الموظف إلى الإخلاص و الأداء العالي في وظيفته والولاء لها والعوامل التي حددها هرزبرك، التقدير فضلاً عن وجود عوامل أخرى أطلق عليها العوامل الصحية. وقد حدد تلك العوامل كالأجور وأساليب الإشراف والعلاقات بين الأشخاص، وسياسات المنظمة والأساليب الإدارية، وظروف العمل، والمكانة، والأمن الوظيفي.

**الهدف الرابع:**

**ايجاد دلالة الفروق الاحصائية في الأداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-اناث) والشهادة (دكتوراه-ماجستير) واللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):**

**أ-تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) :** يتضح من جدول (27) انه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مقياس الاداء الاكاديمي وفقاً لمتغير الجنس( ذكور , اناث ) لدى عينة البحث ، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (140.626) ، بانحراف معياري قدره (13.409)، وبلغ متوسط درجات الاناث ( 139.963) بانحراف معياري قدره (11.509)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (0.430) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (293).

**جدول(27)**

**نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للأداء الاكاديمي حسب متغير الجنس (ذكور – اناث)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة 0,05 |
| المحسوبة | الجدولية |
| ذكور | 187 | 140.626 | 13.409 | 293 | 0.430 | 1.96 | غير دالة احصائيا |
| اناث | 108 | 139.963 | 11.509 |

**ب-تبعاً لمتغير الشهادة (دكتوراه-ماجستير) :** يتضح من جدول (28) انه يوجد فرق دال إحصائيا في مقياس الاداء الاكاديمي وفقاً لمتغير الشهادة ( دكتوراه , ماجستير ) لدى عينة البحث ، إذ بلغ متوسط درجات الحاصلين على شهادة الدكتوراه (140.110) ، بانحراف معياري قدره (12.034)، وبلغ متوسط درجات الحاصلين على شهادة الماجستير ( 136.245) بانحراف معياري قدره (11.880)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (2.623) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (05, 0) ودرجة حرية (293).

**جدول(28)**

**نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث للاداء الاكاديمي حسب متغير الشهادة (دكتوراه – ماجستير)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| الجنس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة 0,05 |
| المحسوبة | الجدولية |
| دكتوراه | 195 | 140.110 | 12.034 | 293 | 2.623 | 1.96 | دالة احصائيا |
| ماجستير | 100 | 136.245 | 11.880 |

وتعزى هذه النتيجة الى : ان عدد الساعات المخصصة لعضو هيأة التدريس لممارسة ادواره المختلفة (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع) كان عدد الساعات الأعلى لدور ممارسة التدريس والذي ترتبط مهاراته بأدارة المحاضرة واختيار الاستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة وآليات تصميم الاختبار وأساليب التقويم وصولاً الى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، ويتطلب الحصول على شهادة الماجستير دراسة مقررات تختص بكفايات ومهارات التدريس اما شهادة الدكتوراه فيتم دراسة تلك المقررات بشكل اعمق وادق مقارنة بمقررات شهادة الماجستير ، مما انعكس على وجود فروق دالة احصائياً حسب متغير الشهادة (دكتوراه-ماجستير).

**ج-تبعاً لمتغير اللقب العلمي (استاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):**

بلغ متوسط درجات عينة البحث للقب أستاذ (140.242) ومتوسط درجات عينة البحث للقب أستاذ مساعد (141.937) ومتوسط درجات عينة البحث للقب مدرس (141.523) ومتوسط درجات عينة البحث للقب مدرس مساعد (128.550) وجدول (29) يبين ذلك :

**جدول (29)**

**الوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير اللقب العلمي**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **المرحلة الدراسية** | **عدد افراد العينة** | **المتوسط الحسابي** | **الانحراف المعياري** |
| أستاذ | 99 | 140.242 | 12.261 |
| أستاذ مساعد | 111 | 141.937 | 12.339 |
| مدرس | 65 | 141.523 | 12.448 |
| مدرس مساعد | 20 | 128.550 | 15.101 |

ولاختبار معنوية الفروق بين اللقب العلمي ، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي ، وجدول (30) يبين ذلك :

**جدول (30)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث تبعاً لمتغير اللقب العلمي**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسط المربعات** | **القيمة الفائية** | | **مستوى الدلالة** |
| **المحسوبة** | **الجدولية** |
| **بين المجموعات** | 3154.81966 | 3 | 1051.6066 | 6.692 | 2.635 | دالة عند مستوى 0.05 |
| **داخل المجموعات** | 45729.90576 | 291 | 157.1474 |
| **المجموع** | 48884.72542 | 294 | - |

يتضح من جدول (30) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة ( 6.692) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( 2.635) عند درجتي حرية ( 3 ،291) ومستوى دلالة (0.05 ) ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة احصائياً حسب متغير اللقب العلمي ، ولمعرفة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير اللقب العلمي استعمل الباحث اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية من عدمها وتبين بعد اجراء المقارنات بين الألقاب العلمية ان الفرق دال احصائياً بين (أستاذ ومدرس مساعد) و(أستاذ مساعد ومدرس مساعد) و(مدرس ومدرس مساعد) وذلك لان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الحرجة لاختبار شيفيه البالغة (7.709) اما بين بقية الألقاب العلمية فلا يوجد فرق دال احصائياً اذ تبين ان القيمة المحسوبة لاختبار شيفيه اصغر من القيمة الحرجة وجدول (31) يبين ذلك:

**الجدول (31)**

**الفرق بين المتوسطات والقيمة المحسوبة والحرجة لاختبار شيفيه**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **الموازنة** | **الفرق بين المتوسطات** | **قيمة شيفيه المحسوبة** | **قيمة شيفيه الحرجة** | **مستوى الدلالة عند (0.05)** |
| أستاذ واستاذ مساعد | -1.695 | 0.956 | 7.709 | غير دالة |
| أستاذ ومدرس | -1.281 | 0.410 | غير دالة |
| أستاذ ومدرس مساعد | 11.692 | 14.475 | دالة |
| أستاذ مساعد ومدرس | 0.414 | 0.045 | غير دالة |
| أستاذ مساعد ومدرس مساعد | 13.387 | 19.326 | دالة |
| مدرس ومدرس مساعد | 12.973 | 16.380 | دالة |

وتعزى هذه النتيجة الى : ان التدرج بالحصول على الألقاب العلمية يتم من خلال سنوات محددة للحصول على كل لقب علمي ومن خلال تلك السنوات يكتسب عضو هيأة التدريس خبرات اكاديمية سواء من الزملاء أو من خلال ممارسته لأدواره المختلفة ، وحسب نتيجة الهدف الحالي فأن الألقاب العلمية (أستاذ-أستاذ مساعد-مدرس) تفوقت على لقب (مدرس مساعد) بالمتوسطات الحسابية وذلك لاكتسباهم لخبرات ومهارات اثناء تدرجهم للحصول على الألقاب العلمية فضلاً عن تطبيقهم لبحوث تجريبية ووصفية ساعدت في اثراء مسيرتهم العلمية بالمزيد من المعلومات والخبرات العلمية .

**الهدف الخامس :**

**العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية :**

جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين **التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي**, لدى عينة البحث البالغ عددهم (295) تدريسياً وتدريسية , وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.377), وبعد استعمال الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (6.963) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (05, 0) وتبين هذه النتيجة إلى وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين المتغيرين وجدول (32) يوضح ذلك:

**جدول (32)**

**يوضح العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المقاييس** | **حجم العينة** | **معامل الارتباط** | **القيمة التائية** | | **مستوى الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05** |
| **المحسوبة** | **الجدولية** |
| التفكير الاستراتيجي | 295 | 0.377 | 6.963 | 1,97 | دالة |
| الاداء الاكاديمي |

**وتعزى هذه النتيجة الى :** وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة احصائياً بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي، وذلك يعني كلما ارتفع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ ارتفع مستوى ادائهم الاكاديمي ، وتعكس هذه أهمية التفكير الاستراتيجي في الربط بين عناصر النظام التعليمي للوصول الى مستوى أداء اكاديمي يتوافق مع متطلبات المرحلة الجامعية فضلاً عن الاستفادة من التفكير الاستراتيجي بالتنبؤ بمستويات الطلبة واحتياجاتهم المستقبلية وتحديد نوع الأداء الاكاديمي المناسب لتحسين مستوى الطلبة والوصول الى تحقيق اهداف المؤسسة التعليمية الجامعية .

