جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

# تحليل بروفيلات أساليب التفكير ومداخل التدريس وعلاقتها بكفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة من الطلبة المعلمين بالبرامج المميزة بكلية التربية

إعداد

**د.إيمان خالد عيسى**

استاذ علم النفس التربوي المساعد (كلية التربية – جامعة دمنهور)

تاريخ استلام البحث : ٢٥ ديسمبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٤ يناير ٢٠٢٤م

**DOI:**

**ملخص الدراسة :**

**هدفت الدراسة الحالية لبحث مجموعة من العوامل المتعلقة بعملية التعلم الا وهي اساليب التفكير ومداخل التدريس المفضله لدي الطلبة المعلمين الملتحقين بالبرنامج المميز بكلية التربية وبحث علاقتها بكلاً من كفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك باستخدام اسلوب تحليل البروفيلات العنقودي.وذلك من خلال التعرف على العلاقة الارتباطية المتباينة بين المتغيرات المستهدفه بالبحث وامكانية تصنيف المتعلمين عينة الدراسة إلى تجمعات (عناقيد) متمايزة، وكذلك التعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة وفقاً للنوع.وتم توظيف مقاييس اساليب التفكير الوظيفية ،و مداخل التدريس المفضلة ، و كفاءة التواصل باللغة الانجليزية، و الانجاز الاكاديمي المدرك.واوضحت النتائج وجود علاقات ارتباطية متباينة الاتجاه والدلالة بين متغيرات الدراسة وكذلك امكانية وجود بروفلين مختلفين من اساليب التفكير لدي المتعلمين فيما يتعلق بالعنقود الأول نلاحظ ارتفاع متوسطات أساليب التفكير الإداري والعملي التطبيقي حيث ضم العنقود الأول نسبة (٥٥.٢٪) من العينة الكلية. بينما ضم العنقود الثاني أساليب التفكير المقابلة والمتمثله في أسلوب التفكير الناقد وأسلوب التفكير المبادر بنسبة ٤٤.٨٪ من العينة الكلية، كما اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات البروفيلات الناتجة ( التجمعات) في كفاءة التواصل باللغة الانجليزية لدي الطلبة المعلمين عينة الدراسة لصالح البروفيل الثاني ، وانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين البروفيلات الناتجة في متوسطات درجات الانجاز الاكاديمي المدرك. كما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى النوع فيما يختص بمتوسطات درجات المتعلمين على مقاييس (اساليب التفكير –مداخل التدريس المفضلة) بينما اشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة في كلاً من كفاءة التواصل والانجاز الاكاديمي المدرك وفقاً للنوع.**

**الكلمات المفتاحية: اساليب التفكير –مداخل التدريس –كفاءة التواصل باللغة الانجليزية– الانجاز الاكاديمي المدرك –تحليل البروفيلات العنقودي.**

# *A Cluster Profile Analysis of Thinking styles and teaching approaches and their relationships with communication competency and perceived academic achievement of a sample of student/teacher at Faculty of Education*

**Dr. Eman Khaled Essa**

(Associate Professor -Faculty of Education Damanhour University)

**Abstract:**

The present study aimed at categorizing student teachers at the special program of Faculty of Education according to homogenous profiles of Thinking Styles and Teaching Approaches, in addition to examine the relationships among the mentioned variables and Communication Competence and Perceived Academic Achievement, in addition to revealing the differences in the mentioned variables according to different profiles and gender of the sample of the study. Four scales (Thinking Styles -Teaching Approaches - Communication Competence – Perceived Academic Achievement) are used. According to the results obtained two profile clusters were categorized the results also showed that there are statistically significant differences between the average scores of the resulting profiles (clusters) in the English Communication Competency of the student teachers in the study sample in favor of the second profile, and that there are no statistically significant differences between the resulting profiles in the average scores of perceived academic achievements. There were also no statistically significant differences due to gender with regard to the average scores of learners on the scales (thinking styles- preferred teaching approaches), while the results indicated that there were statistically significant differences between the average scores of the study sample members in both communication competency and perceived academic achievement according to gender.

Key Words: Thinking styles - teaching approaches- communication competency- perceived academic achievement- Cluster Profile Analysis

**مقدمة:**

**يعد المعلم وما يتسم به من مهارات وكفاءات حجر الأساس الذي ترتكز علية العملية التعليمية حيث يعتبر المعلم من اكثر المؤثرين على المجتمع بما لهم من تأثير على العديد من المتعلمين الذين يقومون بالتعامل والتفاعل معهم بصورة يومية على مدار الاعوام الممتدة المتضمنة في الحياة الاكاديمية للمتعلمين، مما يجعل من كليات التربية وعملية اعداد المعلمين من الاهمية بمكان لما تنوء به من مسئولية إعداد المتعلمين المتمتعين بالمعرفة والمهارات التي تمكنهم من مواكبة التطور المتسارع في العلوم والتقنيات الذي اصبح السمة الغالبة على العصر الحالي ،حتى يصبحوا معلمين يتميزون بالكفاءة والفعالية اللازمة لتلبية حاجات المجتمع.**

**بينما يشهد الواقع العملي وسوق العمل اجواءً تنافسية تعتمد على مدى جودة ما يمتلكه الفرد من مهارات وقدرات وترتكز فكرة البرنامج المميز في كليات التربية على اعداد معلم متميز الاداء قادر على ادارة عملية التعلم وتقديم المحتوى التعليمي باللغة الانجليزية لطلاب وطالبات مجموعة متنوعة من المدارس سواء الرسمية المميزة او الخاصة الوطنية او الدولية والتي تعتمد اللغة الانجليزية كوسيط تعليمي لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين الدارسين بها، الامر الذي يتحتم معه تمكن المعلم الذي يقع عليه الاختيار للعمل بتلك المؤسسات التعليمية من التواصل والتفاعل واداء مهامه التدريسية بتلك اللغة.**

**وقد لوحظ من خلال استطلاع آراء العديد من المتصلين بالعملية التعليمية والمنخرطين بها من معلمين ومدراء واولياء امور ان الواقع قد يكون مغايراً لتلك الصورة المأمولة والهدف المنشود،حيث يفتقر العديد من المعلمين خاصة الخريجين الجدد للمهارات اللازمة في حين يتسم المعلمون المتميزون والقادرون على اداء مهامهم التدريسية وادراة عملية التعلم باللغة الانجليزية بالقلة الامر الذي جعل تحقيق الهدف من البرامج المميزة في كليات التربية نصب الاعين ومحاولة معاونة تلك البرامج على تحقيق الهدف منها من خلال**

