أساليب التفكير وعلاقتها بأداء أعمال الجودة
لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل

إعداد

د / إيمان السيد عدوي السيد عطا

أستاذ مساعد بجامعة حائل / كلية التربية /قسم علم النفس

أساليب التفكير وعلاقتها بأداء أعمال الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل

إيمان السيد عدوي السيد عطا

قسم علم النفس، كلية التربية، بجامعة حائل .

البريد الالكتروني: emanatta2030@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وأداء أعمال الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل والفروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف النوع، التخصص وعدد سنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (212) من الذكور والإناث من التخصصات الإنسانية والعلمية مستخدمة المنهج الوصفي ، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس أساليب التفكير و استبانة أداء عضو هيئة التدريس لأعمال الجودة من إعداد الباحثة وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين كافة أساليب التفكير وأداء أعضاء هيئة التدريس لمهام الجودة فيما عدا أسلوب التفكير الواقعي ، وكانت مستويات التفكير مرتفعة ماعدا التفكير الواقعي فمستواه متوسط كما توجد فروق في مستويات التفكير لصالح من يتقلد أعمال الجودة وفي المقياس ككل عدا التفكير الواقعي كما توجد فروق في مستويات التفكير لصالح ذوي الأداء المرتفع للجودة عدا التفكير الواقعي ، و لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة تعزي للنوع فيما عدا المقررات الدراسية لصالح الإناث ، ويوجد فروق في أداء أعضاء هيئة التدريس لأعمال الجودة على مستوى البرنامج لصالح التخصصات الإنسانية وفروق لصالح ذوي الخبرة من (2-5 و 5 فأكثر).

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، أداء أعمال الجودة.

Thinking styles and their relationship to the performance of quality tasks among faculty stuff at the University of Hail

Atta, Eman

Hail university, faculty of Education, psychology Department.

Email: emanatta2030@gmail.com

Abstract:

The study aimed to reveal the relationship between thinking styles and the performance of quality work among faculty members at the University of Hail, and the differences between faculty members in the performance of quality work according to gender, specialization and number of years of experience. The sample consisted of 212 males and females from the humanities and scientific using the descriptive correlative approach. The study tools consisted of a scale of thinking styles and a questionnaire about the performance of a faculty stuff for quality tasks prepared by the researcher. The results concluded that there is correlation between all styles of thinking and the performance of faculty stuff for quality tasks, except for the realistic thinking style, and the levels of thinking were very good. Except for realistic thinking, their level is good. There are also differences in levels of thinking in favor of those who assume quality tasks, and in the scale as a whole, except for realistic thinking and differences in levels of thinking in favor of those with high quality performance, except for realistic thinking, And there are no differences between faculty members in the performance of quality work due to gender, except for academic courses in favor of females, and differences in the performance of faculty members at the program level in favor of humanitarian specializations and differences in favor of those with experience from 2-5, 5 and more.

Keywords: Thinking styles, performing quality tasks

المقدمة:

باتت الجودة في جميع مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسات التعليمية مطلبا مهما لاعتماد المؤسسة كمؤسسة تعليمية معترف بها تتميز بالحد الأدنى المقبول من الجودة لاعتراف المجتمع المحلي والدولي بهذه المؤسسة، وللوصول إلى هذا المستوى ألا وهو الاعتماد سواء كان اعتماد مؤسسي أو برامجي فلابد من توافر كوادر من خبراء الجودة ومشاركة أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة بأداء أعمال الجودة وتمثل أعمال الجودة عبء عند بعض أو معظم أعضاء هيئة التدريس وصعوبة يواجهها أعضاء هيئة التدريس وتؤثر عليهم.

يعد عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، ووجود عضو هيئة التدريس المتميز ينعكس إيجابا على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج التعليمية (أبو زقيه، خديجة: 2013: 1).

تعد عملية اختيار أعضاء هيئة تدريس أكْفَاء وتطويرهم والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للمؤسسة، فأعضاء هيئة التدريس يقع على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية وتوفير الجودة فيها. من هنا يجب أن يتوافر في المؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس لتحقيق رسالتها وأهدافها. وتكمن عملية ضمان الجودة في عضو هيئة التدريس بأنها عملية مترابطة ومتكاملة، بمعنى أنها تبدأ من مرحلة قبوله كعضو هيئة التدريس في الجامعة، وتنتهي بتقييم أدائه ومدى قدرته على التطوير. وتتم مراجعة أداء هيئة التدريس بنهاية كل عام أكاديمي وتخضع هذه المراجعة لاعتبارات مختلفة منها، تطوير الخطط الدراسية، تطوير محتويات المقررات، وطرق التدريس والمشاركة العلمية محلية أو خارجية، مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، تعاونه مع متطلبات العمل والمستجدات فيه. (زغوان، ٢٠٠٩ :12-13) وأيضا من المهام المطلوبة منهم المشاركة في اللجان والتخطيط الاستراتيجي على مستوى القسم والكلية ومن بعض الأعضاء للجامعة ، المشاركة في التخطيط لجودة التعليم ، إعداد توصيف المقرر تقريره ، المشاركة في إعداد توصيف البرنامج والتقرير السنوي للبرنامج ، إعداد خطة استراتيجية للبرنامج ، للكلية ، خطط تشغيلية وخطط تنفيذية وخطط تحسين ، متطلبات اعتماد برامجي ، متطلبات اعتماد مؤسسي .

ويعتمد مقدار الصعوبة أو تقبل الأعضاء للقيام بأعمال الجودة على بعض المتغيرات منها أساليب التفكير التي ينهجها الفرد في أداء مهام الحياة أو الجودة وتؤثر أيضا في تعامله مع الأفراد والأشياء والأعمال المحيطة به وتفسيره للمواقف وفهمه لها وللأشخاص المحيطين به تبعا لأسلوب تفكيره.

كما تساعد أساليب التفكير الفرد في توجيه واستغلال الفرد لقدراته وتوظيفها في المواقف المختلفة (Sternberg,1988) ، فالقدرات ليست هي المحك بين الأفراد في اختلاف أدائهم للمهام ولكن أسلوب التفكير المتبنى من قبل الفرد هو المسئول عن كيفية توجيهه لقدراته وأداؤه ووضع خططه وتنفيذها بناء على هذا الأسلوب وقد أثبتت الدراسات أهمية أساليب التفكير فالأفراد الذين يمتلكون نفس المستوى من القدرات مختلفين في أسلوب تفكيرهم، كما أن الأفراد المتطابقين في الصفات الشخصية يختلفون في أساليب تفكيرهم، لهذا لا تعتبر أساليب التفكير من مكونات الشخصية أو مكونات القدرة، فهي مستقلة بذاتها ولكنها تعتبر الحد المشترك بينهما (Grigo-enko & Sternberg .1997)، كما أنه يوجد عدة عوامل مهمة بدرجة كبيرة تسهم في تكوين

وتشكيل أساليب التفكير لدى الأفراد وهي الثقافة، الجنس، العمر الزمني، أسلوب المعاملة الوالدية، والتعليم والعمل. (ستيرنبرج،" 2004 ") (Sternberg , 1997)

مشكلة الدراسة:

باتت الجودة في جميع مؤسسات المجتمع وخاصة المؤسسات التعليمية مطلبا مهما لاعتماد المؤسسة كمؤسسة تعليمية معترف بها تتميز بالحد الأدنى المقبول من الجودة لاعتراف المجتمع المحلي والدولي بهذه المؤسسة، وللوصول إلى هذا المستوى ألا وهو الاعتماد سواء كان اعتماد مؤسسي أو برامجي واعتماد الأيزو لوحدات وعمادات الجامعة ولذلك لابد من توافر كوادر من خبراء الجودة ومشاركة أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة بأداء أعمال الجودة وتمثل أعمال الجودة عبء عند بعض أو معظم أعضاء هيئة التدريس وصعوبة يواجهها أعضاء هيئة التدريس وتؤثر عليهم وفي ضوء استيفاء متطلبات الجودة في الجامعات يلاحظ أن بعض أو معظم أعضاء هيئة التدريس يعانون من صعوبة في أداء واستيفاء مهام الجودة بالرغم من الورش والدورات التي يحصلون عليها من الجامعة والكلية وداخل البرامج إلا أنه يوجد فروق فردية في أداء مهام الجودة وأيضا لما تمثله من أهمية في التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس من قسمه العلمي فقد يرجع مستوى أداء العضو سواء الكفاءة أو ضعفه في الأداء لأعمال الجودة إلى عدة عوامل ومنها أساليب التفكير والتي تلعب دورا مهما في حياتنا في جميع المجالات حيث أنها متعددة الأبعاد والجوانب ووفقًا ل (2005)Maati فإنها تتضمن القيام بالعديد من العمليات العقلية التي تشمل التصنيف والاستدلال والتحليل والمقارنة وما إلى ذلك وهي كل عمليات هامة وأساسية يستخدمها عضو هيئة التدريس أثناء أداؤه لأعمال الجودة وبالرغم من أهمية موضوع الدراسة الحالية وفي حدود علم الباحثة وبعد البحث و الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية تبين تندر الدراسات أو تنعدم في دراسة الجودة مرتبطة بالمتغيرات النفسية في مجال علم النفس وإنما تركز أبحاث الجودة على عمليات الجودة نفسها وليس على العوامل النفسية التي تؤثر على أداء القائمين بهذه الاعمال ومن هذا المنطلق ظهرت المشكلة البحث والتي تظهر في التساؤلات الآتية:

1- ما مستويات أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟
2- هل يوجد علاقة بين أساليب التفكير وأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟
3- هل يوجد فروق في مستويات أساليب التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها؟
4- هل يوجد فروق في أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة؟
5- هل يوجد فروق في أداء أعمال الجودة بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها؟
6- هل يوجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف النوع، التخصص وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية عن الكشف عن :

1- مدى توافر مستويات أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
2- وجود علاقة بين أساليب التفكير وأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
3- الفروق في مستويات أساليب التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها.
4- وجود الاختلاف في أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة.
5- معرفة الفروق في أداء أعمال الجودة بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها.
6- فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف النوع، التخصص وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

1- تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله وحداثته حيث تتناول الدراسة الحالية أساليب التفكير وعلاقتها بأداء أعضاء هيئة التدريس لأعمال ومتطلبات الجودة سواء على مستوى الجامعة أو البرامج أو العمادات بالجامعة والفروق بينهم الذي يرجع إلى النوع أو سنوات الخبرة أو التخصص أو من يتقلدون مناصب بالجودة من لم يتقلد مناصب بها

2- تعتبر الجودة في العملية التعليمية من أهم الموضوعات التي تهتم بها الجامعات على مستوى العالم ولا سيما الجامعات السعودية وهي حصول الجامعات على الاعتماد المؤسسي والاعتماد البرامجي لبرامجها واعتماد الأيزو لوحداتها وعماداتها وهذا يتطلب استيفاء متطلبات جودة لها الموضوعات المهمة

3- ندرة الدراسات التي ربطت متغيرات الدراسة معا بالرغم من أهمية الموضوع وحداثته من حيث ربط الجودة بالجوانب النفسية لدى عضو هيئة التدريس .

الأهمية التطبيقية

1 –التعرف على أساليب التفكير أعضاء هيئة التدريس للذين يجيدون أعمال الجودة والذين لا يجيدونها

2- تساعد على اختيار أعضاء هيئة التدريس للقيام بمهام الجودة بناء على أساليب تفكيرهم و بناءا على ذلك يتم إعدادهم وتدريبهم ككوادر في مجال الجودة والتطوير

3- التنبؤ بأداء أعضاء هيئة التدريس في القيام بأعمال الجودة بناء على أساليب تفكيرهم.