**الهدف السادس: مدى اسهام العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس( ذكور, أناث) والشهادة (دكتوراه- ماجستير) واللقب العلمي (أستاذ – أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):**

أ-تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-اناث) : **للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي تبعاً لمتغير الجنس, استعمل الباحث الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي حسب متغير الجنس اذ بلغت القيمة الزائية (1.034) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وجدول (33) يبين ذلك :**

**الجدول(33)**

**الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير الجنس**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **التفكير الاستراتيجي**      **الاداء الاكاديمي** | **الجنس** | **العدد** | **قيمة معامل الارتباط** | **القيمة المعيارية** | **القيمة الزائية** | | **مستوى الدلالة (0,05)** |
| **المحسوبة** | **الجدولية** |
| ذكور | 187 | 0.343 | 0.357 | 1.034 | 1,96 | غير دالة |
| اناث | 108 | 0.448 | 0.482 |

ب-تبعاً لمتغير الشهادة (دكتوراه-ماجستير) : **للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي تبعاً لمتغير الشهادة, استعمل الباحث الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي حسب متغير الشهادة اذ بلغت القيمة الزائية (1.382) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وجدول (34) يبين ذلك :**

**الجدول(34)**

**الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير اللقب العلمي**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **التفكير الاستراتيجي**      **الاداء الاكاديمي** | **الشهادة** | **العدد** | **قيمة معامل الارتباط** | **القيمة المعيارية** | **القيمة الزائية** | | **مستوى الدلالة (0,05)** |
| **المحسوبة** | **الجدولية** |
| دكتوراه | 195 | 0.493 | 0.540 | 1.382 | 1,96 | غير دالة |
| ماجستير | 100 | 0.354 | 0.370 |

**ج- تبعا لمتغير اللقب العلمي (أستاذ-أستاذ مساعد-مدرس-مدرس مساعد):**

**للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي تبعاً لمتغير اللقب العلمي, استعمل الباحث اختبار (Chi-square) لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط لدرجات أفراد عينة البحث، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي حسب متغير اللقب العلمي اذ بلغت قيمة (Chi-square) المحسوبة (1.128) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (7.82) وجدول (35) يبين ذلك :**

**جدول (35)**

**الفروق في العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي لدى عينة البحث تبعا لمتغير اللقب العلمي**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **التفكير الاستراتيجي**  **الاداء الاكاديمي** | **اللقب** | **العدد** | **قيمة معامل الارتباط** | **قيمة Chi-square** | | **مستوى الدلالة عند (0.05)** |
| **المحسوبة** | **الجدولية** |
| استاذ | 99 | 0.486 | 1.128 | 7.82 | غير دالة |
| أستاذ مساعد | 111 | 0.495 |
| مدرس | 65 | 0.438 |
| مدرس مساعد | 20 | 0.276 |

وتعزى هذه النتيجة الى : ان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والاداء الاكاديمي تبعاً للجنس (ذكور-اناث) والشهادة(دكتوراه – ماجستير) واللقب العلمي (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس – مدرس مساعد) يمكن ان يعود سببها الى ان عينة البحث الحالي يتمتعون بمستوى عال من الوعي والادراك للبيئة التعليمية الجامعية والاحساس بالمسؤولية تجاه الواجبات الملقاة على عاتقهم من خلال تقديم الأفكار والبدائل للوصول الى الحلول الناجعة لتحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت ممكنين ، فضلا عن ان جميع عينة البحث لكافة الألقاب العلمية يتم تأهيلهم من خلال دورات تدريبية للحصول على موافقة لمزاولة مهنة التدريس فضلاً عن اشتراكهم في دورات وورش عمل وندوات والتي انعكست بشكل إيجابي على امتلاك عينة البحث للتفكير الاستراتيجي والاستفادة من خصائصه لتحسين مستوى الأداء الاكاديمي لديهم مما اسهم بعدم وجود فرق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي وفقاً لمتغيرات (الجنس – الشهادة – اللقب العلمي) .

**الفصل الخامس**

**الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات**

اولاً : الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحث الى الاستنتاجات الاتية :

1. تمكُن عينة البحث من إدراك عناصر البيئة الجامعية وكيفية تأثير العناصر بعضها ببعض والربط بين تأثير العناصر في النظام العام للمؤسسة الجامعية والتنبؤ بما يمكن ان تواجه المؤسسة من مشاكل ومعوقات وكيفية معالجتها من خلال طرح الأفكار والبدائل وفقاً للموارد المتاحة مما انعكس بشكل إيجابي على امتلاك عينة البحث لمهارات التفكير الاستراتيجي.
2. تمكن المؤسسة الجامعية من تحقيق الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ والذي أسهم باستثارة دافعيتهم نحو انجاز الاعمال بدقة واتقان وان الخدمات التي يقدمونها من خلال التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع ليس فقط من اجل الدافع المادي ، بل هي لتطوير المجتمع الذي ينتمون اليه فضلاً عن نجاح برامج الاعداد لمرحلتي الماجستير والدكتوراه في اكساب عينة البحث للقدرات والمهارات لتحقيق اهداف المؤسسة التعليمية الجامعية مما انعكس بشكل إيجابي على امتلاك عينة البحث للأداء الاكاديمي.
3. نجاح المؤسسة الجامعية في توزيع الواجبات والمهام بشكل متوافق بين افراد عينة البحث من (الذكور والاناث) فضلاً عن ان بعض المهام والواجبات التي يتم تكليف أعضاء هيأة التدريس بها لا تتعلق باختصاصهم الدقيق مما أدى الى عدم وجود فروق دالة حسب متغير الجنس (ذكور-اناث) ومتغير الشهادة (دكتوراه – ماجستير) في امتلاكهم للتفكير الاستراتيجي.

ثانياً :التوصيات:

من خلال النتائج التي توصل اليها الباحث في بحثه الحالي فأنه يوصي الجامعات العراقية بما يأتي:

1. تعريف أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ بأهمية التفكير الاستراتيجي الذي يساعد في استخدام "الحس والتخيل وتقديم الأفكار الإبداعية ويوفر فرص المشاركة بين جميع المستويات والتخصصات العلمية والإنسانية مما يسهم في رفع مستوى أدائهم.
2. تعريف أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ بأهيمة الأداء الاكاديمي لتحقيق الأدوار الوظيفية المكونة لعمل الأستاذ الجامعي فضلاً عن أهميته لتقييم مستوى المؤسسة الجامعية وصولاً الى انعكاساته الإيجابية على مستوى الطلبة الاكاديمي.
3. إقامة دورات تدريبية وورش عمل لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي ورفع مستوى الأداء الاكاديمي لدى أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ.
4. الاستفادة من مقياسي التفكير الاستراتيجي والأداء الاكاديمي من قبل الباحثين مستقبلاً.

ثالثاً : المقترحات:

يقترح الباحث في ضوء ما توصل اليه في بحثه الحالي أجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية:

1. دراسة العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي ومتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية مثل التحصيل الاكاديمي.
2. دراسة العلاقة الارتباطية بين الأداء الاكاديمي ومتغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية.
3. تقويم أداء أعضاء هيأة تدريس اقسام التاريخ من وجهة نظر الطلبة في ضوء مقياس الأداء الاكاديمي.