**العمل على التأكد من جودة مخرجات عملية التعلم وقدرة الطلبة المعلمين الملتحقين بها من ادراك العوامل المؤثرة على سير عملية التعلم بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم المرتبطة بها وهو ما يؤمل تحقيقه من خلال دراسة العوامل المؤثرة على عملية تعلم الطلبة المعلمين بكليات التربية للوصول لصورة اوضح لما يمكن ان يتم بهدف زيادة فعالية عملية التعلم وتنمية قدرات المتعلمين .**

**اما فيما يتعلق بالانجاز الاكاديمي فيوجد العديد من العوامل التي تؤثر على مستوياته لدي المتعلمين وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي واحد تلك العوامل هو اساليب التفكير حيث يشير(Noble,2006) إلى ان ادراك اساليب التفكير لدي المتعلمين من محددات الانجاز الاكاديمي لديهم،بالاضافة إلى ما يؤكده (Garcia ,2010) من ان اساليب التفكير تؤدي دوراً حيوياً في العديد من مجالات الحياه بصورة عامة وفي مجال التعلم بصفة خاصة. حيث يوضح (Navan ,2015) ان فهم العلاقة بين اساليب التفكير والمفاهيم الاخرى من شأنه معاونة المتعلمين بصورة كبيرة على تحقيق النجاح وتيسيير عملية التعلم لديهم.**

**كما تشير دراسة (Chetty ,et al.,2019) والتي تمت على عينة من ٢٥١ متعلماً وخمسة محاضرين في المرحلة الجامعية لاحدى جامعات ماليزيا وتوظيف استبيانين احدهما لتحديد أساليب التعلم لدي المتعلمين والثاني لتحديد أساليب التدريس لدي المحاضرين وأوضحت النتائج التأثير الدال لانماط التدريس الخاصة بالمعلمين على أداء المتعلمين الاكاديمي والارتباط الدال احصائياً بين أنماط التدريس الخاصة بالمعلمين وكلاً من أساليب التعلم الخاصة بالمتعلمين ومستويات الأداء الاكاديمي لديهم وهو ما يوضح مدى أهمية الاهتمام بالتعرف على بروفيلات أنماط التدريس الخاصة بالمعلمين.**

**في حين يشير (Gugliemi &Brekke,2017) إلى انه مع تعدد العوامل التي تؤثر على مستويات الإنجاز الاكاديمي لدي المتعلمين يجب التركيز على العوامل والمتغيرات النفسية والتي من شأنها توضيح ماهية التغيرات بين المتعلمين في مستويات الإنجاز الاكاديمي بهدف رفع تلك المستويات واستهداف مثل تلك العوامل اثناء عملية التعلم وان هذا التركيز على العوامل النفسية من شأنه تعميق فهم الآليات النفسية وراء الإنجاز الاكاديمي**

**والتشجيع على اكتشاف العوامل الوسيطة بين العوامل بعضها البعض ومن ثم الخروج بتوصيات عملية قابلة للتطبيق لصالح عملية التعلم ومخرجاتها.**

**مشكلة الدراسة:**

**يعتبر الاهتمام بالتعلم والعملية التعليمية الخطوة الاولى في سبيل النهوض بالامم والشعوب على مر العصور وتواجه عملية التعلم والمؤسسات التعليمية في العصر الحالي بالمزيد من التحديات نظراً للسياق المتسارع والمتطور للمعارف والتغير الهائل في المجتمعات الامر الذي اشارت معه منظمة الامم المتحده للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO,2020) إلى مواجهة الحضارات الحديثة للعديد من التحديات والضغوط التي تتطلب الارتكاز على اربعة اعمدة رئيسية للتمكن من النهوض بالتعليم والصمود امام تلك التحديات؛ وهي التعلم بغرض المعرفة ،التعلم للتمكن من الاداء، التعلم بهدف التعايش والتعلم للاثبات الوجود.وكل عنصر من تلك العناصر الخاصة بعملية التعلم لا يمكن الاعتماد عليه منفرداً اذ يجب ان يتميز جميعها بالقوة حتى يتسم التعلم بالجودة والفعالية المناسبة والمواكبه لمهارات القرن الحادي والعشرين.**

**كما ان الغاية الكبرى من عملية التعلم هي تحسين حياة الافراد على المدى الطويل والعمل على ضمان استمرارية هذا التحسن ،الامر الذي يستوجب الاهتمام المركز بالنظم التعليمية مختلفة المستويات والمراحل ودراسة العوامل المؤثرة عليها والتحكم بتلك العوامل بهدف تنمية مستويات جودة تلك النظم، فيشير (Leenaars & Laster, 2006) إلى ان تناول العناصر المؤثرة على عملية التعلم يعد من الخطوات الرئيسية نحو تنمية وتطوير المؤسسات التعليمية وتحسين المخرجات المستهدفه من عملية التعلم .**

**حيث يشير(Lin,2022) إلى ان كل ما يتمتع به المعلمون من مهارات وسمات يؤثر على فعالية ما يقومون به من مهام تدريسية ومن ثم يؤثر على متعلميهم، حيث تشير العديد من الدراسات إلى ان اساليب التفكير تؤثر على عملية التعلم وترتبط بالعديد من العناصر المتضمنة بها مثل الإنجاز الاكاديمي وتؤدي دوراً حيوياً في مستويات فعالية الذات لدي المتعلمين وكذلك أنماط الشخصية والتفضيلات المهنية للمتعلمين.**

**وبالرغم من الأهمية البالغة لبحث ودراسة العوامل التي من شأنها التأثير على اتخاذ المعلم لقراراته اثناء عملية التعلم مثل اساليب التفكير التي يتمتع بها وكذلك مداخل التدريس المفضلة لديه،من ناحية وقدراتهم على التواصل بكفاءة مع المتعلمين لتحقيق الغايات**

**التعليمية ، إلا ان العلاقة بين اساليب التفكير وقدرات المتعلمين الاكاديمية واللغوية مثل كفاءة المعلمين التواصلية والانجاز الاكاديمي المدرك ما زالت لم تلق الاهتمام المطلوب.**

**في حين يشير (Mukherjee & Dutta, 2017) إلى اهمية جدوى اساليب تناول المتغيرات النفسية من خلال الطرائق المتمركزه حول الافراد حيث تسمح بمدى اكبر لفهم العلاقات المتداخلة بين المتغيرات وكيفية تكاملها لتكوين مجموعات متنوعة من الأفراد والتي يمكن المقارنه بينها مما يسمح بالتعرف على السمات المميزة لكل منهم، ومن تلك الاساليب اسلوب التحليل العنقودي حيث يسمح بتصنيف المتغيرات مجال الدراسة إلى تجمعات وعناقيد متمايزة.**