4- سهولة اختيار الأعضاء للقيام بمهام الجودة تتطلب مستويات تفكير معينة لأدائها.

5- إعداد ورش عمل إرشادية لأعضاء هيئة التدريس عن أكثر أساليب التفكير استخداما ونجاحا في أداء أعمال الجودة وفقا لنتائج الدراسة

6- رفع مستوى واتقان استيفاء متطلبات الجودة بالجامعة والكليات والبرامج و العمادات والإدارات مما يساعد على تحقيق رسالتهم

-حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل من الشطرين الطلاب والطالبات سعوديين ومن جنسيات مختلفة

- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على التطبيق بجامعة حائل كعينة ممثلة لمجتمع الجامعة بالمملكة العربية السعودية
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق أدوات الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441 هـ قبل الإجازة بأسبوع ، وتم استكمال التطبيق في بداية الفصل الأول للعام التالي لعام 1443/1442، نتيجة أنه تمت الموافقة على تطبيق البحث بنهاية الفصل الدراسة وبداية الإجازة حيث كان عدد المستجيبين قليل جدا جدا
- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على تناول متغيرات أساليب التفكير كمتغير مستقل ومتغير أداء أعمال الجودة وثلاثة متغيرات تصنيفية وهي : النوع والتخصص وسنوات الخبرة كانت أدوات الدراسة متمثلة مقياس أساليب التفكير، استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير لتتوافق أدوات الدراسة مع العينة وأهداف الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التفكير:

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد 0 فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية وفي الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (Sternberg , 1992: 68)

ويعرف Harrison &Bramson (1982) أساليب التفكير بأنها " الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة له وصولا لحل مشكلاته (في حبيب، 1995).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على كل أسلوب من أساليب التفكير على قائمة أساليب التفكير

أداء أعمال الجودة:

الأداء هو "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة

وغالبا ما يحدث لبس أو تداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد"

الجودة في التعليم:

تعرف الجودة في التعليم بأنها درجة تطابق عناصر النظام التعليمي (المدخلات، والعمليات، والمخرجات) مع المواصفات والخصائص المعيارية التي تلبي متطلبات المستفيد الداخلي (الطالب والمعلم والمدير) والخارجي (ولي الأمر، والمجتمع بمختلف مؤسساته). (وزارة التعليم، 2018/2017: 27)

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير

الإطار النظري:

أساليب التفكير:

يعرف ستيرنبرج (1994) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنّما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)

تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام و المواقف التي تعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب من موقف لآخر و من زمن لآخر، و يعتبر التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من معارف و مهارات بهدف تطوير الخبرات المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.(أبو هاشم و كمال، 2008)

يركز أسلوب التفكير على كيفية اختلاف الناس أثناء التفكير وليس طريقة تفكيرهم، حتى لو كان لدى الأشخاص نفس القدرات، فقد يكون لديهم أداء مختلف بسبب طرق مختلفة في التقييم والحكم، ولديهم ردود فعل مختلفة على المواقف، وهذا يعتمد على أسلوب التفكير المفضل لديهم (Roya et al,2013) إذ يرى عمار(1998) أن أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي) الذي ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلول، و هذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ القرار، و يتم ذلك أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مستخدما أسلوب تفكير معين يناسبه (وقاد، 2007 : 27) وهذا يتفق مع ستيرنبرج في أن أساليب التفكير أثر دال على مستوى الأداء في مواقف التعلم حيث أن اختبارات الذكاء الحالية لا تكفي وحدها للإجابة عن "ما إذا يختلف الأفراد في مواقف التعلم حتى مع تساوي مستوى القدرات لهؤلاء المتعلمين؟" فيمكن أن يكون فردان أو أكثر يمتلكون نفس المستوى من القدرة لكنهم يستخدمون أساليب تفكير مختلفة وهذا ما يجعل طريقة استقبال المعلومات والتعامل معها مختلف وبالتالي يظهر الاختلاف بين الأفراد في المواقف التعليمية وغيرها من المواقف التي تتطلب التعامل مع نفس المثيرات (شلبي، 2002 :ص101) والافتراض الأساسي لنظرية أساليب التفكير هي أن الناس غير متوافقين مع بعضهم البعض، لأنهم مختلفون وليس لأن أحدهم أفضل من الاخرين. ويمكن القول إن أساليب التفكير تعتبر رائدة في السلوك والأداء وتشكل برامج عقلية داخلية توجه إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات وإلى السلوك الظاهري التالي. يمكن أن يؤدي أسلوب التفكير إلى زيادة الإدراك والوعي وكيفية اتباع أسلوب من التفكير الهادف

الذي يؤدي إلى تغيير أكثر إيجابية في السلوك وتحسن الأداء. فعندما يواجه الأفراد موقفا أو يحاولون أن يتخذوا قرارا فإنهم يستخدمون بوعي أو بغير وعي مجموعة من الأساليب المحددة، إذ يعطي كل شخص الأولوية لمجموعة محددة من أساليب التفكير. إن التفضيلات الفردية لواحدة أو أكثر من أساليب التفكير تشكل نهجهم تجاه المشكلات وسلوكهم العام بشكل كبير، بمعنى آخر، إن سلوكهم مشتق من أسلوب التفكير المفضل لديهم، ألن الجميع يرى العالم من خلال عدسة تفضيلاته الشخصية (Roya,et al,2013:931) .

ويعرف Harrison &Bramson (1982)أساليب التفكير بأنها " الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة له وصولا لحل مشكلاته. (في مجدي عبد الكريم ،1995)

ويعتبر نموذج Harrison &Bramson (1982) من أهم النماذج التي تناولت أساليب التفكير وأيضا نموذج ستيرنبرج (Sternberg 1988)

وفيما يلي عرض لنظرية Harrison & Bramson 1982 حيث أنها هي التي استندت عليها الباحثة في إعداد مقياس أساليب التدريس في الدراسة

تكشف هذه النظرية أنماط التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغيير، كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير وتم تصنيف التفكير في النظرية إلى خمسة أساليب وهي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي.

وفيما يلي عرض لتلك الأساليب:

1- التفكير التركيبي :Synthestic Thinking

وهو قدرة الفرد على التوصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تمام عما يفعله الآخرون، القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، التطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولا أفضل تجهيزا، الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، إتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي قد توصل لذلك. العملية العقلية المفضلة للفرد التركيبي هي التأمل .Speculation والاستراتيجية الرئيسة للفرد التركيبي هي الجدلية Dialectic (حبيب ، 1995،1997) (الطيب، 2006)

2- التفكير المثالي:

يمثل هذا الأسلوب أكبر نسبة تكرارية في أساليب التفكير. ويعنى التفكير المثالي بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، التوجه والرؤية المستقبلية والتفكير في الأهداف، الاهتمام باحتياجات الفرد والمفيد له، والاهتمام بكل ما هو مفيد للناس والمجتمع، محور اهتمامه هو القيم الاجتماعية social values، بذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، تكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، الميل للثقة بالآخرين، الاستمتاع بالمناقشات مع الناس في مشكلاتهم، عدم الاقبال في المجادلات المفتوحة

العملية العقلية المفضلة لديه هي التفتح والتقبل Receptive والاستراتيجية الرئيسة للفرد المثالي هي التفكير التمثيلي أو المتعلق بالفهم الجيد

3- التفكير العملي:

يهتم بالتحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، حرية التجريب، التفوق في إيجاد طرق جديدة، تناول المشكلات بشكل تدريجي، الاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، البحث عن الحل السريع، القابلية للتكيف.

يعتقد الفرد ذي التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية، والمهم عنده ماذا يحدث والعوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق إذا كانت مناسبة

الاستراتيجية الأساسية له هي المدخل التوافقي contingency Approach وهي استراتيجية كلية تعتمد على مبدأين هما: ماذا نفعل، والاعتماد الكلي على الموقف.

4– التفكير التحليلي:

ويعنى هذا التفكير بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل، التخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، جمع أكبر قدر من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية، الاهتمام بالنظرات والتنظير على حساب الحقائق، إمكانية القابلية للتنبؤ والعقلانية، إمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام، المساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات.

العملية العقلية المفضلة لديه هي التوجيه والإرشاد Prescriptive والاستراتيجية الرئيسة له هي البحث عن أفضل الطرق

5 – التفكير الواقعي:

لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي ولكن يوجد فروق بينهما في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة، ويهتم أصحاب التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الواقعية أو الحقيقية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، إذ أن ما نراه هو ما نحصل عليه، شعار التفكير الواقعي هو " الحقائق هي الحقائق "وهو في هذا مختلف تمام مع التفكير التركيبي (حبيب، 1995 ،1997).

ومما سبق يتبين أن الاختلاف في أساليب التفكير يؤثر على نظرة الأفراد للأشياء وطريقة أداؤهم للمهام وحلهم للمشكلات واستخدامهم للاستراتيجيات و طريقة جمع المعلومات وتحليلها والتوصل إلى الحقائق فمنهم من ينظر إلى المواضيع أو الأشياء بنظرة شاملة ومنهم من يحلل وينظر إلى التفاصيل وليس نظرة شمولية ومنهم من ينظر للحقائق بأنها هي الحقائق ، ومنهم من يحل المشاكل بمنهجية بحرص والاهتمام بالتفاصيل ،ومنهم من يركز على التوجه المستقبلي واحتياجات الفرد والمفيد للناس وللمجتمع ، ومنهم من يركز على حرية التجريب وإيجاد طرق جديدة وبناء المشكلات بشكل التدريجي وهذا يؤكد أنه عند تبني الفرد لأسلوب معين في التفكير يؤثر على أداؤه للمهام المنوطة له حتى ولو كانت المهام واحدة لجميع الأفراد ومنها أعمال الجودة والتطوير . ولذلك فقد تناولت الباحثة جميع أساليب التفكير المستخدمة بالنموذج للتحقق من أكثر الأساليب استخداما عند الأعضاء ومقارنة مستويات تفكيرهم كما أن أساليب التفكير تتدخل في قيام الأفراد بأعمالهم وإدراكهم للأشياء وتفسيرهم لها وكيفية التعامل معها وإنجازها وحل المشكلات

التي تواجههم وكل ما سبق تتطلبها أعمال الجودة و التطوير سواء على المستوى المؤسسي أو البرامجي .

أداء أعمال الجودة والتطوير

الأداء : يعتبر الأداء احد المصطلحات الهامة التي يسعى كل فرد مهما كانت مكانته ومستواه التنظيمي إلى تحسينه إلا انه لم يتمكن الباحثون لحد الآن من تقديم مفهوم دقيق ومتفق عليه لهدا المصطلح. فالأداء لغة في اللفظ اللاتيني Performance التي تعني إعطاء كلية الشكل لشيء ما والمشتقة من اللفظة الانجليزية وفي هدا الإطار يعرف (Performance 1) التي تعني كما يعرف الأداء بأنه " إنجاز الأعمال كما يجب أن تنجز(الخناق ،2005 ،3).