المصادر والمراجع

**المصادر والمراجع العربية**

**القران الكريم**

1. أبو جادو ، صالح محمد علي ( 2003) : علم النفس التربوي ، ط3 ،دار المسيرة ، عمان ، الأردن
2. ابو جمعة، نهى (2015): مدخل الى تعليم التفكير وتنمية الابداع، ط1، مركز دبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
3. ابو حسين، سامي احمد (2014): الارتفاع بفاعلية هيئة التدريس ، ط1، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان.
4. أبو حمادة ، عبد المحمود عبدالله (2006) : العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الاكاديمي لطلاب التعليم الجامعي (دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم )، اطروحة دكتوراه ، المملكة العربية السعودية .
5. ابو ناشي، منى سعد (2008): فاعلية بغض استراتيجيات ما وراء المعرفة على اساليب التعلم والتحصيل الدراسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (18)، العدد (11).
6. احمد، عزت راجح (1973): اصول علم النفس، ط8 ، المكتب العربي، الاسكندرية.
7. الاسدي ، سعيد جاسم (2014) : فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي ، ط1، عمان ، دار الصفا للنشر .
8. اسعد ، ابراهيم ميخائيل (1989): مشكلات الطفولة والمراهقة، ط5، دار الافاق الجديد، بيروت، لبنان.
9. اسعد والسباب (2020): الصمود النفسي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة ، رﺳﺎﻟﺔ ﻣﺎﺟﺳﺗﻳر ﻏﻳر ﻣﻧﺷورة ، ﻛﻠﻳﺔ اﻟﺗرﺑﻳﺔ ﻟﻠﻌﻠوم اﻻﻧﺳﺎﻧﻳﺔ، جامعة تكريت .
10. الأشقر ، فارس راتب (2011) : فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، ط1 ، عمان الأردن .
11. الأميري احمد البراء (2008): فن التفكير، ط3، مكتبة العببدات للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
12. آمال ، عبد السميع (2014): الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة ومعلاقتها بالرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
13. بركات ، زياد امين (2016): التفكير السلبي والايجابي لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات ، المجلد الرابع ، العدد 3.
14. بطاح، احمد (2006): قضايا معاصرة، دار الشروق، عمان.
15. البطحاني، محمد، عويض (2018): درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة لمهارات لتفكير التجريبي في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة ال البيت، الاردن.
16. البطش ، محمد وليد وأبو زينة ، مزيد كامل ( 2007 ) : مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي ، إشراف : سعيد التل ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
17. بن معجب، حامد محمد (1999): التحصيل الدراسي (دراساته- نظرياته – واقعه - العوامل المؤثرة فيه)، الرياض، دار السلطانية.
18. بن يوسف، بسام عبد الله (2008): التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
19. البنتال، زيد محمد (2011): استخدام اساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الاكاديمي في التعرف على صعوبات التعلم لدى الاطفال، المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس عشر، العدد الثامن والخمسون، ص(177-2013).
20. بيسابيا ، جون (2014): ترجمة المترجم احمد عادل نوري ، عضو جمعية المترجمين العراقيين ، المترجم المجاز عماد احمد فرهود ، عضو جمعية المترجمين العراقيين ، المصحح اللغوي أ.م. د. بشرى عبد المهدي ابراهيم ، جامعة ديالى .
21. تايلر ، ليونا (1989) : الاختبـارات والمقايـيـس ، ترجمة ، محمد عـثـمان نجـاتي ، مكتبة أصول علم النفس الحديث ، دار الشروق ، بيروت .
22. الترتوري، محمد، القضاة، محمد (2006): المعلم الجيد، دار حامد للنشر، بغداد.
23. التميمي، حيدر حسن (2002): النزاعات وعلاقتها باساليب المعاملة الوالدين لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
24. توم، مارشال (1998): القيادة: خدمة وعلم وتخطيط ومواجهة، مكتبة المنار، القاهرة، مصر.
25. التونسية، يونس (2011): تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين، رسالة ماجستير (غير منشورة).
26. جاب الله ، يوسف (2021) : تكييف الاختبارات النفسية وضرورة التعديل ، مجلة البحوث والدراسات العلمية ، المجلد (16) العدد (1) .
27. الجبالي، حمزة (2016): مهارات التدريس الصفي والسيطرة على المشكلات الصفية ، دار الاسرة للأعلام ودار عالم الثقافة للنشر ، لبنان.
28. جروان، فتحي عبد الرحمن (2005): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الفكر، عمان الأردن .
29. الجزار، رانيا خميس (2018 ) : المناعة النقية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الاخلاقي والاداء الاكاديمي لدى كليه البنات قسم علم النفس التعليمي، جامعة عين شمس جمهورية مصر العربية .
30. الجلالي، لمعان مصطفى (2011) : التحصيل الدراسي ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .
31. ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ (2016) : التحصيل الدراسي ، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
32. الحبيب ، فاطمة شهاب (2012) : القدرة على القيادة التربوية وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام في الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة.
33. حسن، رواية (2003): ادارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.
34. الحسن، زياد سعيد (1986): علم الاجتماع الصناعي، جامعة بغداد، كلية الاداب.
35. حسين ، ضياء والسيد ، إبراهيم (2017) : التنبؤ الاستراتيجي ، الإسكندرية ، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع .
36. الحوراني ،نوال عبد الرحمن محمد( 2013) : مقارنة بين كيفية اتخاذ القرار بين المدراء والمديرات دراسة حالة على برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولي غزه.
37. - خطاب، أحمد(2007): أثر استخدام إستراتيجيّة ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيّات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعيّ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية، مصر: جامعة الفيوم.
38. الخفاجي ، نعمة (2010): الإدارة الاستراتيجية ، المدخل والمفاهيم والعمليات ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .
39. خليف ، لينا (2010) : تطوير التفكير الاستراتيجي ، دار النفائس ، عمان، الأردن.
40. الخليفة، زياد سعيد (2007): الثقافة التنظيمية ودورها في رفع مستوى الاداء، دراسة مسحية على ضباط كلية القيادة والاركان للقوات المسلحة السعودية، رسالة ماجستير في العلوم الادارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، السعودية.
41. داود ، فضيلة فرعون ومحمد لفتة وطالب (2019) : التفكير الاستراتيجي التخطيط والسيناريو بغداد، دار كتبنا للنشر الشخصي.
42. الدسوقي ، كمال محمد (1970): ذخيرة علم النفس ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
43. الدليمي ، احسان عليوي (1997) : اثر اختلاف تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية وتبعاً للمراحل الدراسية ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية –ابن رشد ، جامعة بغداد .
44. دعمس مصطفى نمر (2008): مهارات التفكير ، دار غيداء للنشر، والتوزيع، عمان.
45. دمنهور، رشاد صالح (1995): التنشئة الاجتماعية والتأخير الدراسي دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
46. دندش والامين (2002): برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الاجتماعية في منهج الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الاسكندرية، مصر.
47. الدوري، زكريا وأحمد، علي صالح (2009): الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الاعمال، عمان ، اليازوري العلمية والتوزيع.
48. دويدار ، عبد الفتاح ، ( 1999 ) : مناهج البحث في علم النفس ، ط2 ، الإسكندرية ، دار المعرفة .
49. ربيع ، محمد شحاته (2009): المرجع في علم النفس التجريبي ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
50. الربيعي ، محمد وآخرون (2013): الجودة الشاملة في التربية والتعليم ، ط1 ، دار الكتب للنشر والتوزيع .
51. رزوقي ، رعد مهدي، وعبد الكريم، سهى ابراهيم (2015): استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
52. ---------- واخرون (2015): تعلم العلوم باساليب ومداخل تعليمية ممتعة وثقيفة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
53. ---------- واخرون (2016) (أ): نماذج تعليمية – تعلمية في تدريس العلوم (الجزء الاول) دار الكتاب الجامعي، الامارات.
54. رزوقي، رعد مهدي واخرون (2016) (ب): نماذج تعليمية – تعلمية في تدريس العلوم (الجزء الثالث)، دار الكتاب الجامعي، الامارات.
55. رضا، حاتم علي حسن (2003): الابداع الاداري وعلاقة بالاداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الاجهزة الامنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي، اكاديمية نايف العربية الامنية، كلية الدراسات العربي.
56. الرفاعي، براق على (2019): صراع الهدف وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت.
57. ريبر، ارثر و ايميلي ريبر (2008): المعجم الطبي النفسي، ترجمة د. عبد علي الجسماني وعمار الجسماني، الدار العربية للعلوم ناشرون"، بيروت، لبنان.
58. الريماوي ، عمر طالب (2017) : بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، ط1 ، عمان .
59. زاهر، ضياء الدين (2004): مقدمة في الدراسات المستقبلية (مفاهيم واساليب وتطبيقات)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
60. زاير ، سعد علي واخرون (2019) : التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية ، ط1، مكتبة نور الحسن ، بغداد.
61. سحيمات، ختام ( 2010 ) : التفكير المفاهيم والانماط، ط 1 ، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
62. سعادة جودت احمد (2006) : تدريس مهارات التفكير ، طا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
63. السكارنة ، بلال (2010) : التخطيط الاستراتيجي ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
64. السلحني ، محمود جمل (2013): التحصيل الدراسي نمذجة العوامل المؤثرة فيه ، الأردن ، دار الرضوان للنشر والتوزيع .
65. سلطان ، جاسم (2010) : فلسفة التاريخ ، ط 2 ، مؤسسة ام القرى للترجمة ، والتوزيع ، المنصورة ، مصر .
66. السيد ، محمود احمد (2002): بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الاكاديمي في مدارس التعلم العام بالمملكة العربية السعودية .
67. السيد عبد الحليم، محمود (1990): الاسرة وابداع الابناء، القاهرة، دار المعارف.
68. شائر، وليم (1961) : الطريق الى التفكير المنطقي، Ktab INC للنشر .
69. الشبراوي، سيد (2003): الفروق بين نمطين سلوك أ، ب في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الثانوية الازهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر.
70. الشريف، فاطمة عوض حكمة (2013) (100) مهارة ولعبة لتنمية تفكير صغارنا في دليل علمي تطبيقي لكل مربي ومعلم، ط 1، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الاردن.
71. الشريف، يونس طارق (2004): الفكر الاستراتيجي للقادة: دروس مستوحات من التجارب العالمية والعربية ، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، مصر.
72. الظاهر، نعيم ابراهيم (2009): الادارة الاستراتيجية المفهوم الاهمية التحديات ، عالم المكتبة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الاردن.
73. عاشور ، صابر (2007 ): دورة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي ، كلية مجمع العلوم المهنية والتطبيقية ، غزة ، فلسطين.
74. عامر، طارق عبد الرؤوف (2015): برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير، المجموعة العربية للنشر، لبنان.
75. العبادي ، هاشم منهل، ومحمد ومعتز الخزعلي (2019) : التفكير الاستراتيجي ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
76. عبد الحميد، الحارث واخرون (2006): الاثار النفسية والاجتماعية للحرب وانعكاساتها على الاداء الاكاديمي للتدريس في الجامعات العراقية، مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، العدد (12)، جامعة بغداد.
77. عبد الدائم، عبد الله (1995): مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
78. عبد الرحمن، ميساء (2001): الانماط القيادية السائدة لدى الاداريين الاكاديميين في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
79. عبد الرحيم، ولاء رجب (2009): فاعلية برنامج تدريسي لتنمية واقعية الانجاز واثره على لتحصيل والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الاول الاعدادي، مجلة كلية التربية، العدد 22، الجزء الثالث، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
80. عبد الله ، محمد ال ناجي (2002): دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، تصدرها كلية التربية، جامعة دمشق، م(1) ص(76-91).
81. عبدالعزيز ، سعيد (2009): تعليم التفكير ومهاراته تدريبات تطبيقات علمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن.
82. العبيدي ، محمد هاشم (2011) : القياس والتقويم والاختبارات ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
83. العبيدي، علي حسن محمد (2008): الابداع الاداري وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المدارس المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
84. عثمان (2021) : التحول العقلي وعلاقته بالاداء الاكاديمي لدى طلبة الجامعة في جامعة تكريت ، رسالة ماجستير ، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة تكريت ، العراق.
85. العثمان، محمد بن عبد الله (2003): تفويض السلطة واثره على كفاءة الاداء، رسالة ماجستير )غير منشورة)، جامعة الملك فهد، المملكة العربية السعودية.
86. العجمي، محمد (2007): التطور الاكاديمي والاعداد للمهنة الاكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات الترويل، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع المنصورة، مصر.
87. العجيلي، محمد صالح ربيع (2013): التعليم العالي في الوطن العربي الواقع واستراتيجيات المستقبل، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
88. عريفج، سامي ، ومصلح ، خالد حسين، وحواشين ، مفيد نجيب (1999) : مناهج البحث العلمي وأساليبه ، ط2 ، دار مجدلاوي، عمان
89. العظماوي، ابراهيم كاظم (1988): معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب ، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
90. علي ، إسماعيل ، وإبراهيم ، محسن عبدالله (2020): جودة الأداء الاكاديمي في ضوء مهارات التدريس لدى أساتذة الجامعة ، بحث منشور في المؤتمر الرابع لضمان الجودة ، جامعة الكوفة .
91. علي، محمد ابراهيم (2018): فعالية برنامج تدريسي لحفض درجة التعلثم لتحسين الاداء الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية قاطني المناطق العشوائية، رسالة دكتوراه، بكلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
92. عمار، حامد (1996): دراسات في التربية والثقافة الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
93. العنزي ، عطا الله (2010) : أنماط التفكير الاستراتيجي ومعوقاته لدى مدراء ومديرات المدارس الابتدائية في مدينة عرعر ، المملكة العربية السعودية ، مجلة التربية ، جامعة الازهر ، 144 (1) (417 – 469) .
94. عواد فتحي (2012): إدارة اعمال وظائف المدير في المؤسسات المعاصرة ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
95. عودة احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1988): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
96. العياصرة ، وليد وفيق (2011) : استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .
97. العيسوي، عبد الرحمن (2006): القدرات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، الوطنية الخاصة ، المجلد (10) العدد (3)، عمان، الاردن.
98. فان دالين ، ديوبولد (1985) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين ، مراجعة سيد عثمان ، ط2 ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
99. الفايدي، سالم (2008): فرق العمل وعلاقتها باداء العاملين في الاجهزة الامنية، دراسة مقارنة بين بعض الاجهزة الامنية لمدينة الرياض ، اطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، السعودية.
100. فتح الله ، مندور عبدالسلام (2008): تنمية مهارات التفكير ، ط1، دار النشر الدولي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
101. فتحي، حسن ملكاوي (2016): مختصر البناء الفكري، ط1 ، مركز معرفة الانسان للدراسات والابحاث والنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
102. فرج ، صفوت ( 1980 ) : القياس النفسي ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
103. الفواز، نجوى بنت مغوز مغيز ( 2008 ) : التفكير الاستراتيجي الانماط الممارسات المعوقات لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة، رساله ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية.
104. فوزي ، اسماء حسن (2016): مهارات التفكير العليا (التفكير الابداعي التفكير الناقد)، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، (دبي- عمان).
105. القاضي ، دلال والبياتي ، محمود (2008) ، منهجية واساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي spss ، ط1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان.
106. قطامي ، نايفة (2004) : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، ط2 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.
107. القيسي، رؤوف محمد (2009): الصعوبات التي تواجه الاساتذة التربويين في العراق، مديرية التقويم والتوجيه التربوي، المديرية العامة للتقويم والامتحانات، وزارة التعليم العالي.
108. كامل، مصطفى محمد (1990): تاثير التفاعل بين اسلوب والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية والراسات الاسلامية، تصدرها جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
109. الكبيسي ، عامر (2008): التفكير الاستراتيجي وصناعة المستقبل ، دار الخليج للصحافة والطباعة والنشر ، العراق .
110. الكبيسي، وهيب مجيد (2010) : الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعي، ط1 ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، لبنان .
111. كوافحة ، تيسير مفلح (2007): القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
112. مجيد ، سوسن (2012) : الاخلاقيات الجامعية مؤشر ينطلق بالجودة ، الحوار المتمدن ، 36 (7)15 .
113. مجيد ، سوسن شاكر ، الزيادات ، محمد عواد (2008) : الجودة في التعليم دراسات تطبيقية ، ط1 ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان .
114. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي (1991): طرائق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة الموصل.
115. محمد ، طارق يونس (2012) : أنماط التفكير الاستراتيجي واثره في اختيار مدخل اتخاذ القرار ، دار الكتاب الثقافي ، اربد ، الأردن .
116. محمد، عبد الباسط عباس (2019): اداب واخلاقيات مهنة التدريس الجامعي، ط1، دار الايام للنشر والتوزيع، عمان.
117. مرسي ، محمد (2002) الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر واساليبه التدريسية ، عالم الكتب ، القاهرة .
118. المسعودي ، أبي الحسن بن علي (2005): مروج الذهب ومعادن الجوهر ، ط 2 ،, المكتبة العصرية , ج 2, بيروت، لبنان .
119. مصطفى، صلاح عبدالحميد (2004) : الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، دار المريخ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
120. المعموري ، حسن إبراهيم (2018) : الخدمات الارشادية وعلاقتها بالاداء الاكاديمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية ، جامعة بغداد .
121. المغربي ، عبد الحميد عبد الفتاح (2001 ) : الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن ، ط2 ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة .
122. المكدمي ، ياسر محمد وهيب (2022) : أستاذ القياس والتقويم جامعة ديالى ، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، وشارع عباس العقاد مدينة نصر ، القاهرة .
123. ملحم، سامي محمد (2000): مناج البحث التربوي وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
124. ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ (2010): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ،عمان ،الطبعة الأولى ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن.
125. ــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ (2011) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
126. منصور علي (2000): علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
127. مؤتمر جامعة صلاح الدين (2020) : قضايا التعليم وتحدياته في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجيا بين الطلبة وأعضاء هيئات التدريس في كلية التربية الأساسية – جامعة صلاح الدين .
128. المياحي، جعفر عبد كاظم (2010): القياس النفسي والتربوي، دار كنوز للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
129. النبهان ، موسى ( 2004) ، اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط1 ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .
130. النشار ، مصطفى (2017): التفكير العلمي وتنمية البشر ، دار الشقري للنشر ، القاهرة.
131. النعيمي ، مهند محمد عبد الستار (2014) : علم النفس المعرفي ، المطبعة المركزية ، جامعة ديالى .
132. النعيمي، صلاح عبد القادر (2003 ) : مواصفات المفكر الاستراتيجي في المنظمة دراسة مقارنة على عينة من اساتذة الجامعات العراقية والقيادات العلمية والادارية في وزاره التعليم العالي العراقي المجلة العربية للإدارة، المجلد الثالث والعشرون، العدد الاول يونيو 43 الى 79 .
133. النيسي، خولة بن عبد الله (2006): مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.
134. الهلباوي ، كمال (2004) : التفكير الاسيتراتيجي ، المنصور ، دار الكلمة.
135. ونجن ، سميرة (2014) : التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصغيرة ومتغيرات الوسط الاجتماعي ، مجلة الدراسات والبحوث ، جامعة الوادي ، الجزائر.
136. ويلسون، جلين (2001): سيكولوجية فنون الاداء، ترجمة شاكر عبد الحميد، مراجعة محمد عناني، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 258 (54) 8.