**وفي ضوء ماسبق فأن الدراسة الحالية تهدف لبحث مجموعة من العوامل المتعلقة بعملية التعلم الا وهي اساليب التفكير ومداخل التدريس المفضله لدي الطلبة المعلمين وبحث علاقتها بكلاً من كفاءة التواصل والانجاز الاكاديمي باستخدام اسلوب تحليل البروفيلات العنقودي لما يتسم به من ندره في مجال البحوث والدراسات النفسية ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التي مفادها:**

**١- ما طبيعة العلاقة بين كل من اساليب التفكير ومداخل التدريس بكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة الدراسة من الطلبة المعلمين بالبرنامج المميز بكلية التربية؟**

**٢- هل تختلف اساليب التفكير ومداخل التدريس المفضلة وكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة الدراسة من الطلبة المعلمين بكلية التربية الملتحقين باليرنامج المميز وفقاً لاختلاف النوع؟**

**٣- هل يمكن تصنيف عينة الدراسة من الطلبة المعلمين بكلية التربية من الملتحقين بالبرنامج المميز في تجمعات ذات بروفيلات اساليب تفكير ومداخل تدريس مفضلة متجانسة باستخدام التحليل العنقودي؟**

**٤- هل تختلف كفاءة التواصل باللغة الانجليزية لدي المتعلمين عينة الدراسة باختلاف بروفيلات اساليب التفكير ومداخل التدريس لديهم؟**

**٥- هل يختلف الانجاز الاكاديمي المدرك لدي المتعلمين عينة الدراسة باختلاف بروفيلات اساليب التفكير ومداخل التدريس لديهم؟**

## اهداف الدراسة:

تتلخص اهداف الدراسة في النقاط التالية:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة من اساليب التفكير ومداخل التدريس وكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة الدراسة.

٢- التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة من اساليب التفكير ومداخل التدريس وكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة الدراسة وفقاً للنوع.

٣- الكشف عن إمكانية تصنيف الطلبة عينة الدراسة في بروفيلات متجانسة بطريق تحليل البروفيلات العنقودي المتمركز حول المتعلم.

٤- مقارنة بروفيلات اساليب التفكير ومداخل التدريس في كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية لدي الطلبة المعلمين موضوع عينة الدراسة.

٥- مقارنة بروفيلات اساليب التفكير ومداخل التدريس في الانجاز الاكاديمي المدرك لدي الطلبة المعلمين موضوع عينة الدراسة.

## اهمية الدراسة:

### الاهمية النظرية:

تستمد الدراسة اهميتها النظرية من اهمية المتغيرات التي تتناولها حيث تعد من المتغيرات المؤثرة على عملية التعلم حيث تتمثل الاهمية النظرية للدراسة في القائها الضوء على العلاقات بين مجموعة من المتغيرات النفسية المرتبطة بعملية التعلم وتتمثل في اساليب التفكير ومداخل التدريس وكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة من الطلبة المعلمين بكلية التربية الملتحقين بالبرنامج المميز.الامر الذي قد يؤدي إلى فهماً اوضح يتيح فتح نوافذ بحثية وعملية متنوعة قد تساعد على تحسن عملية التعلم وتنمية قدرات المتعلمين.

### الاهمية التطبيقية:

**تتمثل اهمية الدراسة الحالية التطبيقية فيما تقدمة من ادوات قد تفيد الباحثين المهتمين ببحث المتغيرات المتضمنة في الدراسة كما تلفت انتباه الباحثين والمهتمين بعملية التعلم لمجموعة من العوامل التي تؤثر على مخرجات عملية التعلم ، فلكي نعزز من فعالية عملية التعلم والتدريس يوجد حاجة ملحة لادراك العلاقة بين أنماط وأساليب التدريس لدي المعلمين وبين أساليب التعلم والتفكير لدي المتعلمين بصورة افضل وكيفيه تأثيرها على قدراتهم ومهاراتهم وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به من محاولة فهم بروفيلات اساليب التفكير الخاصة بالطلبة المعلمين وعلاقتها بقدرتهم على التواصل باللغة الإنجليزية وكذلك علاقتها بالانماط التدريسية التي يفضلون توظيفها.**

## مصطلحات الدراسة:

### اساليب التفكير:

**تعرف (Belousova,2014) مفهوم أساليب التفكير وفقاً للتصنيف الوظيفي بكونها مجموعة من السمات والصفات الوظيفية تكون بروفيل من العلاقات والارتباطات بين انتاج الأفكار وانتقائها ونقل الخبرات وتطبيقها في عمليات تكوين وتحسين الأفكار اثناء أداء المهام المختلفة وحل المشكلات ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم عند الاستجابة على مقياس اساليب التفكير المعد لهذا الغرض.**

### مداخل التدريس:

**يعرف (Stes & Van Petegem,2014) مداخل التدريس على انها المعينات التي تساعد المعلمين على أداء مهمتهم من تيسيير عملية التعلم لطلابهم ،حيث تشكل مداخل التدريس الصيغة المركبة لمقاصد التعليم والاستراتيجيات التي يقوم المعلمون بتوظيفها عند التدريس وتتنوع تلك المداخل وتختلف وفقاً للعديد من العوامل ،وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم عند استجابته على المقياس المعد لذلك.**

### كفاءة التواصل

**يعرف (Hyland & Wong,2019) كفاءة التواصل على انها تمكن المتعلم من القيام بافعال التواصل لايصال رسالة محددة او نقل معلومات ذات معنى بصورة محددة**

**وواضحة يتم فهمها من قبل الآخريين .وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس كفاءة التواصل المعد لهذا الغرض.**

**الإنجاز الاكاديمي المدرك:**

**يشير (de la Fuente et al., 2017) إلى الإنجاز الاكاديمي المدرك على انه الادراك المعرفي للمتعلمين والوعي بمستوياتهم الدراسية ويشتمل على اتجاهاتهم والإجراءات المتبعة اثناء انجازهم الاكاديمي. ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الانجاز الاكاديمي المدرك المعد لهذا الغرض.**

## الاطار النظري والدراسات السابقة:

**اولاً : اساليب التفكير:**

**يشير مفهوم الأساليب إلى الطرق المفضلة لدي الافراد والتي يقومون من خلالها بتوظيف ما يملكون من قدرات وامكانيات على اختلافها مما أتاح الفرص امام العديد من النظريات التي تناولت مفهوم أساليب التفكير بالبحث والتفسير ومن بين تلك النظريات والمداخل العديدة تميزت بعض منها بتركيزها على كيفية الاستفادة من توظيف اساليب التفكير لزيادة فعالية عملية التعلم ومخرجات العملية التعليمية(Zhang,2017).**