إنجاز العمل أو الكيفية التي تبلغ بها المنظمة او المؤسسة أهدافها (مزهودة ، 2001 ، 86)

الطريقة التي تنجز بها الأعمال المحددة لتحقيق المؤسسة أهدافها (خير ،2005 ،1)

فالأداء حسب التعاريف السابقة يتحقق من خلال إنجاز الأعمال أو الأنشطة المحددة مسبقا من طرف المنظمة باستخدام أفضل الطرق والأساليب المتاحة تعددت تعريفات الأداء وعرفها (حسن ،2001: 202) :"درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة . وغالبا ما يحدث لبس أو تداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد"

أهمية الأداء : إن أي مقياس لفاعلية المؤسسة يجب أن يربط بين أدائها الفعلي والمستويات التي حددت كأهداف لها.

كما يعبر الأداء عن العوامل الأساسية التي تبنى عليها القرارات في المسار المهني للفرد لارتباطهما بمستقبله المهني حيث يحقق الأهداف المرسومة والمرتبطة بالأداء.

محددات الأداء

أولاً: الكفاءة المهنية للأداء

تعتبر الكفاءة المهنية عبارة عن الإمكانيات التي تتوفر لدى الفرد ويتفوق فيها بحيث تؤهله لشغل منصب في العمل والاستمرار فيه حيث يكون ويمكن قياسه من خلال ثلاثة مفاهيم هي:

أ. **القدرات :** تشير إلى الإمكانات الحالية للفرد.

ب. **المهارات : تشير إلى** استخدام مختلف القدرات في الواقع العملي والتطبيقي.

ج. **الاستعدادات :** تشير إلى الإمكانات الكامنة حاليا والتي يمكن إطلاقها بتوفير الظروف المناسبة.

ثانياً: الدافعية:

تعمل المؤسسات للحصول على أفراد متميزين لديهم قدرات ومهارات عالية وحتى لو قامت المؤسسة بتنمية هذه القدرات فإنها لا تستطيع أن تتأكد من أن أدائهم سيكون ملائماً أو مناسباً و يجب أن تقوم إدارة الموارد البشرية على تنشيط أو تحفيز قوة العمل والتي يشار إليها عادة بالدافعية، أي أنه لو تساوى عدد من الأفراد في القدرات والمهارات والخبرات اللازمة لأداء عمل معين فإنه قد يوجد بينهم تفاوت في مستوى الأداء نتيجة تفاوتهم في درجة الاهتمام والإحساس والرغبة في أداء العمل المكلفين وهو ما يسمى بقوة الدافعية لأداء العمل

ثالثاً :إدراك الدور والمكانة : ويشير إلى الاتجاه الذي يعتقد الفرد أنه من الضروري توجيه جهوده في العمل من خلاله وتقوم الأنشطة والسلوك الذي يعتقد الفرد بأهميتها في أداء مهامه ولتحقيق مستوى مرضي من الأداء لابد من وجود إتقان في كل مكون من مكونات الأداء. (سلطان ،1993 ،ص42).

أعمال الجودة والتطوير في العملية التعليمية:

مفهوم الجودة لغة: عرف ابن منظور في معجم لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها " جود" ، وأجاد أي أتى بالجيد والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة أي صار جيدا، وأجاد أي أتي بالجيد من القول والنفع (ابن منظور، "2003") .

عرَّفها (Kauro Ishikawa) على أنّها: "العمليّة التي يتَّسع مداها لتشمل جودة العمل، وجودة الخدمة، وجودة المعلومات، والتشغيل، وجودة القسم، والنظام، وجودة المورد البشريّ، وجودة الأهداف، وغيرها ."

تعرف الجودة في التعليم على أنها تلك العملية التي تهدف إلى الإرتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية وتوثيق للبرامج التعليمية المُختلفة، وجدير بالذكر أن هذا الارتقاء في العملية التعليمية يكون من خلال رفع المستويات المُختلفة لدى الطلاب، سواء كانت هذه المستويات على الصعيد الجسمي أو النفسي أو حتى الاجتماعي والعقلي مما يؤدي إلى تحسين المستويات التعليمية لهؤلاء الطلاب وقدرتهم على القيام بالعمليات التعليمية المختلفة، ولا تقتصر جودة التعليم على الطلاب فقط، بل تشمل أيضاً نواحي مختلفة كالمُعلم والمنهج الدراسي والمجتمع المدرسي والبيئة المحيطة. (عامر ، طارق ، ص22)

وتعتبر الجودة ليست تحقيق حاجات العميل فحسب بل تعني خلق ثقافة متميزة في الأداء تتظافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت

(Benhard ,1991,p 287) .

الجودة التعليمية: يمكن إيجاز مفهوم الجودة التعليمية عموما في مطابقة مخرجات وعمليات المؤسسة التعليمية لمواصفات ومعايير الاعتماد الأكاديمي مع إشباع وتحقيق احتياجات السوق ورغبات المستفيدين ويمكن تعريفها أيضا بأنها تعني التطوير الشامل والمستمر للأداء بإتقان وبدون أخطاء لمطابقة الخدمة التعليمية والمنتج (الطالب) مع المعايير أو المتطلبات، مع الرقابة والمتابعة والتغذية العكسية. ويشتمل التطوير كافة جوانب وعناصر المؤسسة التعليمية البشرية

والمادية التي تتضافر معا للوصول بالأداء الأكاديمي إلى المستوى المطلوب أو المطابق للمعايير المحددة للجودة. (Haksen & others, 2000)

يعتبر عضو الهيئة التدريسية من الأركان الأساسية في العملية التعليمية لذلك لابد من الاهتمام بهذا الجانب. عرفت جودة التعليم من قبل (Cheng) على إنها مجموعه من البنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم والتي تلبي التطلعات الاستراتيجية للجمهور، الداخلي والخارجي (Cheng , 1995 : p 22-31)

ويعرف (بلاوشو: 2009) جودة التعليم بأنها مجموع خصائص ومميزات النظام التعليمي ومقدرته على تقديم منتج تعليمي مميز يلبي ويحقق الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الاستراتيجية للمستفيد من الخدمة (الطالب وسوق العمل والمجتمع). (بلاوشو ، 2009 : p 66)

وتؤكد (درندري وهوك، 2008) على أن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل، والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج العلمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى المطلوب. (درندري وهوك، 2008 :ص 4)

فوائد تطبيق نظام الجودة في التعليم: يوجد العديد من الفوائد التي يُمكن الحصول عليها جراء تطبيق نظام ومفهوم الجودة في التعليم، ومن بعض فوائد هذا النظام ما يلي:

- زيادة وتطوير أداء النظام الإداري في المؤسسة التعليمية، حيث أن تطبيق مفهوم الجودة في التعليم يوزع المسؤوليات بين الأشخاص ويحدد دور كل منهم، ويزيد الكفاءة التعليمية لجميع العاملين في المدرسة.
- تطوير مستويات الطلاب المختلفة ومن جميع النواحي سواء كانت العقلية أو النفسية أو حتى الجسدية.
- منع حدوث المشاكل من خلال اتباع الإجراءات الوقائية لهذه المشاكل، وحل المشكلات التي قد وقعت من خلال اتباع الطُرق العِلمية الصحيحة.(عيسان، صالحه: ص2-3)

معايير جودة التعليم:

يوجد العديد من المعايير التي لا بد من وجودها لتأكيد عملية النجاح في أي نظام تعليمي، والتي لا بد أن يحتويها النظام التعليمي ومن أبرزها:

- أن تكون أهداف النظام التعليمي واضحة ومُبينة وذلك بهدف تحسين الإنتاج والقيام بتطويره.
- أن يكون النظام التعليمي محتوياً على منهج للقيادة قادر على الأخذ به نحو الأفضل، كما لا بد من تبني فلسفة الجودة الشاملة.
- القيام بوضع برامج تربوية من شأنها العمل على رفع المستوى الذاتي للأشخاص. العمل على تحسين العمل من خلال الحرص على وضع الرجل المُناسب في المكان المُناسب.

- زيادة الثقة بين أفراد المؤسسة الواحدة من خلال العمل على إزالة مصادر الخوف المُختلفة، وخلق مُناخ اجتماعي مناسب في داخل تلك المؤسسات
(المصري، الجودة الشاملة في التعليم، ص"29-30")

وتعرف الباحثة أداء أعمال الجودة : كل ما يمتلكه الفرد من سمات شخصية وقدرات عقلية تمكنه من القيام بأعمال الجودة سواء على مستوى المقرر أو البرنامج أو اللجان للاعتماد البرامجي أو الاعتماد المؤسسي أو الخطة الاستراتيجية للكلية أو الجامعة بكفاءة وفعالية وتطوير وإبداع وابتكار .

ومما سبق يتضح أهمية الجودة والدور البالغ الأهمية لها في جميع المؤسسات ولاسيما المؤسسات التعليمية حيث أنه تحقق رؤية 2030 وأهداف التنمية المستدامة وأفاق وهي السبيل الوحيد لحصول المؤسسات التعليمية ولاسيما الجامعات على الاعتماد المؤسسي وأيضا الاعتماد البرامجي لبرامج الجامعة ولذلك تتطلب أداء اعمال الجودة أعضاء ذو أساليب تفكير خاصة حيث تحتاج إلى مزيد من الجهد والابتكار والتفسير والابتكار والنقد والمرونة والفهم الجيد ولأهمية أساليب التفكير كان لابد من معرفة علاقتها بأداء الأعضاء لأعمال الجودة وعلاقة أداء أعمال الجودة بالتخصص والنوع والخبرة

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات والأبحاث السابقة والمتعلقة بموضوع أساليب التفكير وعلاقتها بأداء أعمال الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بهدف حصر الدراسات المتعلقة ، لكنها لم تجد دراسات عربية أو أجنبية متخصصة ، وإنما وجدت العديد من الدراسات والتي تناولت كل منها جانبا محددا فمنها من تناول أساليب التفكير مع بعض المتغيرات الأخرى في مجال علم النفس ولم يتم ربط المتغير بجودة التعليم أو أعمال الجودة من قريب أو بعيد مثل دراسة خضير و محمد إيمان (2011) عن أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة ، ودراسة عباس بلقوميدي (2012) للتعرف على علاقة أساليب التفكير بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص لدى طلاب السنة الثانية من التعليم الثانوي ، ودراسة وكالي والضيف (2016) للتعرف على أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي ، ودراسة كريمة والعربي 2017 عن أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و علاقتها بأنماط التعلّم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس و التخصص الدراسي) ، ودراسة صالح و بوشعراية (2018) للتعرف على أكثر أساليب التفكّر سيادة لدى طالب كلية التربية المرج ، قام Coskun,Yemliha(2018) بدراسة مقارنة بهدف التحقق من أساليب تفكير طلاب الجامعة ومستوى الفصل والكلية أو التخصص ، ودراسة Shirazi & Hiedari (2019) لتقييم العلاقة بين مهارات التفكير النقدي وأساليب التعلم والإنجاز الديموغرافي لطلاب التمريض، ودراسة Qummer ,s& Zamir ,S(2020) لاستكشاف أسلوب تفكير المعلمين العاملين في مؤسسات التعليم العالي في القطاع الخاص. ودراسة القاضي ، عدنان (2020) بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس)كلية التربية جامعة تعز نموذجًا) ، ودراسة التويم (2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من الأطباء بمستشفى الملك خالد ، ودراسة حمي & خدر (2022) للتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى الطلبة الممارسين وغير الممارسين للرياضة بشكل عام، ودلالة الفروق في ذلك تبعا لبعض المتغيرات الديمغرافية ، ودراسة Hammad &Awed (2022)

للتعرف على تحديد أساليب التفكير الأكثر شيوعًا لدى الطلاب المراهقين الصم / ضعاف السمع (DHH) والسمع ، وعلاقة أساليب التفكير بالكفاءة الذاتية ، وكذلك متغير أداء أعمال الجودة لم تجد الباحثة أي دراسات عربية أو أجنبية ربطت الجودة أو أعمال الجودة أو جودة التعليم أو الجودة الشاملة بالجانب النفسي لعضو هيئة التدريس ولاسيما أساليب التفكير الذي تطرق إليها الدراسة الحالية بل تطرقت الأبحاث مجال الجودة من تخصصات أخرى تخص الجودة فقط وتخصصات أخرى غير علم النفس مثل دراسة المنيع ، الجوهرة (2016) بعنوان معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: دراسة مقارنة مع بعض الجامعات الأمريكية ، ودراسة (مسعود ، الطاهر : 2015) بعنوان تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي (ليبيا نموذجا) ، ودراسة عيشي ، عمار (2013) للتعرف على أثر تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية جامعة محمد خيضر ببسكرة – الجزائر-من وجهة نظر هيئة التدريس ، ودراسة أبو خطوة ، السيد (2012) بعنوان معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني .

ومن الملاحظ من الدراسات السابقة لأساليب التفكير أنها لم تطبق حتى على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ولم ترتبط بأعمال الجودة أو الجودة في العملية التعليمية مما يتضح ندرة الدراسات التي تربط بين أساليب التفكير والجودة في حدود اطلاع الباحثة وأن لم يتم ربط موضوع الجودة وأعمالها بالجانب النفسي والذي قد يؤثر على أداء أعمال الجودة ويؤثر على إتقان عضو هيئة التدريس لها ولا سيما أعضاء هيئة التدريس وهذا كانت من أسباب إجراء الدراسة الحالي

أسئلة وفروض الدراسة:

1- لا توجد علاقة بين أساليب التفكير وأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
2- ما مستويات التفكير بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
3- لا توجد فروق في مستويات التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها
4- لا توجد فروق في أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة.
5- لا توجد فروق في أداء أعمال الجودة بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها.
6- لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف النوع والتخصص وعدد سنوات الخبرة.

الطريقة والإجراءات:

-منهجية الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والذي يُعرف بأنه" منهج بحث يهتم بدراسة الظواهر كما هي موجودة في الواقع، إضافةً إلى أنه يهتم بوصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنه من ناحيتين: كيفيًا، وذلك بوصفها وتوضيح خصائصها، وكميًا، من خلال إعطائها وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة الموصوفة، أو نسبة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وكذلك لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل من مختلف التخصصات العلمية والصحية والأدبية من الجنسين ذكور وإناث ومن السعوديين وجنسيات أخرى وممن يتقلدون مناصب في مجال الجودة أو لا يتقلدون وكان مجتمع الدراسة من الذكور والإناث وتم تطبيق أدوات الدراسة بنهاية العام الدراسي الماضي(1442/1441هـ)والفصل الأول من العام الدراسي(1443/1442 هـ)

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

1. تم تطبيق أدوات الدراسة استطلاعيا على عينة بلغت (60)عضوا من أعضاء هيئة التدريس من نفس الجامعة وذلك للتأكد من الخصائص السيكو مترية وصلاحية الأدوات للتطبيق.
2. بلغت عينة الدراسة الحالية (212)عضو هيئة تدريس من جامعة حائل ويبن الجدول (1) خصائص العينة طبقا لمتغيرات البحث

جدول (1)

يوضح خصائص عينة الدراسة

المتغير		العدد
الجنس	ذكور	69
	إناث	143
نوع التخصص	إنساني	168
	علمي	44
الرتبة العلمية	معيد	15
	محاضر	29
	أستاذ مساعد	125
	أستاذ مشارك	22
	أستاذ	21

أدوات الدراسة:

مقياس أساليب التفكير: من إعداد وترجمة / الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياسا لأساليب التفكير وتكون من 48 مفردة وتكونت الاستجابات على المفردات من(5) استجابات تبعا لمقياس ليكرت الخماسي وهي (دائما –غالبا –إلى حد ما – نادرا – ابدا) وتمثل (دائما) أعلى درجة لكل مفردة و(أبدا) أقل درجة للمفردة ومقسمة إلى (5)أبعاد كل بعد يمثل أسلوب تفكير وهي :

-التفكير التركيبي Synthetic thinking، التفكير المثالي Idealistic Thinking، التفكير العملي Pragmatic Thinking، التفكير التحليلي Analytical thinking، التفكير الواقعي Realistic Thinking

وتشير مفردات كل بعد إلى مظاهر أسلوب التفكير والاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات وتفاوتت عدد العبارات لكل أسلوب تبعا لتعريف الأسلوب ومظاهره والاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات وتم وضع مفردات المقياس في شكل جمل تقريرية يطبقها المفحوص على نفسه للتعرف على مدى توافرها عنده ومدى استخدامه لها حيث أنه لا يعتد أسلوب التفكير قدرة بل طريقة الفرد المفضلة التي يستخدمها في توظيف ذكاؤه وقدراته ، وكانت مفردات المقياس كلها في الاتجاه الإيجابي ، وقد تم إعداد المقياس بالرجوع إلى التراث الأدبي والدراسات السابقة وتمثلت فيما يلي:

Balkis, M & Bayezed, G. (2005) ، Grigorenko, E& Sternberg, R (1997) Harrison, A.T.& Bramson, R.M ، Sternberg, R (1988). - Sternberg, R (1997)

- حبيب (1995، 1996)

وقد تم عرض مقياس أساليب التفكير على مجموعة من المحكمين حيث تكونت القائمة عند تحكيمها من 48 مفردة وقد تم تعديل صياغة بعض المفردات وتقسيم بعض المفردات إلى مفردتين وإضافة مفردات وقد تم تعديلها وترجمة القائمة إلى اللغة الإنجليزية أيضا وذلك لوجود أعضاء هيئة تدريس غير ناطقين باللغة العربية

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس كالتالي:

جدول (2)

يوضح نتائج الاتساق الداخلي قائمة أساليب التفكير

الداخلي قائمة أساليب التفكير		الدرجات
التفكير التركيبي	قيمة ر	.721**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
التفكير المثالي	قيمة ر	.865**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60

الداخلي قائمة أساليب التفكير		الدرجات
التفكير العملي	قيمة ر	.895**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
التفكير التحليلي	قيمة ر	.883**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
التفكير الواقعي	قيمة ر	.661**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60

يتضح من خلال الجدول (2) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات أعضاء العينة في كل محور ودرجة المقياس ككل مما يدل على تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مرتفع

حساب ثبات مقياس أساليب التفكير:

معامل ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha :

بعد تطبيق مقياس أساليب التفكير على عينة التقنين (ن = 60) ، تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة ، وجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول (3) :

جدول (3)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير بطريقة معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل الارتباط
التفكير التركيبي	0.920
التفكير المثالي	0.920
التفكير العملي	0.919
التفكير التحليلي	0.920
التفكير الواقعي	0.922
الدرجة الكلية	0.920

يلاحظ من نتائج جدول (3) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس أساليب التفكير (التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) والدرجة الكلية للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية تراوحت بين (0.919 إلى 0.922) وجميعها قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مرتفع لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة ، مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم درجة عالية من الثبات .

وبهذا ، تبين نتائج هذه الإجراءات أن مقياس أساليب التفكير يتسم بدرجة عالية من الثبات بما يشير إلى إمكانية الاعتماد عليه كأداة معيارية لتقييم أساليب التفكير عند أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

وبذلك يصبح هذا المقياس صالحا للتطبيق بصورته الحالية ويمكن الثقة في نتائجه بصورة كبيرة حيث إنه يتمتع بمعاملي صدق وثبات عاليين.

استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير

إعداد وترجمة / الباحثة

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة في ضوء أعمال الجودة والتطوير التي يقوم بها عضو هيئة التدريس داخل القسم والكلية والجامعة وعن مدى معرفته بهذه الأعمال و مستوى أداؤه لها وقد تم إعداد مفردات هذه الاستبانة بالرجوع إلى متطلبات الجودة الواردة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد ومتطلبات عمادة الجودة ومتطلبات الخطة الاستراتيجية للجامعة او الكلية ومتطلبات الاعتماد البرامجي والمؤسسي وتكونت الاستبانة بشكل مبدئي من 54 و تكونت الاستجابات على المفردات من 5 استجابات تبعا لمقياس ليكرت الخماسي وهي (دائما –غالبا –إلى حد ما – نادرا – ابدا) وتمثل (دائما) أعلى درجة لكل مفردة و(أبدا) أقل درجة للمفردة وتكونت الاستبانة من 6 محاور :

-المحور الأول: أعمال الجودة على مستوى المقررات، المحور الثاني: أعمال الجودة على مستوى البرنامج، المحور الثالث: أعمال الجودة على مستوى اللجان، المحور الرابع: أعمال الجودة على مستوى الاعتماد البرامجي، المحور الخامس: أعمال الجودة على مستوى الاعتماد الوطني المؤسسي، المحور السادس: أعمال الجودة على مستوى الخطة الاستراتيجية للجامعة.

تم عرضها على مجموعة من محكمين وخبراء بالجودة بجامعة حائل وقد تم تعديل بعض المفردات وحذف بعضها إلى أن وصلت إلى 45 مفردة بشكلها النهائي وتم ترجمة الاستبانة أيضا إلى اللغة الإنجليزية لوجود أعضاء غير ناطقين باللغة العربية

حساب صدق الاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للمقياس

جدول (4)

يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبانة أداء أعضاء هيئة التدريس لأعمال الجودة والتطوير

		متوسط_الجودة
متوسط_مقررات	قيمة ر	.739**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
متوسط_برنامج	قيمة ر	.854**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
متوسط_لجان	قيمة ر	.883**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
متوسط_برامجي	قيمة ر	.900**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
متوسط_مؤسسي	قيمة ر	.861**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60
متوسط_خطة	قيمة ر	.859**
	الدلالة	.000
	عدد العينة	60

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات كل محور ودرجات الاستبانة ككل مما يدل على تمتع الاستبانة بصدق اتساق داخلي مرتفع

ثبات الاستبانة:

معامل ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha :

بعد تطبيق استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير على عينة التقنين (ن = 60) ، تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة ، وجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول (5) :

جدول (5)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير بطريقة معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل الارتباط
مستوى المقررات	0.978
مستوى البرنامج	0.977
اللجان	0.977
الاعتماد البرامجي	0.977
الاعتماد المؤسسي	0.978
الخطة الاستراتيجية	0.978
الدرجة الكلية	0.977

يلاحظ من نتائج جدول (5) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير (المقررات ، البرنامج ، اللجان ، الاعتماد البرامجي ، الاعتماد الوطني ، الخطة الاستراتيجية) والدرجة الكلية للاستبانة المستخدم في الدراسة الحالية تراوحت بين (0.977 إلى 0.978) وجميعها قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مرتفع لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة ، مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم درجة عالية من الثبات .

وبهذا ، تبين نتائج هذه الإجراءات أن استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير يتسم بدرجة عالية من الثبات بما يشير إلى إمكانية الاعتماد عليه كأداة معيارية لتقييم استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير وتحقيق أهداف الدراسة الحالية

وبذلك يصبح هذه صالحا للتطبيق بصورتها الحالية ويمكن الثقة في نتائجها بصورة كبيرة حيث إنها تتمتع بمعاملي صدق وثبات عاليين . .