**المصادر الاجنبية :**

1. Abraham,stan (2005): stretching strategic thinking, strategy 8, leadership, vol33. No 5:5-12
2. Adams, Georgia, Measurement and Evaluation in Education psychologie and Guidance New York, Holb, 1960.
3. Anostasi, A, (1976): psychological testing new york the macmillan pubishing.
4. Allen M, S & Leen, W, M (1979): introduction to measurement theory ealifomian Brookcole.
5. Chiplon, Dictionary of psychology (1971): 4th , Des New, york.
6. Cohen, gacop and cohen, patricia (1983): Multiple, regression, correlation, anelysis for the beharioras sciences.
7. Costa & kallek, (2000): Discovering Exploring Habits of Mind, ASCD , Alexandria.
8. Dror, S (2007): the seven habits of highly effective people persective rtvieved journal of psychology, vol 20, New York.
9. Eble, R.L (1971): Essentials of aducation measurement Ed, practice hall fngl, woodcliffs, New Jersy.
10. Edward AL (1957): Techninques of attude scale New York Appleton country cvatts inc.
11. Harrison, A, (1983): Alongugetesting Book London the macmillan prss.
12. Herzberg’s Factor Affecting Motivation. (1970) http://www.iawards.com/index\_files/page380.htm
13. Kline, mand Edmonson, a (2005): courseling sevvies forspecial Education students staccy.
14. Liedtkna y-(1998): strategic thinking canitbetanght, Long range planning , 31(1), 120-192.
15. Menrens, RE (1975) student feeling about counseling help, personal and guidance journal.
16. Miles F & Show, C. (1987) organizational strategy structure and plan nine vol 3, 730.
17. Mukokma, Maurice (2008): Motivation dikemma: Acase of uganda. Uganda mayrst university, Afrrican research and document center.
18. shannassy, T. (1999) strategic thinking. A continuum of views and con ceptltualozation RMIT Business, November, 21/1/30.
19. Brog. w, ng R. Applying Educational Research A practical Guide .for Teachers , New york ,1981 .
20. Papalia E, Diae (2003): Human Devlopment 9th Edition.
21. Perron Roger (1977): lemplioi ntelligente des tests dintelligenoes im pact scienceet socite Paris.
22. Pisapia. G. pang, N. S, K Hee T.flin. y. 8.38. Morris.J. D (2009): a comparison of the use of strategis thinking skills FASpirg school leaders in Hong Kong Malaysia shanghai and th.United statej An Explor a tory study lnternational Education studies vol (2) No (2), pp.46-58.
23. Rego, sousa (1999): The relationship of academic performance and some variables among university students master Thesis, university of Amsterdam, Portugal.
24. Valock. P.w.van. (2007): Ethice of management in myrand (ed) Handbook of business administration N.Y.Mc Graw. Hill bookco parl. P 471.
25. Zand, Pale E, (2000) Drucker's strategic thinking process: three key techniques, Strategy 8, Leadership, vol 38, No, 3, 23,28.
26. Ghisell E.E. , etal , (1981) Measurement Theory for Behavioral Sciences , San Francisco , W.H.Freeman & company.
27. Cronbach, L. Gieser, G.(1970). Essentials of psychologicalTesting, New York, Harper and Row Publisher.
28. Nunnally , J.C. (1978) Psychometric Theory , 2nd ed , New York , McGraw – Hill.
29. Kroll , A , (1966) , item validity as a factoring lest validity, journal of Education and psychology in universities, Newyork , Holt Reinehart , Winstonco .