**وقد تم تقديم مفهوم أساليب التفكير من خلال العديد من محاور علم النفس حيث تنوعت المعالجات والتفسيرات التي قام كل عالم وكل نظرية بتقديمها لتفسير مفهوم أساليب التفكير فعلى سبيل المثال تم تقديم العديد من النظريات البارزة في هذا المجال مثل ما قدمه (Harrison,&Bramson,1984,Herrmann,1995,Sternberg,2002) والتي اتفقت جميعها على توصيف عام لاساليب التفكير يتمثل في كون أساليب التفكير تكوين عقلي يسمح للافراد بمعالجة المعلومات وأداء المهام المتنوعة وحل المشكلات من خلال طرق معينة.**

**فعلى سبيل المثال تم تفسير أساليب التفكير من خلال التصور الذي اقترحه (Harrison,&Bramson,1984) على انها النظام الخاص بالاستراتيجيات العقلية التي يكون الفرد مهئياً لتوظيفها وفقاً لما يتمتع به الفرد من سمات منفردة وتميزه عن غيره من الافراد، وتبعاً لما تضمنته النظرية من تصنيف للمجالات المعرفية تم تحديد مجموعة من أساليب التفكير تتمثل في (الجدلي، المركب،المثالي الفلسفي، المثالي النفعي،الرمزي،المنطقي**

،التحليلي ،التجريبي والتي تم اختصارها في خمسة أنماط رئيسية هي (المركب ،المثالي، النفعي، التحليلي والواقعي).

بينما قدم (Sternberg, 2002) نظرية التحكم العقلي الذاتي والتي ركزت على أنماط التفكير لدي الافراد والتي يتم توظيفها في مختلف أنواع المهام والأنشطة ولا سيما عملية التعلم والممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون وارتكزت النظرية على ضرورة قيام الافراد بإدارة المهام والأنشطة والتحكم فيها بصورة مستمرة. حيث يقوم الافراد باختيار كيفية التحكم في تلك المهام وادارتها من خلال مجموعة من أساليب التحكم والتي يشعرون معها بالراحة. حيث حدد مجموعة من العناصر المتضمنة في عملية الإدارة او التحكم العقلي الذاتي للفرد مثل الوظائف والصيغ والمستويات والتأصيل حيث تمثل الأسس التي تنطلق منها أساليب التفكير حيث تستند النظرية على الارتباطات بين الوظائف ومستويات توزيعها في النشاط البشري كأحد المؤشرات لتحديد أنماط أساليب التفكير المختلفة ،والتي حددتها النظرية في ثلاثة عشر اسلوباً للتفكير تندرج تحت مجموعة محاور وتتضمن؛الأساليب التشريعية ،والتنفيذية،ومصدر الاحكام ،والهرمي،والملكي ،والفوضوي ،والمحافظ والمتحرر، كما يوجد مستويين للسلطة هما المحلي والعالمي ،كما يوجد الأسلوب الداخلي والأسلوب الخارجي ويتمتع الفرد ببروفيل من تلك الأساليب وليس شرطاً ان يصنف وفقاً لاسلوب واحد كما اسلفنا.

كما يشير (Sternberg & Zhang,2005 ) إلى ان أساليب التفكير تتاثر ببعض العوامل التي قد تجعل المتعلمين يميلون لتفضيل بعضها على البعض الآخر ومنها على سبيل المثال الخلفية الثقافية وأساليب التنشئة الوالدية التي تركز على بعض السلوكيات لكونها مقبولة ومرغوبة اجتماعياً وثقافياً، كما يشيران إلى ان العمر والنوع الاجتماعي كذلك يؤثران على أساليب التفكير لدي المتعلمين والافراد وهو ما يرتبط بصورة او باخرى بثقافة المجتمع التي قد تتبع بعض صور التنميط وفقاً للنوع او للمرحلة العمرية فما يعد مقبولاً للذكور قد لا يقبل من الاناث والعكس صحيح وما يقبل من صغار السن قد يستهجن عند التقدم في السن مما يدفع الافراد إلى الميل نحو مجموعة معينة من بروفيلات اساليب التفكير تأثراً بذلك.

بينما تضيف ( Belousova,2015) إلى انه يجب النظر للتفكير ليس فقط من منطلق نظم الإدارة الذاتية ولكن كنظام لتنظيم الذات والذي يتم تطبيقه من خلال الوظائف ،حيث تتضمن

**الوظائف العديد من الآليات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتفكير اثناء عملية معالجة المعلومات وحل المشكلات والمرتبطة بإنتاج العديد من الصيغ والأفكار الجديدة ومن ثم تقودنا نظرية الإدارة الذاتية العقلية إلى عملية التنظيم الذاتي للتفكير اثناء تفاعل الافراد مع ما يحيط بهم من معطيات تسمح بإنتاج المزيد من الأفكار والاشكال الفكرية الجديدة.**

**الامر الذي يفسح المجال للتفكير في أساليب التفكير كمكون ومفهوم يتسم بالمرونه والتفاعلية والذي من الممكن ان يتغير ويتعدل وفقاً لتغير المواقف والسياق وسمات الفرد ذاته وهو ما يدعم فكرة بروفيلات اساليب التفكير حيث يتمتع الفرد بمجموعة من أساليب التفكير المتناغمة وليس قاصراً على أسلوب او نمط تفكير محدد لا يحيد عنه.حيث يمكننا ملاحظة ان النظريات والمداخل المتنوعة التي حاولت تصنيف أساليب التفكير يمكن تصنيفها هي ذاتها من خلال مجموعة من المحاور فعلى سبيل المثال؛**

**النظريات ذات المنطلق المعرفي وهي تلك النظريات والمداخل التي تمركزت حول فكرة التفضيلات لنظام محدد يتسم بمجموعة من الخصائص المفسرة للمعطيات المحيطة للفرد والتي من خلالها يقوم بالتفاعل مع تلك المعطيات بصورة تحدد من نمط او أسلوب التفكير الخاص به.وبالتالي يتم النظر للتفكير من منطلق الآليات المتضمنة في عمليات معالجة المعلومات وتكوين وتعديل المفاهيم والتأمل في المعارف وحل المشكلات والمهام المعرفية المختلفة.**