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

-المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط، اختبار (ت)، تحليل التباين، اختبار أقل فرق معنوي (LSD) ، معامل ارتباط بيرسون ، معامل ألفا كرو نباك

نتائج الدراسة:

ما مستوى أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24 وتم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب التفكير وجدول (6) يوضح ذلك

جدول (6)

يوضح متوسطات مستويات التفكير عند أعضاء هيئة التدريس

أساليب التفكير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة	الترتيب
متوسط_تركيبي	212	4.0596	.52814	مرتفع	4
متوسط_مثالي	212	4.0934	.48691	مرتفع	3
متوسط_عملي	212	4.1344	.56116	مرتفع	2
متوسط_تحليلي	212	4.1514	.49270	مرتفع	1
متوسط_واقعي	212	3.3977	.65731	متوسط	5
Valid N (listwise)	212				

يظهر من الجدول (6) أن مستويات التفكير تختلف لدى عينة الدراسة فأعلاها التفكير التحليلي ثم العملي ثم المثالي ثم التركيبي ثم الواقعي وحيث تم حساب المتوسط المرجح التالي:

- 4.2- 5 مرتفع جدا
- 3.4-4.2 مرتفع
- 2.6-3.4 متوسط
- 1.8-2.6 ضعيف
- 1-1.8 ضعيف جدا

بناء على ما تقدم عرضه في الجدول (6) يتبين الآتي :

- أن مستوى التفكير لدى العينة يقع في مستوى مرتفع ماعدا التفكير الواقعي فمستواهم متوسط ، و تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير بين (3.3977 إلى 4.1514) وجميعهم حصلت على تقدير مرتفع ماعدا أسلوب التفكير الوقعي وجاء أسلوب التفكير التحليلي في الرتبة

الأولى وقيمة متوسطه (4.1514) ، وجاء أسلوب التفكير العملي في الرتبة الثانية بمتوسط (4.1344) ، يليه أسلوب التفكير المثالي في الرتبة الثالثة بمتوسط (4.0934) ، يليه في الرتبة الرابعة أسلوب التفكير التركيبي بمتوسط (4.0596) ، وأخيرا جاء أسلب التفكير الواقعي بالرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.3977) .

الفرض الأول :

لا يوجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكيروأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24 لحساب معامل الارتباط بين درجات كل عضو هيئة تدريس في كل أسلوب من أساليب التفكير والمقياس ككل ودرجاتهم على كل محور من محاور استبانة أعمال الجودة والدرجة الكلية للاستبانة والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (7)

معامل الارتباط يوضح العلاقة بين أساليب التفكيروأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس

		المقررات	البرنامج	اللجان	البرامجي	المؤسسي	الخطة	الاستبانة ككل
الأسلوب التركيبي	قيمة ر	.374**	.302**	.468**	.471**	.420**	.311**	.469**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد العينة	212	212	212	212	212	212	212
الأسلوب المثالي	قيمة ر	.411**	.176*	.303**	.386**	.371**	.245**	.372**
	مستوى الدلالة	.000	.010	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد العينة	212	212	212	212	212	212	212
الأسلوب العملي	قيمة ر	.407**	.251**	.315**	.405**	.364**	.284**	.401**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد العينة	212	212	212	212	212	212	212

		المقررات	البرنامج	اللجان	البرامجي	المؤسسي	الخطة	الاستبانة ككل
الأسلوب التحليلي	قيمة ر	.435**	.154*	.364**	.383**	.366**	.256**	.383**
	مستوى الدلالة	.000	.025	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد العينة	212	212	212	212	212	212	212
الأسلوب الواقعي	قيمة ر	.063	.021	-.113-	-.043-	.073	-.021-	-.005-
	مستوى الدلالة	.363	.758	.100	.532	.289	.758	.943
	عدد العينة	212	212	212	212	212	212	212
المقياس ككل	قيمة ر	.408**	.212**	.312**	.381**	.383**	.255**	.385**
	مستوى الدلالة	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000
	عدد العينة	212	212	212	212	212	212	212

يتضح من الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكيروبين أداء أعضاء هيئة التدريس لمهام الجودة لذا ترفض الباحثة جزئيا فرض الدراسة الذي ينص على " لا يوجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة"

حيث تظهر علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين أساليب التفكير وأداء أعضاء هيئة التدريس في مهام الجودة، ولا تظهر دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير الواقعي وبين أداء أعضاء هيئة التدريس في مهام الجودة

وترجع الباحثة هذه النتيجة لما يتميز به أصحاب الأسلوب التركيبي ببناء الأفكار الجديدة والوضوح والابتكار ويتميز أصحاب أسلوب التفكير المثالي بتكوين وجهات النظر المختلفة تجاه الأشياء والرؤية المستقبلية ويهتم باحتياجات الفرد والناس والمجتمع وهذا ما تقوم عليها أعمال الجودة وعمليته العقلية المفضلة التفتح والتقبل وهذا يعني تفهم وتقبل كل ما هو جديد ، ويركز التفكير العملي على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ تبعا لخبرة الفرد الشخصية و إيجاد طرق جديدة والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية والمرونة والتكيف وهذا ما تهتم به أعمال الجودة والتي تركز على الجانب الإجرائي والتحقق من مصداقية الأعمال ، ويهتم التفكير التحليلي بمواجهة المشاكل بحرص وبمنهجية ويهتم بالتفاصيل وهذا ما تتطلبه أداء أعمال الجودة حيث تتطلب أعمال الجودة آلية ومنهجية لها وخطوات وإجراءات لتنفيذها ، وأيضا يهتم أصحاب الأسلوب التحليلي بالتنبؤ والاستنتاج وعمليته العقلية هي التوجيه والإرشاد وهذا ما تتطلبه أعمال

الجودة من دعم فني للأعضاء لاستيفاء المتطلبات ، وعلى الجانب الآخر فإنه لا يوجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الواقعي وأداء أعمال الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ويرجع ذلك لأنه يعتمد أصحاب التفكير الواقعي على الملاحظة والتجريب وأن إدراكه للأشياء الحقيقية أو الواقعية هو ما يشعر به و يلمسه و يراه و يشمه ، أي الأشياء التي يتم الحصول عليها من خلال الحواس وأن الحقائق هي الحقائق وبذلك يميلون على إدراك الأمور والأشياء بطريقة عيانية وليس تجريدية ولذلك فإن معظم أعمال الجودة أو يكاد كلها تخاطب العقل وتحتاج إلى ابتكار وإبداع والتطوير والتخيل والتنبؤ وتوقع النتائج المترتبة على كل عمل يتم استيفاؤه وتحتاج إلى التفكير بطريقة تجريدية وذلك لربط المعلومات ببعضها لاستخلاص النتائج لذلك من الصعب لأصحاب هذا التفكير التكيف واستيعاب هذا النوع من الأعمال والمتمثل في أعمال الجودة واستيفاؤها بدرجة عالية من الإتقان في ضوء أسلوب تفكيرهم

في حدود إطلاع الباحثة لا توجد دراسات تناولت الربط بين أساليب التفكير وأداء مهام الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة سواء مؤيدة أو معارضة لنتائج الدراسة الحالية

الفرض الثاني: لا يوجد فروق في أساليب التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24 واستخدام اختبار ت لحساب الفروق في مستويات التفكير بين من يتقلد أعمال جودة ومن لا يتقلد على مقياس التفكير

جدول (8)

يبين الفروق في مستويات التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب على مقياس التفكير

	جودة	N	Mean	Std. Deviation	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
متوسط_تركيبي	لا يتقلد	83	3.9347	.45854	210	2.80	.005
	يتقلد	129	4.1400	.55540			
متوسط_مثالي	لا يتقلد	83	3.9043	.46658		4.76	.000
	يتقلد	129	4.2151	.46179			
متوسط_عملي	لا يتقلد	83	3.9589	.58650		3.76	.000
	يتقلد	129	4.2473	.51568			
متوسط_تحليلي	لا يتقلد	83	4.0122	.48413		3.38	.001
	يتقلد	129	4.2410	.47890			
متوسط_واقعي	لا يتقلد	83	3.2924	.66921		1.88	.061

	جودة	N	Mean	Std. Deviation	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
	يتقلد	129	3.4655	.64304			
متوسط_المقياس	لا يتقلد	83	3.8360	.41569		4.19	.000
	يتقلد	129	4.0871	.43196			

يتضح من جدول (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير لصالح من يتقلد أعمال الجودة وفي المقياس ككل عدا التفكير الواقعي لا توجد فروق ذات دلالة وبالتالي ترفض الباحثة جزئيا الفرض الصفري الذي ينص على " لا يوجد فروق في مستويات التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها "

فمن خلال جدول (8) يتضح أنه حصل أسلوب التفكير العملي على أعلى متوسط وكان لصالح من يتقلد مناصب في الجودة بمتوسط4.2473 ومن لا يتقلد مناصب حصل على متوسط 3.9589 ، يليه أسلوب التفكير التحليلي ومتوسط من يتقلد مناصب كان 4.2410 ومن لا يتقلد متوسطه 4,0122 ، يليه أسلوب التفكير المثالي حصل من يتقلد مناصب على متوسط 4.2151 ومتوسط من لا يتقلد مناصب متوسط 3.9043 ، وأخيرا أسلوب التفكير التركيبي كان متوسط من يتقلد مناصب على المقياس 4.1400 ومتوسط من لا يتقلد مناصب 3.9347 ، بينما لا يوجد فروق في متوسط أسلوب التفكير الواقعي بين من يتقلد مناصب ومن لا يتقلد مناصب في الجودة ، ويرجع ذلك إلى أن أصحاب التفكير العملي يتسمون بإيجاد طرق جديدة والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية وحل المشكلات تدريجيا وهذا النوع من التفكير مفيد ومعين في أداء أعمال الجودة حيث أن الأخيرة تقوم على إيجاد الطرق الجديدة والمتطورة لأي متطلب وحل المشكلات بشكل تدريجي لضمان حلها نهائيا والاهتمام بالعمل و كما أن أعمال الجودة تتطلب خطوات إجرائية لتنفيذ المتطلب ، يلي ذلك أسلوب التفكير التحليلي والذي يتسم أصحابه بمواجهة المشكلات بحرص ومنهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط قبل اتخاذ القرارات والتنبؤ والاستنتاج والعملية العقلية له التوجيه والإرشاد وهذه كلها تعتبر من الصفات الواجب توافرها في القائمين بأعمال الجودة ، ويأتي بعد ذلك التفكير المثالي والذي يتميز أصحابه بالرؤية المستقبلية وبالاهتمام باحتياجات الفرد والناس والمجتمع واهتمامه الرئيسي هو القيم الاجتماعية وبذل قصارى جهده لمراعاة مشاعر وانفعالات الآخرين وعمليته العقلية التفتح والتقبل ، وأخيرا أسلوب التفكير التركيبي ويهتم ببناء الأفكار الجديدة وتركيب الأفكار المختلفة والابتكار والتأمل ، وهذه الخصائص متطلبة لإنجاز اعمال الجودة بإتقان والمعتمد على أداء أعمال الجودة كنوع من التخطيط للمستقبل على مستوى البرامج أو الجامعة نفسها وتؤهلهم لأداء كافة أعمال الجودة بإتقان في حال حصولهم على درجة مرتفعة على كل أسلوب من أساليب التفكير . بينما لا يوجد فروق في مستويات التفكير للأسلوب الواقعي بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب حيث أنه أسلوب مباشر وعيانيا معتمد على الحواس لاستقبال المعلومات لذلك فأن طريقة الأداء من أعضاء هيئة التدريس واحدة سواء أن كان القائم بأعمال الجودة يتقلد مناصب أم لا وفي حدود إطلاع الباحثة لا توجد دراسات تناولت فروق في أساليب التفكير بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها سواء مؤيدة أو معارضة لنتائج الدراسة الحالية.