**الملاحق**

**ملحق (1)**

**( تسهيل مهمة)**



ملحق (2)



**ملحق (3)**

**اسماء المحكمين والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث في اجراءات بحثه** **مرتبين حسب اللقب العلمي والاختصاص ومكان العمل**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **الاسم** | **التخصص** | **مكان العمل** |
| **1** | **أ.د.حيدر حاتم فالح** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية** |
| **2** | **ا.د حيدر خزعل نزار** | **ط. ت. التاريخ** | **الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية** |
| **3** | **ا.د خالد جمال حمدي** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية** |
| **4** | **ا.د سميرة محمود حسين** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **5** | **أ.د. شاكر جاسم العبيدي** | **ط.ت تاريخ** | **جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات** |
| **6** | **ا.د صادق الشافعي** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة كربلاء- كلية التربية للعلوم الانسانية** |
| **7** | **أ. د. عبد الرزاق عبدالله زيدان** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **8** | **ا.د. عدنان محمود المهداوي** | **علم النفس التربوي** | **جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية** |
| **9** | **أ.دعبد الحسين احمد الخفاجي** | **ط.ت. اللغة العربية** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **10** | **أ.د. محمد عبدالكريم** | **قياس وتقويم** | **الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية** |
| **11** | **أ.د. صدام محمد حميد** | **ط.ت عامة** | **جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية** |
| **12** | **ا.م منى زهير حسين** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **13** | **ا.د هناء خضير جلاب** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة بغداد- كلية التربية / ابن رشد** |
| **14** | **ا.م هناء ابراهيم محمد** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **15** | **أ. م. د. اشراق عيسى عبد** | **فلسفة التربية** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **16** | **أ.م.د. انوار فاروق شاكر** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية** |
| **17** | **أ.م.د. ايمان كاظم احمد** | **ط. ت. رياضيات** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية** |
| **18** | **ا.م.د حيدر ماجد الهاشمي** | **ط. ت. التاريخ** | **الجامعة التقنية الوسطى/ معهد الادارة الرصافة** |
| **19** | **ا.م.د رنا حسيب كاظم** | **ط. ت. التاريخ** | **الجامعة المستنصرية /كلية التربية الاساسية** |
| **20** | **ا.م محمد عدنان محمد** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |
| **21** | **أ.م.د. وجدان جاسم محمد** | **ط. ت. التاريخ** | **جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية** |
| **22** | **ا.م.د ياسر محمود وهيب** | **اختبارات ومقاييس** | **جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية** |

**ملحق (4) مقياس التفكير الاستراتيجي قبل ترجمته**

|  |  |
| --- | --- |
| Strategic thinking questionnaire. (Developed by: John Pisapia2014). The Strategic thinking questionnaire (STQ) was originally developed from an interpretation of the literature on strategic thinking as being composed of three dimensions(factors), namely systems thinking represented by (9) items, reframing represented by (9) items and reflection represented by (7) items. This questionnaire consists of (25) items, Answers should be given on a 5-point Likert scale ranging from “1 – I totally disagree”to “5 – I totally agree”. Some items need to be reversed each item. | |
| **systems thinking** | |
| I suspend my judgment until I have gathered all the information |  |
| I consider the results of my past decisions. |  |
| I try to extract patterns in the information available. |  |
| I decide upon a point of view. Then, I search for solutions to the problem. |  |
| I reconstruct the situation in my mind. |  |
| I define the entire problem before breaking it down into parts. |  |
| I choose the first solution that comes into my mind. |  |
| After the situation was resolved, I thought about how I handled it. |  |
| I look for fundamental long-term corrective measures. |  |
| **reframing** | |
| I look at the Big Picture before examining the details. |  |
| I usually find more than one explanation for the way things work. |  |
| I investigate the cause before taking action. |  |
| I look for opposing points of view and opinions. |  |
| I reconstruct the situation in my mind. |  |
| I create a plan to solve the problem first, and then I consider the points of view of others. |  |
| I ask myself, “how do the dots connect in this situation? |  |
| I focus on ideas that were not previously considered. |  |
| I try to understand how and why a situation worked out after it was resolved. |  |
| **Reflection** | |
| I look for fundamental changes in the organization’s structure that could lead to significant improvements. |  |
| I connect the current problem to my personal experiences. |  |
| I try to understand how the people in the situation are connected to each other. |  |
| I try to understand how the facts in the situation are related to each other. |  |
| I insist on my first impression even after other alternatives are identified. |  |
| I look for facts that are being overlooked. |  |
| I thought about why I succeeded or failed after the situation was resolved |  |

**ملحق(5)**

**الترجمة الاولى لمقياس التفكير الاستراتيجي**

****

استبيان التفكير الاستراتيجي. (تم تطويره من قبل: جون بيسابيا 2014). حيث تم تطوير الاستبيان الذي يركز على التفكير الاستراتيجي (STQ) في الأصل من خلال تفسير الأدبيات المتعلقة بالتفكير الاستراتيجي على أنه مكون من ثلاثة أبعاد (عناصر)، وهي نظم التفكير ممثلا ب (9) فقرات، وإعادة الصياغة ممثلا ب(9) فقرات، والتأمل الذي ممثلا ب (7) فقرات. ويتألف هذا الاستبيان من (25) فقرة، ويجب تقديم الإجابات على  مقياس ليكرت ذو الخمس نقاط  تتراوح ما بين "1- لا اتفق تمامًا" و "5- اتفق تمامًا". وتتطلب بعض الفقرات إلى عكس كل مرة.

**نظم التفكير**

1. ****أعلِّقُ حكمي حتى أجمع كل المعلومات.
2. اخذ بنظر الاعتبار نتائج قراراتي السابقة.
3. أحاول استنباط أنماط في المعلومات المتاحة.
4. أتخذ وجهة نظر. ثم أبحث عن حلول للمشكلة.
5. أعيد بناء الموقف في ذهني.
6. أحدد المشكلة بأكملها قبل تقسيمها إلى أجزاء.
7. أختار أول حل يخطر ببالي.
8. بعد حل الموقف، اكون قد فكرت في كيفية التعامل معه.
9. أبحث عن التدابير التصحيحية الأساسية طويلة الأمد.

**إعادة الصياغة**

1. أنظر إلى الصورة الكبيرة قبل فحص التفاصيل.
2. عادةً ما أجد أكثر من تفسير لطريقة وقوع الأشياء.
3. أحقق في السبب قبل اتخاذ إجراء.
4. أبحث عن وجهات نظر وآراء معاكسة.
5. أعيد بناء الموقف في ذهني.
6. أنشئ خطة لحل المشكلة أولاً، ثم اخذ بنظر الاعتبار وجهات نظر الآخرين.
7. أسأل نفسي "كيف تتصل الفواصل في هذا الموقف؟"
8. أركِّز على الأفكار التي لم تُنظر فيها مسبقاً.
9. أحاول فهم كيف نجح موقف ما ولماذا بعد حله.

**التأمل**

1. أبحث عن تغييرات أساسية في هيكل المؤسسة يمكن أن تؤدي إلى تحسينات كبيرة.
2. أربط المشكلة الحالية بتجاربي الشخصية.
3. أحاول فهم كيفية تواصل الأشخاص في الموقف مع بعضهم البعض.
4. أحاول إدراك كيفية ارتباط الحقائق في الموقف ببعضها البعض.
5. أصر على انطباعي الأول حتى بعد تحديد بدائل أخرى.
6. أبحث عن حقائق غٌفِل عنها.
7. أفكر في سبب نجاحي أو فشلي بعد حل الموقف.