**بينما المنحى الثاني يتمثل في الاتجاه الوظيفي وهو ما يرتبط بصورة مباشرة او غير مباشرة للوظائف المتنوعة التي تقود إلى نمو نمط محدد من أنماط التفكير كما يشير (Sternberg,2002) حيث يمثل بروفيل تفكير الفرد والذي يجمع مجموعة متنوعة من وظائف إدارة الذات التي تتم عملية التفكير من خلالها تقوم بتحديد أسلوب التفكير وهذا التفسير لطبيعة أساليب التفكير يشير إلى التنوع في طريقة أداء المهام المعرفية وهو ما يشير إلى النمط الأكثر سيطرة اثناء عمليات المعالجة وتكوين المفاهيم وحل المشكلات.**

**بينما يركز المنحى النفس –فسيولوجي على الأسس الفسيولوجية للتفكير ويختص بالمداخل التي تربط بين أساليب التفكير وبين وظيفية المخ البشري وعمل الدماغ وهي ذات أسس علمية لا يمكن انكارها.**

**مما يمكن معه القول انه بالاخذ في الاعتبار جميع المداخل السابقة فان التفكير وأساليب التفكير هي السمات المميزة للانشطة العقلية التي يقوم بها الفرد والتي تميز عملية توليد وتنمية الأفكار الخاصة بالفرد في ضوء المعارف التي يقوم باستقبالها وتضمين تلك المعارف في النظم النفسية والمعرفية الخاصة به والتي تشكل الوعي الخاص بهذا الفرد والذي لا ريب يختلف عن غيره من الأشخاص نظراً لاختلاف الخبرات والبيئات وكذلك اختلاف منظور استقبال كل ما تتضمنه بيئة الفرد من معطيات تشكل جميعها وان صغرت أساليب التفكير الخاصة به.**

**حيث تشير (Belousova,2014) في التصنيف المطور لنظرية الادارة الذاتية العقلية لستنربرج من خلال النظرية الوظيفية لاساليب التفكير إلى انه يوجد ثلاثة نسق لدراسة اساليب التفكير:**

- **الاول: اساليب التفكير المعرفية : وتختص بدراسة بالنظريات المرتبطة بالسمات ونظرة الفرد وادراكه للعالم المحيط به والمعلومات وتكوين المفاهيم وحل المهام المعرفية والسمات الخاصة بسيطرة بنظام محدد للتفكير متمثل في السمات المعرفية للفرد.**
- **الثاني: اساليب التفكير الوظيفية : وتستند على توظيف المعرفة والمعلومات عن اساليب التفكير كونها مزيج من الوظائف المتعددة.**
- **الثالث : اساليب التفكير النفس–فسيولوجية : وترتبط بالنظريات التي تفسر التفكير في ضوء العوامل النفسية والفسيولوجية التي تحدد تطور او سيطرة نوع محدد من الاساليب.**

**وبالتالي فأن التصنيف الذي تقترحه (Belousova,2014) يخضع للنوع الثاني حيث يعد تصنيفاً وظيفياً لاساليب التفكير حيث تشير إلى ان اساليب التفكير تعتبر التمثيل الخاص بالتفكير في النظام النفسي والذي يتم من خلال مجموعة من المراحل تبدأ المرحلة الاولى بالتنظيم الذاتي للتفكير والتي تتضمن العمليات التكيفية المرتبطة بحل المشكلات التي يواجهها الفرد وتهدف للإبقاء على التوازن في النظام النفسي له والمحافظة عليه حيث تضمن تلك العملية ثبات النظام النفسي للفرد والادراك الذاتي له من خلال الحدود الخاصة به.**

**بينما تتضمن المرحلة الثانية: العمليات التي تهدف لتطوير النظام النفسي للفرد والتي تتخطى الحدود المتواحدة في المرحلة الاولى وتتضمن جميع اشكال التغير الحادثة نتيجة لادراك الاختلافات او التضاد والصراعات وتلك التغيرات للنظام او للآليات تقود التغيير في سلوك الفرد.حيث يرتبط مستوى تلك التغيرات بتكوين افكار وقناعات جديدة لدي الفرد كما تشير (Suroedova et al.,2021).**

**مما يعني ان اسلوب التفكير يعمل كتنظيم وظيفي وشرط من شروط تطوير ونمو الافكار لدي الافراد وفي هذا الصدد تعرف ( Belousova,2014) اساليب التفكير على انها أنشطة التفكير التعاونية والتي تعد من النظم النفسية المجمعة حيث تمت ملاحظة التوزيع الوظيفي لاساليب التفكير والذي يقوم الفرد من خلاله بالقيام بمجموعة من الوظائف المحددة اثناء المهام والتي تعد دليلاً على أساليب التفكير الخاصة بالفرد اثناء أداء المهام المعرفية والتي تضمنت وظائف توليد الأفكار ، الاختيار ،ونقل وتطبيق الأفكار.والتي اتضح عند مقارنتها بالمهام الفردية قيام نفس الافراد بنفس مجموعة الوظائف التي قاموا بادائها في المهام التعاونية ومن ثم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم.**

**وهو المنحى الذي تتبناه الدراسة الحالية حيث تم معه استخلاص ان المتعلم يمتلك بروفيل خاص باساليب التفكير الذي يضم مجموعة من الوظائف وترتبط باتجاهات المتعلم نحو المعارف والمهام التعليمية الجديدة التي تقدم له. الامر الذي يعزز من مفهوم أساليب التفكير كونها مجموعة من السمات والصفات الوظيفية تكون بروفيل من العلاقات والارتباطات بين انتاج الأفكار وانتقائها ونقل الخيرات وتطبيقها في عمليات تكوين وتحسين الأفكار اثناء أداء المهام المختلفة وحل المشكلات، فالارتباط بين الوظائف الخاصة بتفكير الافراد تحدد اتجاة النمو الحادث في تفكيره والأسلوب المتأصل فيه مما يضفي على أساليب التفكير الاستدامة لارتباطها بالمعطيات والمعلومات الجديدة المتضمنة في كل ما يتعرض له المتعلم من خبرات ومواقف في ضوء نظم الاستقبال والإنتاج وتطبيق المعلومات. ويمكن تحديد أي أساليب التفكير المسيطر من خلال ما يظهر من سيطرة احد الوظائف على الوظائف الأخرى في بروفيل أساليب التفكير الخاص به كالتالي:**

- **أسلوب التفكير المبادر:**

حيث يوضح ( Belousova & Belousova,2023) انه مع سيطرة وظيفة الإنتاج وتوليد الأفكار فإن أسلوب التفكير المبادر ينمو، حيث ان توليد وإنتاج الأفكار يعتمد على ادراك الاختلافات المعرفية وتكوين وفرض الفروض الجديدة، والتوقعات واستعراض الخيارات الخاصة باتخاذ القرارات ووضع الخطط الموضوعية التي تؤدي لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاًوتكوين الدوافع وحل المشكلات. كما يتميز أسلوب التفكير المبادر بالبحث الموجه عن التناقضات والتعرف على المشكلات والقدرة على فرض مجموعة من الفروض والتوقعات التي قد تؤدي إلى إيجاد حلول لتلك المشكلات وتعد الرغبة والقدرة على انتاج الجديد من الأفكار من ايرز سمات هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالإضافة إلى الرغبة الملحة لسبر اغوار المواقف والمشكلات والوصول لادق تفاصيلها بهدف الوصول لحلول.