الفرض الثالث: لا يوجد فروق في أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24 وتم استخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين لحساب الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة في أساليب التفكير والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (9)

يوضح نتائج اختبار(ت) لحساب الفروق في أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة

	مرتفع _منخفض	N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	t	الدلالة
متوسط_تركيبي	منخفض الأداء	106	3.8798	.52429	210	5.261-	.000
	مرتفع الأداء	106	4.2394	.46942			
متوسط_مثالي	منخفض الأداء	106	3.9261	.50758		5.317-	.000
	مرتفع الأداء	106	4.2608	.40282			
متوسط_عملي	منخفض الأداء	106	3.8889	.52472		7.072-	.000
	مرتفع الأداء	106	4.3799	.48557			
متوسط_تحليلي	منخفض الأداء	106	3.9758	.48870		5.545-	.000
	مرتفع الأداء	106	4.3271	.43206			
متوسط_واقعي	منخفض الأداء	106	3.4147	.58210		.375	.708
	مرتفع الأداء	106	3.3808	.72719			

يظهر من الجدول (9) فروق في مستويات التفكير لصالح ذوي الأداء المرتفع عدا التفكير الواقعي لا توجد بينهما فروق لذلك ترفض الباحثة جزئيا الفرض الصفري الذي ينص على " لا يوجد فروق في أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة " وقد تم ذكر ما يهتم به كل أسلوب في الفرض السابق حيث حصل نفس هذا الفرض على نفس ترتيب أساليب التفكير في الفرض السابق من خلال متوسطهم على مقياس أساليب التفكير

وفي حدود إطلاع الباحثة لا توجد دراسات تناولت أساليب التفكير بين مرتفعي ومنخفضي الأداء في أعمال الجودة سواء مؤيدة أو معارضة لنتائج الدراسة الحالية

الفرض الرابع: لا يوجد فروق في أداء أعمال الجودة بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24 وتم استخدام اختبار ت لحساب الفروق بين من يتقلد ومن لا يتقلد مناصب في الجودة

جدول (10)

يبين الفروق بين من يتقلد أعمال جودة ومن لا يتقلد على استبانة أداء عضو هيئة التدريس لأعمال الجودة

	مناصب للجودة	N	Mean	Std. Deviation	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
متوسط_مقررات	لا يتقلد	83	4.0952	.73665	210	4.84	.000
	يتقلد	129	4.5256	.55301			
متوسط_برنامج	لا يتقلد	83	3.1823	1.03648		4.29	.000
	يتقلد	129	3.7633	.90968			
متوسط_لجان	لا يتقلد	83	3.4086	.98209		6.35	.000
	يتقلد	129	4.1572	.72907			
متوسط_اعتماد برامجي	لا يتقلد	83	3.1722	.97549		7.04	.000
	يتقلد	129	4.0558	.83236			
متوسط_اعتماد مؤسسي	لا يتقلد	83	2.7229	.91429		4.33	.000
	يتقلد	129	3.3860	1.18379			
متوسط_خطة استراتيجية	لا يتقلد	83	2.6313	.95175		4.15	.000
	يتقلد	129	3.2620	1.15239			
متوسط_الجودة	لا يتقلد	83	3.2013	.78684		6.29	.000
	يتقلد	129	3.8586	.71125			

جدول (10) يوضح وجود فروق لصالح من يتقلد مناصب جودة في جميع المحاور والمقياس ككل وبذلك ترفض الباحثة الفرض الصفري الذي ينص على " لا يوجد فروق في أداء أعمال الجودة بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها" وكما يتضح من الجدول السابق أن كان أعلى فرق بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب في الجودة على استبانة أداء أعمال الجودة على الاعتماد البرامجي حيث كان متوسط من يتقلد مناصب 4.0558

ومتوسط من لا يتقلد مناصب 3,1722 بفارق 8836, ، يليه اللجان حيث بلغ من يتقلد مناصب 4,1572 ، ومتوسط من لا يتقلد مناصب 3,4086 بفارق 7486, ، يليه الاعتماد المؤسسي حيث بلغ متوسط من يتقلد مناصب 3,3860 ، ومن لا يتقلد مناصب 2,7229 بفارق 6631, ، يليه الخطة الاستراتيجية حيث بلغ متوسط من يتقلد مناصب 3,2620 ، ومتوسط من لا يتقلد مناصب في الجودة 2,6313 بفارق 6307, ، يليه على مستوى البرنامج بلغ متوسط من يتقلد مناصب بالجودة 3,7633 ومتوسط من لا يتقلد مناصب بالجودة ومتوسط من لا يتقلد مناصب 3,1823 بفارق 581, ، وأخيرا على مستوى المقررات بلغ متوسط من يتقلد مناصب بالجودة 4,5256 ومتوسط من لا يتقلد مناصب بالجودة 4,0952 بفارق 4304, . كما أنه بالرجوع إلى الجدول فإنه كان أعلى متوسط لمن يتقلد مناصب كان على مستوى المقررات يليه اللجان، يليه الاعتماد البرامجي يليه على متوسط البرنامج يليه الاعتماد المؤسسي وأخيرا الخطة الاستراتيجية.

وترجع الباحثة الفروق بين من يتقلد مناصب في الجودة وبين من لا يتقلد مناصب إلى تلقي من يتقلد مناصب بالجودة لدورات وورش تدريبية في مجال الجودة والحصول على دعم فني وقت الحاجة لذلك، القيام بأعمال المراجعة الداخلية لمتطلبات الجودة سواء على مستوى البرامج أو الكلية او الجامعة وأيضا لانخراطهم في أعمال الجودة ومتطلباتها في كافة المجالات لها سواء على مستوى المقررات أو اللجان أو الاعتماد البرامجي والمؤسسي والخطة الاستراتيجية وكل ما سبق ذكره يزيد من خبراتهم في المجال وإتقانهم لما يطلب منهم.

كما كان أعلى متوسط وأقل فرق في المتوسط في محاور الاستبانة على مستوى المقررات وذلك لأن جميع أعضاء هيئة التدريس يقومون بهذا المتطلب كل فصل دراسي لذلك مستوى أداؤهم مرتفع .

وفي حدود إطلاع الباحثة لا توجد دراسات تناولت أداء أعمال الجودة بين من يتقلد مناصب في الجودة ومن لا يتقلد مناصب بها سواء مؤيدة أو معارضة لنتائج الدراسة الحالية .

الفرض الخامس :

لا يوجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف النوع، التخصص، عدد سنوات الخبرة)

وتفرع منه ثلاث فروض فرعية:

1- لا يوجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة تعزى لاختلاف النوع (ذكور – إناث).

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24 تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (11)

يوضح نتائج اختبارت لإيجاد الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة تعزي لاختلاف النوع

Group Statistics

	النوع	N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
متوسط_مقررات	ذكر	69	4.1275	.67907	210	3.594-	0.01
	أنثى	143	4.4678	.62940			
متوسط_برنامج	ذكر	69	3.6180	1.06010		.830	.408
	أنثى	143	3.4962	.97126			
متوسط_لجان	ذكر	69	3.7641	1.03127		1.110-	268
	أنثى	143	3.9124	.84791			
متوسط_برامجي	ذكر	69	3.7461	1.05112		.370	.712
	أنثى	143	3.6924	.96005			
متوسط_مؤسسي	ذكر	69	3.1072	1.42811		.171-	.864
	أنثى	143	3.1357	.96198			
متوسط_خطة	ذكر	69	2.9855	1.30894		.267-	.790
	أنثى	143	3.0294	1.02007			
مجموع_الجودة	ذكر	69	21.3484	5.88962		.543-	.588
	أنثى	143	21.7337	4.25370			

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أعضاء هيئة التدريس على مستوى المقررات لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهن4.46 بينما بلغ متوسط الذكور 4.12 عند مستوى دلالة 0.01 بينما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المهام أو على الاستبانة ككل وذلك لأنه يوجد عوامل أخرى غير النوع تتدخل في أداء أعمال الجودة ومنها أسلوب التفكير المتبع، خبرات عضو هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة واشتراكه في اللجان والاعتماد المؤسسي والبرامجي والخطة الاستراتيجية للكلية او الجامعة أو العمادات

2-لا يوجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة تعزى لاختلاف التخصص (إنساني – علمي).

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS إصدار 24، وتم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (12)

يوضح نتائج اختبار ت لإيجاد الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة تعزي لاختلاف التخصص

Group Statistics

	التخصص	N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
متوسط_ مقررات	إنساني	168	4.3310	.64260	210	1.120-	.264
	علمي	44	4.4568	.73907			
متوسط_ برنامج	إنساني	168	3.6465	.94519		3.216	.002
	علمي	44	3.1134	1.09927			
متوسط _لجان	إنساني	168	3.8743	.93336		.317	.752
	علمي	44	3.8252	.83340			
متوسط_ برامجي	إنساني	168	3.7033	.96671		.189-	.850
	علمي	44	3.7350	1.07882			
متوسط_ مؤسسي	إنساني	168	3.1452	1.23127		.472	.637
	علمي	44	3.0545	.62262			
متوسط_ خطة	إنساني	168	3.0369	1.19473		.553	.581
	علمي	44	2.9318	.77152			
مجموع _الجودة	إنساني	168	21.7372	5.03035		.758	.450
	علمي	44	21.1161	4.02238			

يظهر من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أعضاء هيئة التدريس على مستوى البرنامج لصالح التخصصات الإنسانية حيث بلغ متوسطهم 3.64 بينما بلغ متوسط العلمي 3.11 عند مستوى دلالة 0.01 بينما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المهام أو على الاستبانة ككل وذلك لأن أعمال الجودة موحدة لجميع برامج الجامعة من مقررات ولجان وعلى مستوى البرنامج كما أن الاعتماد البرامج يكون للبرامج المؤهلة للاعتماد سواء من التخصصات الإنسانية أو العلمية كما أن الفريق الذي شارك في الاعتماد المؤسسي كان من

الكليات الإنسانية والعلمية ، وفي مجال الخطة الاستراتيجية فإن كل كلية تقوم بإعداد الخطة الاستراتيجية لها والخطة الاستراتيجية على مستوى الجامعة تم إعدادها من فريق من الكليات الإنسانية والعلمية معا.