****

**ملحق(6)**

**الترجمة الثانية لمقياس التفكير الاستراتيجي**

****

استبيان عن التفكير الاستراتيجي. (وضع من قبل: جون بيسابيا 2014). اساسا تم تطوير استبيان التفكير الاستراتيجي (STQ) من خلال تفسير أدبيات التفكير الاستراتيجي ، سيما أنه يتكون من ثلاثة أبعاد (عناصر) ، وهي حرفيا تضم نظم التفكير التي تمثلها (9) فقرات ، وإعادة الصياغة التي تمثلها (9) فقرات والتأمل الذي يمثله (7) فقرات. يتكون هذا الاستبيان من (25) فقرة ، ويجب تقديم الإجابات على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط والذي يتراوح من "1 - لا أوافق تمامًا" إلى "5 - أوافق تمامًا". يجب عكس بعض الفقرات لكل مرة.



|  |  |
| --- | --- |
|  | نظم التفكير |
| 1 | أرجأ حكمي حتى أجمع كل المعلومات |
| 2 | أنظر إلى نتائج قراراتي المسبقة. |
| 3 | أحاول استخلاص الأنماط في المعلومات المتاحة. |
| 4 | أقرر وجهة نظر. بعد ذلك ، أبحث عن حلول للمشكلة. |
| 5 | أعيد بناء الموقف في ذهني. |
| 6 | أحدد المشكلة بمجملها قبل تقسيمها إلى أجزاء. |
| 7 | اختار الحل الأول الذي يتبادر إلى ذهني. |
| 8 | بعد حل الموقف ، فكرت في كيفية التعامل معه. |
| 9 | أبحث عن إجراءات تصحيحية أساسية بعيدة المدى. |
|  | إعادة الصياغة |
| 10 | ألقي نظرة على الصورة الكبيرة قبل فحص التفاصيل. |
| 11 | عادة ما أجد أكثر من تفسير لطريقة عمل الأشياء. |
| 12 | أحقق في السبب قبل اتخاذ أي إجراء. |
| 13 | أبحث عن وجهات النظر والآراء المتعارضة. |
| 14 | أعيد بناء الوضع في ذهني. |
| 15 | أقوم بإنشاء خطة لحل المشكلة أولاً ، ثم أفكر في وجهات نظر الآخرين. |
| 16 | أسأل نفسي ، "كيف تتصل النقاط في هذا الموقف؟ |
| 17 | أركز على الأفكار التي لم يتم النظر فيها من قبل. |
| 18 | أحاول أن أفهم كيف ولماذا سارت الحالة بعد حلها. |
|  | التأمل |
| 19 | أبحث عن تغييرات جوهرية في هيكل المنظمة يمكن أن تؤدي إلى تحسينات كبيرة. |
| 20 | أقوم بربط المشكلة الحالية بتجاربي الشخصية. |
| 21 | أحاول أن أفهم كيف يرتبط الأشخاص في الموقف ببعضهم البعض. |
| 22 | أحاول أن أفهم كيف ترتبط الحقائق في الموقف ببعضها البعض. |
| 23 | أصر على انطباعي الأول حتى بعد ايجاد البدائل الأخرى. |
| 24 | أبحث عن الحقائق التي يتم التغاضي عنها. |
| 25 | فكرت في سبب نجاحي أو فشلي بعد حل الموقف |



**ملحق (7)**

**مقياس التفكير الاستراتيجي بصيغته الاولية**

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية

قسم التاريخ

الدراسات العليا/الماجستير

طرائق تدريس التاريخ

**م/ استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التفكير الاستراتيجي**

الاستاذ الفاضل...................................................المحترم

التخصص...............................اللقب العلمي.....................

التوقيع..............................

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم "التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالأداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية " ولغرض تحقيق اهداف في قياس التفكير الاستراتيجي البحث وبعد الاطلاع على النظريات والدراسات ذات العلاقة قام الباحث بترجمة وتكييف مقياس (جون بيسابيا 2014). اساسا تم تطوير استبيان التفكير الاستراتيجي (STQ) من خلال تفسير أدبيات التفكير الاستراتيجي ، سيما أنه يتكون من ثلاثة أبعاد (عناصر) ، وهي حرفيا تضم نظم التفكير التي تمثلها (10) فقرات ، وإعادة الصياغة التي تمثلها (9) فقرات والتأمل الذي يمثله (9) فقرات. يتكون هذا الاستبيان من (28) فقرة ، ويجب تقديم الإجابات على مقياس ليكرت الخماسي .

ونظرا لما عرفتم به من خبرة علمية ودراية في هذا المجال لذا يرجو الباحث الافادة من آرائكم ومقترحاتكم في تقويم صلاحية هذا المقياس ومدى ملائمة البدائل .

علما ان بدائل الاجابة هي(دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا )

**ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم معنا سلفا**

**المشرف طالب الماجستير**

**ا.م.د قاسم اسماعيل مهدي محمد علي عبدالله**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **المجالات** | **ت** | **الفقرة** | **صالحة** | **غير صالحة** | **تعديل** |
| نظم التفكير | 1 | أرجأ حكمي حتى أجمع كل المعلومات |  |  |  |
| 2 | أنظر إلى نتائج قراراتي المسبقة. |  |  |  |
| 3 | أحاول استخلاص الأنماط في المعلومات المتاحة. |  |  |  |
| 4 | أقرر وجهة نظر. بعد ذلك ، أبحث عن حلول للمشكلة. |  |  |  |
| 5 | أعيد بناء الموقف في ذهني. |  |  |  |
| 6 | أحدد المشكلة بمجملها قبل تقسيمها إلى أجزاء. |  |  |  |
| 7 | اختار الحل الأول الذي يتبادر إلى ذهني. |  |  |  |
| 8 | بعد حل الموقف ، فكرت في كيفية التعامل معه. |  |  |  |
| 9 | أبحث عن إجراءات تصحيحية أساسية بعيدة المدى. |  |  |  |
| إعادة الصياغة | 10 | ألقي نظرة على الصورة الكبيرة قبل فحص التفاصيل. |  |  |  |
| 11 | عادة ما أجد أكثر من تفسير لطريقة عمل الأشياء. |  |  |  |
| 12 | أحقق في السبب قبل اتخاذ أي إجراء. |  |  |  |
| 13 | أبحث عن وجهات النظر والآراء المتعارضة. |  |  |  |
| 14 | أعيد بناء الوضع في ذهني. |  |  |  |
| 15 | أقوم بإنشاء خطة لحل المشكلة أولاً ، ثم أفكر في وجهات نظر الآخرين. |  |  |  |
| 16 | أسأل نفسي ، "كيف تتصل النقاط في هذا الموقف؟ |  |  |  |
| 17 | أركز على الأفكار التي لم يتم النظر فيها من قبل. |  |  |  |
| 18 | أحاول أن أفهم كيف ولماذا سارت الحالة بعد حلها. |  |  |  |
| التأمل | 19 | أبحث عن تغييرات جوهرية في هيكل المنظمة يمكن أن تؤدي إلى تحسينات كبيرة. |  |  |  |
| 20 | أقوم بربط المشكلة الحالية بتجاربي الشخصية. |  |  |  |
| 21 | أحاول أن أفهم كيف يرتبط الأشخاص في الموقف ببعضهم البعض. |  |  |  |
| 22 | أحاول أن أفهم كيف ترتبط الحقائق في الموقف ببعضها البعض. |  |  |  |
| 23 | أصر على انطباعي الأول حتى بعد ايجاد البدائل الأخرى. |  |  |  |
| 24 | أبحث عن الحقائق التي يتم التغاضي عنها. |  |  |  |
| 25 | فكرت في سبب نجاحي أو فشلي بعد حل الموقف |  |  |  |

**ملحق(8)**

**مقياس التفكير الاستراتيجي بصيغته النهائية**

**الاستاذ /ة الفاضل/ة .....................**

**الجامعة ......................................**

**الكلية ....................................**

**اللقب العلمي : ..................**

**الجنس : ذكر ............... انثى ...................**

**تحية طيبة**

نضع امام حضرتكم مقياس مكون من (5) فقرة الرجاء قراءة كل فقرة بتأن ودقة والاجابة عنها بوضع علامة ( ) امام الاختيار الذي ينطبق عليك في البدائل الخمسة الموجودة امام كل فقرة ، علما انه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة ، لذا يرجى الاجابة عن جميع الفقرات بصدق وامانة وعدم ترك اية فقرة من دون اجابة ، علماً ان هذا الاستبيان هو لاغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليه احد سوى الباحث .