- **أسلوب التفكير الناقد:**

ومع سيطرة وظيفة الانتقاء فان أسلوب التفكير الناقد ينمو،ففي هذه الحالة تاتي عملية التقييم في مقدمة العمليات مع وضع النتائج في الحسبان وهنا تتزايد الرغبة في القيام بعملية التقييم على كافة الأصعدة فيقوم المتعلم او الفرد بتقييم الخطط والاهداف والفروض والمعطيات المعرفية المتضمنة في أي موقف بصورة عامة بل قد تشمل عملية التقييم تقييم السمات والصفات الشخصية للافراد والمتعلمين المشتركين في تلك المواقف. وهنا يجب ملاحظة انه مع سيادة عملية التقييم والنقد لمعطيات المواقف التي يمر بها المتعلم فان سيادة تلك الأنشطة الفكرية على عمليتيتكوين الفروض والمعلومات الجديدة بصورة موضوعية قد يؤدي إلى تدني مستوى النتائج التي يحصل عليها المتعلم حيث تقود بصورة ما إلى مستويات من الضحالة الفكرية لدي الفرد(Belousova,2014).

- **أسلوب التفكير الحاكم /الإداري:**

وهكذا مع سيطرة وظيفة انتقال الشعور ينمو أسلوب التفكير الحاكم/ الإداري، فانتقال الشعور يعد من متطلبات حشد الافراد حول موضوع ما وبالتالي يعتمد بصورة كبيرة اولاً واخيراً على انتقاء الفرض او الهدف العام والتركيز عليه حيث يتم اتخاذ هذا الهدف العام كأساس عام تدور حوله باقي الأنشطة العقلية ،حيث يتسم المتعلم او الفرد من أصحاب هذا الأسلوب من أساليب التفكير بالتركيز على تقليص دور مشاركة الاخرين بهدف إدارة الموقف والسيطرة

على العمليات التي تحدث من خلاله حيث يحبذ الالتزام بالتعليمات واتباع القوانين واداء المهام المباشرة.

- **أسلوب التفكير العملي التطبيقي:**

ومع سيطرة وظيفة التطبيق فان أسلوب التفكير العملي التطبيقي هو ما ينمو.حيث يتضمن هذا الأسلوب تغيير حقيقي في في الممارسة والتطبيق حيث يتم من خلاله ظهور الافتراضات والتوقعات والاستنتاجات ولكن من خلال ربطها بالادراك العملي وكيفية التطبيق لما ينتج من أفكار حيث يتم بلورة الأفكار بصورة أفعال حيث يفضل الأشخاص ذوي أسلوب التفكير العملي التطبيقي تطبيق وتجريب ما يتوصلون اليه من أفكار جديدة او ما يصلون إليه من حلول للمشكلات.

هذا وتوجد العديد من الدراسات التي تناولت اساليب التفكير بالبحث وخاصة في مجال التعلم وعلاقتها بالعديد من العوامل والمتغيرات المؤثرة على عملية التعلم نذكر منها على سبيل المثال ما أشارت إليه دراسة (Sternberg,2002) من ان بيئة التعلم وما يدور من خلالها من عملية تعلم قد تعزز من بعض الأساليب وتفضلها عن غيرها حيث تنزع اغلبها ان لم يكن جميعها إلى تفضيل الأساليب المتبعة للتعليمات وهو ما ينعكس بالسلب على الأساليب الناقدة والمبادرة التي تتطلب المزيد من التحرر في التفكير والابداع.

بينما عنيت دراسة (Razavi & Shiri 2005) لبحث العلاقة بين اساليب التفكير (اسلوب التفكير العام) وبين التحصيل الاكاديمي في ضوء العمر والنوع، اوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين اسلوب التفكير العام وبين التحصيل الاكاديمي والعمر بينما اشارت إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين اسلوب التفكير العام وبين النوع. كما اشارت دراسة (Emamipour & Seif ,2003) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين والمتعلمات في اساليب التفكير المفضله لديهم حيث تفوقت الطالبات في اساليب التفكير التشريعي ،والتنفيذي ومصدر الاحكام ،كما اوضحت النتائج الارتباط بين اساليب التفكير ومستويات الانجاز الاكاديمي ، وفي ذات السياق اشارت دراسة (Turki,2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لدي المتعلمين وفقاً للنوع الاجتماعي ، وهو ما يتفق مع دراسة (Yildizar,2012) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث فيما يتعلق بتفضيلات أساليب التفكير.

كما توجهت مجموعة من الدراسات ببحث العلاقة بين اساليب التفكير ومخرجات التعلم المستهدفه فنجد على سبيل المثال ؛ دراسة ( Sarveghad, Rezai & Masoumi ,2010) التي اوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اساليب التفكير وفعالية الذات . و دراسة (Zhang,2010) والتي هدفت لدراسة أساليب التفكير لدي عينة من (٢١٢) متعلماً في المستوى الجامعي للمقارنة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لديهم واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير،ومقياس اساليب التعلم وأوضحت النتائج الارتباط بين اساليب التفكير الكلية والمهام المعقدة ذات الطابع الإبداعي وارتباط اساليب التفكير التحليلية بالمهام الأكثر بساطة والتي تتسم بوضوح التعليمات كما أوضحت النتائج مساهمة كلاً من أساليب التفكير والتعلم يساهم في التنبؤ بقدرات المتعلمين.

بينما دراسة (Nazarifar et al ,2011) والتي هدفت لبحث العلاقة بين اساليب التفكير وبين الانجاز الاكاديمي لدي عينة متعددة التخصصات بالمستوى الجامعي واوضحت النتائج تفوق التخصصات الانسانية في اساليب التفكير التنفيذي بينما التخصصات الهندسية اكثر تفضيلاً للاسلوب التشريعي بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بيهم في اسلوب التفكير مصدر الاحكام. كما اوضحت النتائج القدرة التنبؤية لاساليب التفكير بالانجاز الاكاديمي ،وكذلك وجود فروق بين الافراد ترجع للنوع.