وظهرت فروق فقط على مستوى البرنامج لصالح التخصصات الإنسانية وقد يرجع ذلك إلى كثرة أعداد الأعضاء في التخصصات الإنسانية وكثرة أعداد الطلبة مما يؤدي إلى طرح كافة مقررات الخطة كل فصل دراسي والذي يؤدي إلى إتقان الأعضاء لمهام الجودة كما أن هناك بعض التخصصات الإنسانية لها علاقة باستراتيجيات التدريس والتقويم ومخرجات التعلم خاصة بكلية التربية وكثرة عدد البرامج والأعضاء والطلاب بها مما أثر على نتائج الفرض

3. **لا يوجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف عدد سنوات الخبرة.**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على استبانة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لأعمال الجودة والتطوير

أبعاد الاستبانة	سنوات الخبرة	N	المتوسط	الانحراف المعياري
على مستوى المقررات	أقل من2	68	4.1324	.69464
	من2 إلى5	44	4.5523	.55384
	أكثر من5	100	4.4240	.65074
	Total	212	4.3571	.66389
البرنامج	أقل من2	68	3.0116	1.03108
	من2 إلى5	44	3.8250	.72978
	أكثر من5	100	3.7651	.94981
	Total	212	3.5358	1.00015
لجان الجودة	أقل من2	68	3.4144	.97726
	من2 إلى5	44	3.9670	.78916
	أكثر من5	100	4.1246	.80192
	Total	212	3.8641	.91184

أبعاد الاستبانة	سنوات الخبرة	N	المتوسط	الانحراف المعياري
الاعتماد برامجي	أقل من2	68	3.1690	1.07276
	من2 إلى5	44	3.7534	.85005
	أكثر من5	100	4.0585	.81550
	Total	212	3.7099	.98843
الاعتماد مؤسسي	أقل من2	68	2.6118	1.01622
	من2 إلى5	44	3.2591	.99354
	أكثر من5	100	3.4180	1.15123
	Total	212	3.1264	1.13148
الخطة استراتيجية	أقل من2	68	2.4353	1.11111
	من2 إلى5	44	3.0727	.95098
	أكثر من5	100	3.3840	1.03541
	Total	212	3.0151	1.11931
مجموع استبانة الجودة	أقل من2	68	18.7744	4.62283
	من2 إلى5	44	22.4302	3.91962
	أكثر من5	100	23.1737	4.51895
	Total	212	21.6083	4.83618

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقا لمستوى الخبرة حيث انه كلما زادت عدد سنوات الخبرة كلما زاد متوسط أداؤهم على الاستبانة وللتأكد من وجود فروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار LSDلمعرفة الفروق لصالح أي مستوى من الخبرة وجدول (14) يوضح ذلك

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه يوضح الفروق بين المتوسطات

ANOVA

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	مستوى الدلالة
متوسط _مقررات	بين المجموعات	5.558	2	2.779	6.643	.002
	داخل المجموعات	87.441	209	.418		
	المجموع	92.999	211			
متوسط _برنامج	بين المجموعات	27.622	2	13.811	15.735	.000
	داخل المجموعات	183.443	209	.878		
	المجموع	211.065	211			
متوسط _لجان	بين المجموعات	21.003	2	10.502	14.212	.000
	داخل المجموعات	154.431	209	.739		
	المجموع	175.435	211			
متوسط _ اعتماد برامجي	بين المجموعات	32.133	2	16.066	19.296	.000
	داخل المجموعات	174.014	209	.833		
	المجموع	206.147	211			
متوسط_ اعتماد مؤسسي	بين المجموعات	27.288	2	13.644	11.742	.000
	داخل المجموعات	242.845	209	1.162		
	المجموع	270.132	211			
متوسط _خطة استراتيجية	بين المجموعات	36.615	2	18.307	16.801	.000
	داخل المجموعات	227.737	209	1.090		
	المجموع	264.352	211			
مجموع _الجودة	بين المجموعات	820.875	2	410.438	20.850	.000
	داخل المجموعات	4114.130	209	19.685		
	المجموع	4935.006	211			

يتضح من جدول (14) وجود فروق بين متوسطات درجات العينة ودالة عند مستوى 01, لكافة محاور الاستبانة ومجموع الاستبانة

ولما كانت النتائج تشير إلى وجود فروق دالة استخدمت الباحثة اختبار أقل فرق معنوي LSD لمعرفة أي الفروق لصالح أي مستوى من الخبرة جدول (15) يوضح ذلك

جدول (15)

اختبار LSD لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي مستوى من الخبرة

Dependent Variable	(I)الخبرة	(J)الخبرة	متوسط الاختلاف	الدلالة
متوسط_مقررات	أقل من2	من2 إلى5	-.41992-*	.001
		أكثر من5	-.29165-*	.005
	من2 إلى5	أقل من2	.41992*	.001
		أكثر من5	.12827	.274
	أكثر من5	أقل من2	.29165*	.005
		من2 إلى5	-.12827-	.274
متوسط_برنامج	أقل من2	من2 إلى5	-.81338-*	.000
		أكثر من5	-.75348-*	.000
	من2 إلى5	أقل من2	.81338*	.000
		أكثر من5	.05990	.724
	أكثر من5	أقل من2	.75348*	.000
		من2 إلى5	-.05990-	.724
متوسط_لجان	أقل من2	من2 إلى5	-.55263-*	.001
		أكثر من5	-.71019-*	.000
	من2 إلى5	أقل من2	.55263*	.001
		أكثر من5	-.15755-	.312
	أكثر من5	أقل من2	.71019*	.000
		من2 إلى5	.15755	.312

Dependent Variable	(I)الخبرة	(J)الخبرة	متوسط الاختلاف	الدلالة
متوسط - اعتماد برامجي	أقل من2	من2 إلى5	-.58444-*	.001
		أكثر من5	-.88953-*	.000
	من2 إلى5	أقل من2	.58444*	.001
		أكثر من5	-.30509-	.066
	أكثر من5	أقل من2	.88953*	.000
		من2 إلى5	.30509	.066
متوسط_ اعتماد مؤسسي	أقل من2	من2 إلى5	-.64733-*	.002
		أكثر من5	-.80624-*	.000
	من2 إلى5	أقل من2	.64733*	.002
		أكثر من5	-.15891-	.416
	أكثر من5	أقل من2	.80624*	.000
		من2 إلى5	.15891	.416
متوسط_خطة استراتيجية	أقل من2	من2 إلى5	-.63743-*	.002
		أكثر من5	-.94871-*	.000
	من2 إلى5	أقل من2	.63743*	.002
		أكثر من5	-.31127-	.101
	أكثر من5	أقل من2	.94871*	.000
		من2 إلى5	.31127	.101
مجموع_الجودة	أقل من2	من2 إلى5	-3.65582-*	.000
		أكثر من5	-4.39929-*	.000
	من2 إلى5	أقل من2	3.65582*	.000
		أكثر من5	-.74347-	.355
	أكثر من5	أقل من2	4.39929*	.000
		من2 إلى5	.74347	.355

يظهر من الجداول (15) وجود فروق في مستوى الأداء في جميع المستويات والاستبانة ككل لصالح ذوي الخبرة من 2-5 و5 فأكثر وبالتالي تحقق الفرض الصفري الذي ينص على " لا يوجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة باختلاف عدد سنوات الخبرة وكانت لصالح ذوي الخبرة من 2-5 و5 فأكثر ويرجع ذلك لكثرة ممارستهم لأداء أعمال الجودة وحضورهم للدورات التدريبية وورش العمل والدعم الفني.

وفي حدود إطلاع الباحثة لا توجد دراسات تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في أداء أعمال الجودة تعزى لاختلاف النوع (ذكور – إناث).سواء مؤيدة أو معارضة لنتائج الدراسة الحالية .

التوصيات:

-إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات اساليب التفكير لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي تناسب القيام بأعمال الجودة

-إعداد برامج لتطوير الذات والتي تخص كيفية التعامل مع الضغوط وأعمال الجودة

-إعداد دراسات تنبؤية والتي ضوؤها يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس للجودة بالكليات

-إضافة معايير لاختيار أعضاء هيئة التدريس في مجال الجودة تخص الجوانب الشخصية ولاسيما أساليب التفكير ، القدرات العقلية ، سمات الشخصية ، التفضيلات الشخصية وأنماط العقل .

- إجراء مقابلات أو تطبيق أدوات لقياس أساليب التفكير أو الجانب النفسي

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

- عامر، طارق & المصري ،إيهاب.(2014) . الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم: اتجاهات معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر .
- كريمة، كروش& العربي ، غريب (2017): مقال حول أساليب التفكير وفق نظرية ستير برج وعلاقتها بأنماط التعلّم وفق نظرية بيجز) دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف الجنس والتخصص. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد 30
- القاضي، عدنان (2020) .أساليب التفكير وعلاقتها بجودة الحياة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس (كلية التربية جامعة تعز نموذجا).مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، مج 1، ع 2، ص 10-32.
- أبو الهاشم ، محمد & كمال، صافيناز.(2008) . أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. جامعة الملك سعود ، مجلة كلية التربية ، مركز البحوث التربوية.
- الخناق ، سناء (2005). " مظاهر الأداء الاستراتيجي والميزة التنافسية" المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات الحكومية جامعة ورقلة 8-9 مارس ،ص35
- الزحيلي ، غسان .(2012) .استراتيجيات التعلّم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق (دراسة ميدانية)، مجلة جامعة دمشق – المجلد (28) ، العدد (1) .
- الطيب، عصام . (2006). أساليب التفكير – نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
- المصري، إبراهيم &البوهي، رأفت وآخرون .2019) .الجودة الشاملة في التعليم . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع . صفحة 29-30.
- حسن، راوية . (2001) . إدارة الموارد البشرية "رؤية مستقبلية". مصر، الإسكندرية، الدار الجامعية ، ص202.
- حمي ، أحمد & حسن ، خلو . (2020) . دراسة مقارنة في أساليب التفكير بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للرياضة، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد (6) ، العدد (8) .
- زغوان، بشير .(2009) . مؤشرات ومعايير الجودة في العليم الجامعي الليبي، ورقة عمل مقدمة الى الندوة العلمية حول جودة التعليم العالي التي تنظمها اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، جامعة الفاتح – طرابلس.
- سلطان، محمد .(1993) . إدارة الموارد البشرية، لبنان، بيروت، الدار الجامعية، ص42.
- غريب العربي ،غريب وآخرون.(2010 – 2013) .استراتيجيات التفكير وأنماط التعلّم والأسلوب المعرفي الإدراكي لدى الطلبة المدرسين بالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة بوهران، بحث وطني، جامعة وهران.

- محمد، علا . (2014) .أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة ،العدد 4، الجزء 1،

- واكلي-ايت مجبر بديعة، ضيف حليمة (2016): أساليب التفكير لدى طلاب القسم النهائي للطور الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد 27. ص 681 - 694.

- بلقوميدي، ع (2012). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران: العدد 09، ص 21

- حبيب ، مجدي . (1995) . استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة "دراسة تشخيصية تقويمية ". القاهرة، مجلة العلوم التربوية، المجلد الثاني، العدد الأول، أكتوبر، 94-129.

- حبيب، مجدي . (1996) . دراسات في أساليب التفكير. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- حبيب، مجدي. (1996): التفكير، الأسس النظرية والاستراتيجيات. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- خير ، حاتم (2005). "نحو أداء متميز للحكومات – تجربة جمهورية السودان – " المؤتمر العالمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات جامعة ورقلة 8-9 مارس ،ص1.

- شلبي، امينة . (2002) . بروفايل أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المراحل الجامعية دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12 (24)87 – 142..

- صالحه عيسان (20015). الجودة الشاملة والإصلاح التربوي

- عيشي، عمار .(2013) .أثر تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية جامعة محمد خيضر ببسكرة – الجزائر-من وجهة نظر هيئة التدريس . مجلة الاقتصاد الجديد، مج 4، ع 1، ص 187 – 208.

- مزهودة ، عبد المليك.(2001) . الأداء بين الكفاءة والفعالية . مجلة العلوم الإنسانية ، العدد رقم 1 ، ص 86.

- وزارة التعليم (الإدارة العامة للجودة الشاملة) (2108/2017): دليل مفاهيم الجودة ومصطلحاتها. المملكة العربية السعودية.