**شاكراً تعاونكم معنا**

**الباحث**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **الفقرة** | **دائما** | **غالبا** | **احيانا** | **نادرا** | **ابدا** |
| 1 | أرجأ حكمي حتى أجمع كل المعلومات |  |  |  |  |  |
| 2 | أنظر إلى نتائج قراراتي المسبقة. |  |  |  |  |  |
| 3 | أحاول استخلاص الأنماط في المعلومات المتاحة. |  |  |  |  |  |
| 4 | أقرر وجهة نظر. بعد ذلك ، أبحث عن حلول للمشكلة. |  |  |  |  |  |
| 5 | أعيد بناء الموقف في ذهني. |  |  |  |  |  |
| 6 | أحدد المشكلة بمجملها قبل تقسيمها إلى أجزاء. |  |  |  |  |  |
| 7 | اختار الحل الأول الذي يتبادر إلى ذهني. |  |  |  |  |  |
| 8 | بعد حل الموقف ، فكرت في كيفية التعامل معه. |  |  |  |  |  |
| 9 | أبحث عن إجراءات تصحيحية أساسية بعيدة المدى. |  |  |  |  |  |
| 10 | ألقي نظرة على الصورة الكبيرة قبل فحص التفاصيل. |  |  |  |  |  |
| 11 | عادة ما أجد أكثر من تفسير لطريقة عمل الأشياء. |  |  |  |  |  |
| 12 | أحقق في السبب قبل اتخاذ أي إجراء. |  |  |  |  |  |
| 13 | أبحث عن وجهات النظر والآراء المتعارضة. |  |  |  |  |  |
| 14 | أعيد بناء الوضع في ذهني. |  |  |  |  |  |
| 15 | أقوم بإنشاء خطة لحل المشكلة أولاً ، ثم أفكر في وجهات نظر الآخرين. |  |  |  |  |  |
| 16 | أسأل نفسي ، "كيف تتصل النقاط في هذا الموقف؟ |  |  |  |  |  |
| 17 | أركز على الأفكار التي لم يتم النظر فيها من قبل. |  |  |  |  |  |
| 18 | أحاول أن أفهم كيف ولماذا سارت الحالة بعد حلها. |  |  |  |  |  |
| 19 | أبحث عن تغييرات جوهرية في هيكل المنظمة يمكن أن تؤدي إلى تحسينات كبيرة. |  |  |  |  |  |
| 20 | أقوم بربط المشكلة الحالية بتجاربي الشخصية. |  |  |  |  |  |
| 21 | أحاول أن أفهم كيف يرتبط الأشخاص في الموقف ببعضهم البعض. |  |  |  |  |  |
| 22 | أحاول أن أفهم كيف ترتبط الحقائق في الموقف ببعضها البعض. |  |  |  |  |  |
| 23 | أصر على انطباعي الأول حتى بعد ايجاد البدائل الأخرى. |  |  |  |  |  |
| 24 | أبحث عن الحقائق التي يتم التغاضي عنها. |  |  |  |  |  |
| 25 | فكرت في سبب نجاحي أو فشلي بعد حل الموقف |  |  |  |  |  |

**ملحق (9)**

**مقياس الاداء الاكاديمي بصيغته الاولية**

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية

قسم التاريخ

الدراسات العليا/الماجستير

طرائق تدريس التاريخ

**م/ استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الاداء الاكاديمي**

الاستاذ الفاضل...................................................المحترم

التخصص...............................اللقب العلمي.....................

التوقيع..............................

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم "التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالأداء الاكاديمي لدى اعضاء هيأة تدريس قسم التاريخ في الجامعات العراقية " ولغرض تحقيق هدف البحث وبعد الاطلاع على النظريات والدراسات السابقة قام الباحث ببناء مقياس الاداء الاكاديمي وفقاً لنظرية هيرزبيرج (Herzberg,1970) والذي عرف الاداء **" انه الحصيلة النهائية للأهداف والانشطة التي ينجزها الفرد والتي تتأثر بدوافع الفرد نفسه وبالمهارات وبظروف العمل المتاحة"** و ان عدد فقرات المقياس 39 فقرة .

ونظرا لما عرفتم به من خبرة علمية ودراية في هذا المجال لذا يرجو الباحث الافادة من آرائكم ومقترحاتكم في تقويم صلاحية هذا المقياس ومدى ملائمة البدائل .

علما ان بدائل الاجابة هي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا ).

**ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم معنا سلفا**

**المشرف طالب الماجستير**

**ا.م.د قاسم اسماعيل مهدي محمد علي عبدالله**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **المجالات** | **الفقرات** | **تصلح** | **لا تصلح** | **الملاحظات** |
| **أولاً : مجال الدافعية: هي مجموعة من الظروف الداخليّة والخارجيّة التي تعمل على تحريك الفرد من أجل الوصول إلى حالة التوازن، وتحقيق الأهداف التي ترضي حاجاته ورغباته الداخلية.** | | | | | |
|  | **مجال**  **الدافعية** | اعمل باستمرار لأحقق الافضل في ادائي |  |  |  |
|  | اشعر بالسعادة غالباً عند تواجدي مع الطلبة |  |  |  |
|  | اقضي اوقات طويلة في عملي دون الشعور بالملل أو الاحباط |  |  |  |
|  | اواجه المشكلات المعقدة غالباً |  |  |  |
|  | اتميز بالحماس والنشاط عند ادائي لعملي |  |  |  |
|  | اتحمل الضغوطات والمخاطر من اجل مصلحة العمل وتطوره |  |  |  |
|  | ابادر في تقديم الآراء و المقترحات من اجل تطوير عملية التعليم |  |  |  |
|  | اخصص وقتاً خارج وقت الدوام الرسمي للتواصل مع الطلبة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي |  |  |  |
|  | اشعر بالحماس اثناء وجودي دالخل المحاضرة |  |  |  |
|  | استمتع بحل المشكلات التي تواجهني |  |  |  |
|  | ابدا محاضراتي دائماً بمواعيدها دون تأخير |  |  |  |
|  | اشارك في الدورات العلمية باستمرار المقامة داخل الجامعة أو خارجها |  |  |  |
|  | أرفض التراجع عن أداء الواجبات إذا ما واجهتني أي صعوبات. |  |  |  |
|  | يرتفع ادائي عند خوفي من الفشل |  |  |  |
| **ثانياً : المهارات: هي قدرة الشخص وخبرته في أداء مهمّة معيّنة، حيث تأتي هذه القدرة من خلال التعلّم الممنهج والممارسة والتمرين المستمريّن.** | | | | | |
|  | **مجال المهارات** | اصمم اهدافاً تتمتع بالمرونة لمواجهة التغيرات المتوقعة. |  |  |  |
|  | ارشد الطلبة عن كيفية البحث عن المصادر في المكتبات العامة والمكتبات الالكترونية |  |  |  |
|  | اتقن استعمال مهارات الحوال الفعال مع الطلبة |  |  |  |
|  | اعمل على ضبط المحاضرة |  |  |  |
|  | اعمل على تطبيق استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة وفقاً لاحتياجات الموقف التعليمي |  |  |  |
|  | اجتهد في الحصول على معلومات تساعدني في تحسين ادائي |  |  |  |
|  | اراعي عند تصميم أسئلة الامتحانات الفروق الفردية بين الطلبة. |  |  |  |
|  | اصمم أنشطة تعليمية فردية وجماعية لأثارة دافعية الطلبة |  |  |  |
|  | اناقش الطلبة بخطة المادة وأهدافها وأساليب التقويم التي سأتبعها |  |  |  |
| اتمتع بالمهارات اللازمة لإدارة وضبط الصف |  |  |  |
|  |
|  | احافظ على نشر بحوث علمية محلية وعالمية بمعدل بحثين لكل عام . |  |  |  |
|  | احدد المشاكل والمعوقات التي تواجه الطلبة واحاول إيجاد الحلول لها |  |  |  |
|  | اقدم دراسات لمعالجة مشاكل المجتمع المحلي ضمن تخصصي العام والدقيق |  |  |  |
|  | اساهم في توفير الاستقرار النفسي للطلبة من خلال أساليب التوجيه والإرشاد الفردي والجماعي. |  |  |  |
|  | اجري دراسات وبحوث ميدانية حسب حاجات الطلبة |  |  |  |
|  | اتعامل مع اللجان المختلفة بشكل فعال |  |  |  |
|  | تتناسب مهاراتي مع المهام الموكلة الي |  |  |  |
|  | التعامل المرن من قبل رئيس القسم انعكس بشكل إيجابي على مستوى ادائي الحالي |  |  |  |
| **ثالثاً : بيئة العمل: هي البيئة والجوانب الاجتماعية والظروف المادية التي يؤدي فيها الفرد وظيفته. لديها القدرة على التأثير بشكل كبير على معنويات الموظفين.** | | | | | |
|  | **مجال بيئة العمل** | اوظف بيئة العمل الجامعي للتنافس الإيجابي. |  |  |  |
|  | اوظف إمكانات البيئة التعليمية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة |  |  |  |
|  | أشارك بمختلف الأنشطة التعليمية |  |  |  |
|  | اعمل على اقامة علاقات ايجابية بين الاساتذة والطلبة |  |  |  |
|  | العائد المالي المكتسب من خلال وظيفتي اسهم في الحفاظ على مستوى ادائي مرتفعاً |  |  |  |
|  | الوقت المخصص للمحاضرة يتيح لي تقديم الأفكار وطرح الأسئلة ومناقشة الطلبة بمحتوى المادة العلمية |  |  |  |
|  | اشعر ان نجاحي في ادائي يكسبني الاحترام والتقدير من قبل الزملاء |  |  |  |
|  | اتعاون مع المجتمع المحيط بي ضمن البيئة الجامعية لتحقيق الاهداف التعليمية |  |  |  |
|  | احقق اهداف البيئة التعليمية |  |  |  |
|  | اتكيف مع بيئة العمل المختلفة |  |  |  |
|  | اتقن استعمال التقنيات والوسائل التعليمية المتوافرة داخل القاعة الدراسية |  |  |  |
|  | اشارك بفعالية في الانشطة الجامعية المختلفة |  |  |  |
|  | اتمتع بالمهارات اللازمة لإدارة وضبط الصف |  |  |  |

**ملحق (10)**

**مقياس الاداء الاكاديمي بصيغته النهائية**

**الاستاذ /ة الفاضل/ة .....................**

**الجامعة ......................................**

**الكلية ....................................**

**الجنس : ذكر ............... انثى ...................**

**تحية طيبة**

**نضع امام حضرتكم مقياس مكون من (39) فقرة يرجى الاجابة على فقرات المقياس بعد قراءتها بتأني ودقة واختيار البديل الذي تراه ينطبق عليك ، لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة وانما الاجابة المطلوبة هي التي تلائمك علماً ان هذا الاستبيان هو لاغراض البحث العلمي فقط .**