بينما اشارت دراسة (Pintrich & Schunck ,2012) إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين السمات الشخصية المتمثلة في النوع والعمر من ناحية وبين السمات الاكاديمية المتمثلة في التخصص الاكاديمي من ناحية مع اساليب التفكير والانجاز الاكاديمي. ودراسة (Belousova & Mochalova ,2020) والتي هدفت لبحث العلاقة بين اساليب التفكير وسمات الدافعية واوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً بين اسلوب التفكير الناقد مع مستوى وضوح الحاجة للانجاز والارتباط الدال بين اسلوب التفكير العملي مع التحكم في الافعال في مواقف الفشل، وكذلك ارتباط دال بين اساليب التفكير المبادر والعملي مع الحاجى للانجاز.

وكذلك دراسة (Suroedova et al.,2021) والتي هدفت لبحث السمات النوعية للنشاط العقلي للمتعلمين ذوي الجاهزية للابداع والتي تضمنت العينة ١٠٠ متعلماً في المرحلة الجامعية واعتمدت على التصنيف الوظيفي لاساليب التفكير واوضحت النتائج وجود

تباين في اساليب التفكير لدي المتعلمين واوصت بمزيد من بحث العوامل والمحددات لتعزيز وتنمية الكفاءات لدي المتعلمين. وهو ما يتفق مع دراسة ( Dinsmore,Fryer &Parkinson,2022) والتي أوضحت انه ليس بالضرورة ان تأثر اساليب التفكير واساليب التعلم على أداء المعلمين الاكاديمي وان الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم من شأنها التأثير على أداء المتعلمين شأنها شأن عملية التعلم المعتمدة على تنمية المعارف ويرتبط باهتمامات المتعلمين بصورة تنمي مخرجات التعلم على مدى واسع من المحتوى ومستوى الأداء والانجاز الاكاديمي.

بينما في دراسة (Belousova &Belousova,2023) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين أساليب التفكيروفقاً للتصنيف الوظيفي واستراتيجات الأداء المعلوماتي للمتعلمين لدي عينة ضمت (١١٥) متعلماً ومتعلمة من المستوى الجامعي عند التعلم عبر الانترنت واستخدمت مقياسين احدهما مقياس أساليب التفكير والآخر مقياس استراتيجيات السلوك المعلوماتي، وأوضحت النتائج الاختلاف في درجات توظيف المتعلمين للاستراتيجيات وفقاً لاساليب التفكير وكذلك الارتباط الدال بين أساليب التفكير واستراتيجيات الأداء المعلوماتي لدي المتعلمين.

**مداخل التدريس:**

تتمثل أهمية مداخل التدريس في كونها تعاون المعلمين على أداء مهمتهم من تيسيير عملية التعلم لطلابهم ،حيث تشكل مداخل التدريس الصيغة المركبة لمقاصد التعليم والاستراتيجيات التي يقوم المعلمون بتوظيفها عند التدريس وتتنوع تلك المداخل وتختلف وفقاً للعديد من العوامل كما يوضح (Stes &Van Petegem,2014) .ونظراً لأهمية تلك المداخل خاصة لدي الطلبة المعلمين الذين ما زالو في مرحلة تكوين المفاهيم والتعلم فيما يتعلق بمهنتهم المستقبلية.حيث تعرف مداخل التدريس على انها الاستراتيجيات التي يقوم المعلمون بتوظيفها والمقاصد من وراء توظيف تلك الاستراتيجيات كما يشير ( Postareff et al.,2008).

ووفقاً لنظرية التحكم الذاتي العقلي التي قام (Sternberg, 1988, 1990) باقتراحها تمكن (Grigorenko and Sternberg ,1995) من تصنيف أساليب التدريس إلى سبعة محاور والتي قام ,(Zhang & Sternberg, 2005) بتوضيح ان كل نوع من تلك الأنواع

**يقوم بتفضيل طرق مختلفة لمعالجة المعلومات والتعامل مع المهام من منظور مختلف وتتضمن تلك الأساليب:**

**١- اسلوب التفكير التشريعي :ويقوم بتوظيف الاستراتيجيات الإبداعية وتصميم المهام الخاصة به.**

**٢- اسلوب التفكير التنفيذي: يفضل المهام ذات التعليميات الواضحة والصريحة ويقوم بتطبيق المهام مسبقة التصميم مع اتباع تعليمات الغير.**

**٣- اسلوب مصدر الاحكام: يفضل المهام التي تتيح فرصة التقييم وإصدار الاحكام على الآخريين او على المنتج النهائي لمهام الآخريين.**

**٤- اسلوب التفكير العالمي: وهو من يفضل التعامل مع الصورة الكلية والأفكار المجردة.**

**٥- اسلوب التفكير المحلي: يفضل التعامل مع التفاصيل.**

**٦- الاسلوب المتحرر: ويفضل التعامل مع المهام المتضمنة للغموض والجدة والحداثة.**

**٧- الاسلوب المتحفظ: وهو من يفضل المهام التي تسمح للفرد بالالتزام بالاساليب التقليدية والاسس والإجراءات.**

**حيث تشير (Zhang,2017) إلى انه يمكن تصنيف أساليب التفكير الثلاثة عشر إلى مجموعتين المجموعة الأولى وتسمى بمجموعة النمط الأول لاساليب التفكير وتضم أساليب التفكير التي تتسم بالابداع وتوليد الأفكار المبتكرة وتوظيف مستويات مرتفعة ومعقدة معرفياً،وتتضمن أساليب التفكير (التشريعي، مصدر الاحكام، الهرمي، العالمي،والمتحرر).بينما المجموعة الثانية تتضمن أساليب التفكير التي تتسم بالاعتيادية وتوظف المستويات المعرفية منخفضة التعقيد والبسيطة مثل أساليب (التنفيذي، محلي، المتحفظ). بينما لا تنتمي الأساليب المتبقية مثل ( الداخلي والخارجي ) إلى أي من المجموعتين لانهم قد يظهروا سمات تقع في التصنيف تحت كلا المجموعتين اعتماداً على نوع المهام التي يمر بها المتعلم ، ومن ثم تم ضم تلك الأساليب الأربع تحت مظلة المجموعة الثالثة لاساليب التفكير.**

**ووفقاً لهذا التصور يعد النمط الأول متفوقاً على كلاً من النمطين الثاني والثالث وذلك لعده أسباب منها على سبيل المثال:**

١-النمط الأول من أنماط التدريس يتبنى مدخل تغيير المفاهيم المتمركز حول المتعلم بينما يركز النمط الثاني على المدخل المتمركز حول نقل المعلومات فقط.

٢- يتميز معلمي النمط الأول بالتقدير الإيجابي لعناصر عملية التعلم مجتمعة من بيئة التعلم ونوعية وجودة عملية التعلم ونوعية المتعلم وكفاءاتهم التدريسية والرغبة في التدريس بفعالية.