- ابن منظور، جمال الدين (2003): لسان العرب، دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر
- ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف 1984.
- أبو خطوة ، السيد عبد المولى (2012) : معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي . العدد 10، صنعاء ، اليمن.

-أبو زقيه، خديجة (2013). استراتيجيات تقويم أداء عضو هيئة التدريس لرفع كفاءة وجودة التعليم العالي. المؤتمر العلمي الثالث: جودة البرامج الأكاديمية وتعزيز دور الجامعة في خدمة المجتمع جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا 30-31 ديسمبر.

-التويم ، مها .(2020) . أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من الأطباء بمستشفى الملك عبدالعزيز (الحرس الوطني بجدة) .المجلة العلمية بكلية التربية ،جامعة أسيوط ، مجلد 36 ، عدد 5

- صالح، حامد & بوشعراية ، راف الله (2018): اسالُيب التفكُر لدى عُنة من طلبة كلُة التربُة – المرج. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية – المرج -جامعة بني غازي، ع 58 ، ص ص1-17 .

- قدور لبراو (2015/2014) . دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء العاملين في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية، الوادي- الجزائر. جامعة الشهيد حمه لخضر، صفحة 14-13، 4-3

- مسعود ، الطاهر (2015) : تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي (ليبيا نموذجا) . المجلة العلمية لكلية التربية ـ العدد الثالث . جامعة مصراتة

- منيع ، الجوهرة بنت عبد الرحمن إبراهيم (2016) : معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: دراسة مقارنة مع بعض الجامعات الأمريكية . مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩ الجزء الثاني) .

- وقاد، الهام .(2007) . أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصص (تعلم) قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

References:

- Amer, Tarek & El-Masry, Ehab. (2014). Total Quality and Accreditation in Education: Contemporary Trends. Arab Group for Training and Publishing.

- Karima, Krush & Al-Arabi, Gharib (2017): An article on thinking methods according to Steerberg's theory and its relationship to learning styles according to Biggs' theory) A field study on secondary school students according to gender and specialization. Journal of Humanities and Social Sciences. Volume 30

- Al-Qadi, Adnan (2020) Thinking styles and their relationship to the quality of psychological life among faculty members (College of Education, Taiz University as a model), Al-Athar Journal for Psychological and Educational Studies, vol. 1, p. 2, pp. 10-32.

- Abu al-Hashim, Muhammad & Kamal, Safinaz. (2008) . Distinctive learning and thinking styles for university students in light of their achievement levels and various academic specializations. King Saud University, Journal of the College of Education, Educational Research Center.

- Al-Khanak, Sana (2005). "Manifestations of Strategic Performance and Competitive Advantage", International Scientific Conference on the Outstanding Performance of Governmental Organizations, University of Ouargla, March 8-9, p 35

- Zuhaili, Ghassan. (2012). Learning Strategies among Open Education Students at the Faculty of Education at Damascus University (A Field Study), Damascus University Journal - Volume (28), Issue (1).
- Al -Tayeb, Essam. (2006). Methods of Thinking - Contemporary Theories, Studies and Research, 1st Edition, World of Books for Publishing, Distribution and Printing, Cairo.
- Al-Masri, Ibrahim & Al-Bouhi, Raafat et al.(2019). Total Quality in Education. Dar Al-Ilm wa Al-Iman for Publishing and Distribution. pp. 29-30.
- Hassan, narrator. (2001) . Human resource management "future vision". Egypt, Alexandria, University House, p. 202.
- Hami, Ahmed & Hassan, Khalou. (2020) . A comparative study in the methods of thinking between practicing and non-practicing students, Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (6), Issue (8)
- Zaghouan, Bashir. (2009). Quality indicators and standards in the Libyan university education, a working paper presented to the scientific symposium on the quality of higher education organized by the Libyan National Committee for Education, Culture and Science in cooperation with the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization, Al-Fateh University - Tripoli .
- Sultan, Muhammad. (1993). Human Resources Management, Lebanon, Beirut, University House, p. 42.
- Gharib Al-Arabi, Gharib et al. (2010-2013). Thinking strategies, learning styles and cognitive style among student teachers at the Higher School of Teacher Training in Wahran, National Research, University of Oran.
- Muhammad, Ola. (2014). Thinking styles and their relationship to self-esteem and academic achievement for kindergarten students at the university. Journal of Educational Sciences, Cairo University, Issue 4, Part 1,
- Wakli-Ait Majber Badia, Dief Halima (2016): Thinking styles of students of the final section of the secondary stage. Journal of Humanities and Social Sciences. Number 27. pp. 681–694.
- Belkomidi, A. (2012). Thinking styles and their relationship to self-esteem in light of gender and specialization variables. Journal of Humanities and Social Sciences, University of Wahran: Issue 09, p. 21
- Habib, Magdy. (1995) . Preferred thinking strategies of some samples of university professors "Diagnostic Evaluation Study". Cairo, Journal of Educational Sciences, Volume Two, Issue 1, October, 94-129.
- Habib, Magdy . (1996) . Studies in ways of thinking. Cairo, Egyptian Al-Nahada Library.
- Habib, Magdy. (1996): Thinking, Theoretical Foundations and Strategies. Cairo, Egyptian Renaissance Library.

-Khair, Hatem (2005). "Towards Outstanding Performance of Governments - Experience of the Republic of Sudan - "International World Conference on Outstanding Performance of Organizations and Governments, University of Wuargla, 8-9 March, p. 1.

- Shalabi, Amina. (2002) . Profile of Thinking Styles for Students of Different Academic Disciplines from Undergraduate Levels: A Comparative Analytical Study, Egyptian Journal of Psychological Studies, 12 (24)87-142.

- Saleha Eisan (20015). Total Quality and Educational Reform

- Aishi, Ammar. (2013). The impact of applying the principles of total quality management in the educational process, a case study of the Faculty of Economic Sciences, University of Mohamed Khider, Biskra - Algeria - from the point of view of the teaching staff. Journal of New Economics, vol. 4, p. 1, pp. 187-208.

- Mazhoda, Abdul Malik. (2001) . Performance between efficiency and effectiveness. Journal of Humanities, Issue No. 1, p. 86.

- Ministry of Education (General Directorate of Total Quality) (2017/2108): Guide to Quality Concepts and Terminology. Saudi Arabia.

- Ibn Manzur, Gamal El-Din (2003): Lisan Al Arab, Dar Al-Hurriya for Printing, Publishing and Distribution, Egypt

- Ibn Manzur, Lisan al-Arab, Part II, Cairo: Dar al-Maaref 1984.

- Abu Khatwa, El-Sayed Abdel Mawla (2012): Quality standards in the recruitment of faculty members for E-learning. Arab Journal for Quality Assurance of University Education. Issue 10, Sana'a, Yemen

- Abu Zaqia, Khadija (2013). Strategies for evaluating the performance of the faculty member to raise the efficiency and quality of higher education. The Third Scientific Conference: Quality of Academic Programs and Enhancing the University's Role in Community Service Hadhramout University of Science and Technology 30-31 December.

-Tuwim, Maha. (2020) . Thinking styles and their relationship to the level of job satisfaction among a sample of doctors at King Abdulaziz Hospital (National Guard in Jeddah), Scientific Journal at the Faculty of Education, Assiut University, Volume 36, Issue 5

- Saleh, Hamed & Bouchaaraia, Rafallah (2018): Methods of reflection among the students of the soil college - the meadow. Journal of Sciences and Human Studies - Al-Marj - Benghazi University, p. 58, pp. 1-17.

- Quadour Labrau (2014/2015). The role of total quality management in improving the performance of employees in the Algerian economic institution, El wahydy - Algeria. University of Martyr Hama Lakhdar, pp. 14-13, 4-3

- Massoud, Al-Taher (2015): Improving the quality of performance of the university faculty member (Libya as a model). Scientific Journal of the Faculty of Education, third issue. Misurata University

- Manea, Al-Jawhara bint Abdul Rahman Ibrahim (2016): Criteria for selecting faculty members in Saudi universities: a comparative study with some American universities. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, Issue: (169 Part Two).

- Waqad, Alham. (2007). Thinking styles and their relationship to learning styles and goal orientations among undergraduate students in Makkah Al-Mukarramah. PhD thesis in Psychology (Learning) Department of Psychology, College of Education, um Al-Qura University.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Shirazi, Fatemeh & Haidari, Shiva (2019): The Relationship Between Critical Thinking Skills and Learning Styles and Academic Achievement of Nursing Students, The Journal of Nursing Research ▪ VOL. 27, NO. 4.

- - Roya, Noori Bayghi, et al., (2013), Examination the relationship between Thinking Style and Individual and organizational skills of time management in managers of Mashhad water and Sewerage company, Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4 (12), 929-945.

- Fortunato, v.& Furey, J. (2009). The theory of Mind Time and the relationships Between Thinking Perspective and The Big five personality Traits. Personality and Individual Differences ,47(4),241-246.

- http:// www.hrpub.org

- Irmscher, Maike (2019): The Interface Function of Thinking Styles between Personality and Intelligence. World Journal of Education Vol. 9, No. 1,79-91

- Piaw, Chua (2014): Effects of gender and thinking style on students' creative thinking ability. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 5135 – 5139.

- Qummer, Shazia & Zamir, Shazia (2020): Thinking Styles of University Teachers: A Gender Based Difference. Journal of Research in Social Sciences (JRSS) Vol. 8, No. 2.

- Sternberg, R (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and Their Development,31,197-224.

- Sternberg, R (1997). Thinking Styles .1st ed, Cambridge University Press: New York.

- Sternberg, R, J (1997): Thinking Styles. New York: Cambridge University Press.

- World Journal of Education (sciedupress.com)

- Zahng, Li. (2002). Thinking Styles and The Big Five Personality Traits. Educational psychology,22(1),17-31.

- https://mawdoo3.com/

- Coskun, Yemliha (2018): A Comparative Study on University Students' Rational and Experiential Thinking Styles in Terms of Faculty, Class Level and Gender Variables. Universal Journal of Educational Research 6(9): 1863-1868.

-Balkis, M & Bayezid, G. (2005). The Relationship between thinking styles and Personality types. Social Behavior and personality ,33(3)

-Grigorenko, E& Sternberg, R (1997). Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance. Exceptional Children ,63(3),295-312.

Haksen & others, 2000,"Service management and operations", 2ns edition, .7

Hammad, Mohammad Ahmed &Awed, Huda Shaaban, (2022): Thinking styles and their relationship with self-efficacy among deaf and hard-of-hearing adolescent students, Current Psychology.

-Harrison, A.T.& Bramson, R.M (1982): Styles of thinking, strategies for asking questions, making decision, and solving problems. Anchor press, Double day, Garden City, New York.

http://mdr.misuratau.edu.ly/bitstream/handle/123456789/186/EDU3201501.pdf?sequence=1&isAllowed=y

http://mdr.misuratau.edu.ly/handle/123456789/186

https://doi.org/10.1007/s12144-022-03597-8

https://mawdoo3.com -https://search.emarefa.net/detail/BIM-984381

-https://www.psychologytoday.com/us/basics/big-5-personalit

Maati, J. (2005). Le petit monde du CAC 40. La revue du financier, 153, 45-62.

prentice-hall upper saddle river, new jersey.

-Zahng, Li. (2006). Thinking Styles and The Big Five Personality Traits Revisited. Personality and Individual Differences, 4(5),1177 -1187.

-Zhang, L. F., & Chen, C. (2018). Thinking styles: Distinct from personality. Personality and Individual Differences, 125, 50-55