**شاكراً تعاونكم معنا**

**الباحث**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ت** | **الفقرات** | **دائما** | **غالبا** | **احيانا** | **نادرا** | **ابدا** |
|  | اعمل باستمرار لأحقق الافضل في ادائي |  |  |  |  |  |
|  | اشعر بالسعادة غالباً عند تواجدي مع الطلبة |  |  |  |  |  |
|  | اقضي اوقات طويلة في عملي دون الشعور بالملل أو الاحباط |  |  |  |  |  |
|  | يرتفع ادائي عند خوفي من الفشل |  |  |  |  |  |
|  | اتميز بالحماس والنشاط عند ادائي لعملي |  |  |  |  |  |
|  | اتحمل الضغوطات والمخاطر من اجل مصلحة العمل وتطوره |  |  |  |  |  |
|  | ابادر في تقديم الآراء و المقترحات من اجل تطوير عملية التعليم |  |  |  |  |  |
|  | اخصص وقتاً خارج وقت الدوام الرسمي للتواصل مع الطلبة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي |  |  |  |  |  |
|  | أرفض التراجع عن أداء الواجبات إذا ما واجهتني أي صعوبات. |  |  |  |  |  |
|  | استمتع بحل المشكلات التي تواجهني |  |  |  |  |  |
|  | ابدا محاضراتي دائماً بمواعيدها دون تأخير |  |  |  |  |  |
|  | اشارك في الدورات العلمية باستمرار المقامة داخل الجامعة أو خارجها |  |  |  |  |  |
|  | اصمم اهدافاً تتمتع بالمرونة لمواجهة التغيرات المتوقعة. |  |  |  |  |  |
|  | ارشد الطلبة عن كيفية البحث عن المصادر في المكتبات العامة والمكتبات الالكترونية |  |  |  |  |  |
|  | اتقن استعمال مهارات الحوال الفعال مع الطلبة |  |  |  |  |  |
|  | تتناسب مهاراتي مع المهام الموكلة الي |  |  |  |  |  |
|  | اعمل على تطبيق استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة وفقاً لاحتياجات الموقف التعليمي |  |  |  |  |  |
|  | اجتهد في الحصول على معلومات تساعدني في تحسين ادائي |  |  |  |  |  |
|  | اراعي عند تصميم أسئلة الامتحانات الفروق الفردية بين الطلبة. |  |  |  |  |  |
|  | اصمم أنشطة تعليمية فردية وجماعية لأثارة دافعية الطلبة |  |  |  |  |  |
|  | اناقش الطلبة بخطة المادة وأهدافها وأساليب التقويم التي سأتبعها |  |  |  |  |  |
|  | اتمتع بالمهارات اللازمة لإدارة وضبط الصف |  |  |  |  |  |
|  | احافظ على نشر بحوث علمية محلية وعالمية بمعدل بحثين لكل عام . |  |  |  |  |  |
|  | احدد المشاكل والمعوقات التي تواجه الطلبة واحاول إيجاد الحلول لها |  |  |  |  |  |
|  | اقدم دراسات لمعالجة مشاكل المجتمع المحلي ضمن تخصصي العام والدقيق |  |  |  |  |  |
|  | اساهم في توفير الاستقرار النفسي للطلبة من خلال أساليب التوجيه والإرشاد الفردي والجماعي. |  |  |  |  |  |
|  | اجري دراسات وبحوث ميدانية حسب حاجات الطلبة |  |  |  |  |  |
|  | اتعامل مع اللجان المختلفة في الجامعة بشكل فعال |  |  |  |  |  |
|  | التعامل المرن من قبل رئيس القسم انعكس بشكل إيجابي على مستوى ادائي الحالي |  |  |  |  |  |
|  | اوظف بيئة العمل الجامعي للتنافس الإيجابي. |  |  |  |  |  |
|  | اوظف إمكانات البيئة التعليمية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة |  |  |  |  |  |
|  | اتقن استعمال التقنيات والوسائل التعليمية المتوافرة داخل القاعة الدراسية |  |  |  |  |  |
|  | اعمل على اقامة علاقات ايجابية بين الاساتذة والطلبة |  |  |  |  |  |
|  | العائد المالي المكتسب من خلال وظيفتي اسهم في الحفاظ على مستوى ادائي مرتفعاً |  |  |  |  |  |
|  | الوقت المخصص للمحاضرة يتيح لي تقديم الأفكار وطرح الأسئلة ومناقشة الطلبة بمحتوى المادة العلمية |  |  |  |  |  |
|  | اشعر ان نجاحي في ادائي يكسبني الاحترام والتقدير من قبل الزملاء |  |  |  |  |  |
|  | اتعاون مع المجتمع المحيط بي ضمن البيئة الجامعية لتحقيق الاهداف التعليمية |  |  |  |  |  |
|  | اشارك بفعالية في الانشطة الجامعية المختلفة |  |  |  |  |  |
|  | اتكيف مع بيئة العمل المختلفة |  |  |  |  |  |

**Abstract**

**The current research aims to identify:**

1- Strategic thinking of the bodies of members of the history department in Iraqi universities.

2- Significance of statistical differences in strategic thinking among the bodies of members of the History Department in Iraqi universities according to the gender variable (male, female).

The researcher adopted the descriptive correlational approach for his study, and the research community consisted of members of the teaching staff of the history departments in Iraqi universities for the academic year (2022-2023), and their number was (1262) teachers, and they were classified according to gender (804) teachers and (458) teachers, and according to the certificate of ( 835) Ph.D. and (427) MA, according to the scientific title (Professor - Assistant Professor - Lecturer - Assistant Lecturer). In order to achieve accuracy and objectivity in selecting the research sample, the researcher relied on determining the sample size on the Stephen Thompson equation (StevenThompson: 2012). The sample of the current research was chosen in a random stratified manner with a proportional distribution. The number reached (294,689), and after approximation, (295) male and female teachers, at a rate of (23.35%), distributed according to gender, with (187) teaching, (108) teaching, and the certificate of (195) Ph.D. and (100) masters. Scientific titles (Professor - Assistant Professor - Lecturer - Assistant Lecturer).

For the purpose of achieving the objectives of this research, it was necessary to have a research tool to measure strategic thinking, and after reviewing previous studies and literature related to strategic thinking, the researcher did not find a tool suitable for the current research community. Strategic Thinking by (John Pisabia 2014) To measure the level of strategic thinking, which consists of three areas: namely (the field of systematic thinking, the field of reformulation, the field of reflection), where (28) items were formulated in a self-report style and in a positive direction, and the answer alternatives were (always, often, sometimes, rarely, never The weights of these alternatives are (5, 4, 3, 2, 1).

The researcher analyzed the paragraphs of the scale statistically by extracting the discriminatory power, and the researcher extracted the psychometric characteristics of the paragraphs from the validity (virtual and constructive) and stability by two methods (re-test, Cronbach's alpha). To process the data statistically using the statistical package (SPSS), the discriminatory power equation was used, and the t-test ( T\_Test) For two independent samples, Pearson's correlation coefficient, the alpha-Cronbach equation, the t-test, the one-sample random test, the t-test for the significance of the correlation coefficient, and multiple regression analysis.

**In light of the results of the current research, the researcher reached the following conclusions:**

1- The research sample enables the understanding of the elements of the university environment and how the elements influence each other and the link between the impact of the elements on the general system of the university institution and predicts the problems and obstacles that the institution may face and how to address them by presenting ideas and alternatives according to the available resources, which was positively reflected in having a sample Research for strategic thinking skills.

2 - The success of the university institution in distributing duties and tasks in a consistent manner among the members of the research sample (males and females), in addition to the fact that some of the tasks and duties that are assigned to faculty members are not related to their exact specialization, which led to the absence of significant differences according to the gender variable (males-females). ) and the degree variable (PhD - Master) in their possession of strategic thinking.

**And through the findings of the researcher in his current research, he recommends the following:**

1- Introducing the faculty members of the history departments to the importance of strategic thinking, which helps in using sense and imagination, presenting creative ideas, and provides opportunities for participation between all levels and scientific and human disciplines, which contributes to raising their level of performance.

2- Holding training courses and workshops to develop strategic thinking skills and raise the level of academic performance among faculty members in history departments.

3- Benefiting from the scale of strategic thinking by researchers in the future.

**In the light of his findings in his current research, the researcher suggests conducting studies similar to the current study:**

1. Studying the correlation between strategic thinking and other variables that were not included in the current study.

****

**Ministry of Higher Education and Scientific Research**

**University of Diyala**

**College of Basic Education**

**History section**

English translation.

**Strategic thinking and its relationship to academic performance among members of the teaching staff of the Department of History in Iraqi universities**

**A Thesis**

**Submitted to the Council of the College of Basic Education University of Diyala in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of M.Sc. In education (methods of teaching history)**

**By**

**Muhammad Ali Abdullah Sabea Albawi**

**Supervised By**

**Prof. Qassem Ismail Mahdi**

**2023 A.D. 1445 A.H**

1. ( المترجم احمد عادل نوري ، عضو جمعية المترجمين العراقيين .

   المترجم المجاز عماد احمد فرهود ، عضو جمعية المترجمين العراقيين .

   المصحح اللغوي أ.م. د. بشرى عبد المهدي ابراهيم [↑](#footnote-ref-1)