٣-يعد المعلمين من ذوي النمط التدريسي الثاني اكثر رغبة من غيرهم من المعلمين في تطبيق وتبني التقنيات الحديثة في التدريس كما يشير (Purcell &Wilcox, 2007) .

٤-كما يقوم المعلمون من المتمتعين بالنمط الأول من أنماط التدريس بالتركيز على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدي المتعلمين.

٥-كما اشارت (Zhu,2019) إلى ان النمط الأول من المعلمين يعد النمط الأكثر شعبية وتفضيلاً من قبل المتعلمين.

وهو ما يتفق مع ما أشار إليه (Trigwell,1999) من انه يمكن تحديد مداخل التدريس في محورين الأول والذي يشار اليه (بناقل المعرفة) وهوالمدخل الذي يرتكز على المعلم والمدخل التثاني يتمثل في مدخل تغيير المفاهيم المتمركز حول المتعلم، حيث يتصف المدخل الأول بالتركيز على قيام المعلم بنقل المعلومات والمعارف للمتعلمين وهو المدخل الأقل ارتباطاً بمستويات التعلم العميق لدي المتعلمين بينما يعتبر النزع الثاني من مداخل التدريس ينظر للتدريس كعملية معاونة للمتعلمين لتنمية فهمهم للمعارف وفيما بعد أشار (Trigwell,Prosser and Ginns,2005) إلى ان العناصر المتضمنة في مدخل التدريس المتمركز حول المعلم (الناقل للمعرفة ) يمكن ان يتم تضمينها ودمجها في مداخل التدريس المتمركزة حول المتعلم ،ومن ثم فإن مدخل التدريس المتمركز حول المتعلم يمكن النظر إليه على انه اكثر اكتمالاً وتعقيداً من المدخل الأول.

في حين اشارت نتائج الدراسة التي قام باجرائها (Postareff & Lindblom,2011) والتي تمت بهدف استكشاف مداخل التدريس المفضلة لدي المعلمين في عينة من (٩٧) جامعة فلندية وأوضحت النتائج تضارباً في تفضيل المعلمين لمداخل التدريس وان نسبة ضئيلة من العينة فضلت مداخل التدريس المتمركزة حول المعلم فقط بينما كانت الشريحة

**الأكبر تفضل المداخل المختلطة وليس التركيز على مدخل واحد فقط كما ان المدخل المتمركز حول المتعلم يستغرق وقتاً حتى يتمكن المعلم من اتقانه.**

**في حين يشير(Van Petegem,2014) إلى ان التعرف على مداخل التدريس المفضلة لدي المعلمين يعد الخطوة الأولى والاساسية في سبيل تنمية قدراتهم التدريسية كما ان التعرف ذو نفع في المعاونة على تصميم برامج اعداد المعلمين وتدريبهم حتى يتمكنو من المداخل الأكثر فعالية، كما أضاف (Prosser &Trigwell,2014) إلى ان فهم مداخل التدريس يرتبط بتنمية أساليب التعلم لدي المتعلمين وهو ما اكدت علية نتائج دراسة ( Posser et al.,2003) من ان تبني المعلم لمداخل تدريس غير متناسقة يرتبط بالنوعية المتدنية لجودة ومستوى تعلم المتعلمين بينما تبني المعلم لمداخل تدريس متسقة يرتبط بصورة دالة بالتحسن في مستويات التعلم لدي المتعلمين.**

**كما يوضح (Nilsson & Loughran,2012) ان المعلم قد يواجه صعوبة في الفصل بين المداخل في حالة افتقاده للخبرة اللازمة حيث يقع المعلم تحت ضغط الاختيار بين اسلوبي الاخبار ونقل المعرفة وبين النمو وتعديل المفاهيم فالاخبار يبدو ضرورة في حالة الحاجة لنقل المعارف المتضمنة في المحتوى المعرفي لعملية التعلم ولكنه لا يشبع حاجات المتعلمين التعليمية وشغفهم المعرفي. وو ما يؤكد عليه (Baeten et al.,2016) والذي أشار إلى ان المعلمين تحت الاعداد والطلاب المعلمين يفضلون مداخل التدريس المتمركزه حول المعلم فيما يتعلق بوضوح التعليمات والمعلومات بينما يفضلون المداخل المتمركزة حول المتعلم فيما يختص بالشق التعاوني لاداء مهام التعلم ولتكوين المفاهيم.**

**في حين تشير بعض الدراسات لارتباط مداخل التدريس بالسياق الثقافي لعملية التعلم فعلى سبيل المثال دراسة (Watkins,2000) والتي اشارت إلى تفضيل المعلمين في الحضارات الشرقية لمدخل التدريس المتمركز حول المعلم والمعتمد على الحفظ للمحتوى التعليمي.وهو ما اكدت عليه نتائج دراسة (Leug et al.,2008) حيث اشارت نتائج الدراسة التي تم اجراءها على عينة من الصين ان المتعلمين يقومون بتوظيف استراتيجيات الحفظ والتذكر لتعزيز مستويات فهم المحتوى لديهم وهو ما يجعل هذا التوظيف مؤشراً على التعلم العميق لديهم وان مداخل التدريس تتأثر بدورها بسياق عملية التعلم بحيث يصبح التدريس المتمركز حول المعلم من المداخل الفعالة في مثل هذا السياق حيث اكدت نتائج**

**الدراسة على ان المداخل المتمركزه حول المعلم هي المداخل الاكثر تفضيلاً لدي المعلمين بالمرحلة الجامعية حيث يحدم اهداف ومقاصد عملية التعلم من وجهة نظرهم.**

**وهو الامر الذي جلب الانتقاد المتزايد لهذا النوع من التعليم كما يشير (Zhou,2014) حيث اشار إلى ان الارتكاز المكثف على مداخل التدريس المتمركزة حول المعلم يعد من الممارسات التقليدية العتيقة ذات التأثير السلبي على نمو الابداع المعرفي لدي المتعلمين وكذلك مستويات التعلم المستقل لديهم مما يتوجب معه التحول نحول تعلم الطلبة المعلمين وتوجيههم نحو المداخل المتمركزة حول المتعلم وتبصيرهم بما تمثلة من اهمية لما لها من اثر على تنمية المستويات المعرفية العليا لدي المتعلمين.**

**حيث تشير (Zhang,2017) إلى القدرة التنبؤية لدراسة أساليب التفكير لدي المتعلمين في موقف التعلم حيث أوضحت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير ومداخل التعلم لدي المتعلمين حيث يقوم المتعلمون الذين يظهرون النمط العميق للتعلم بتوظيف المجموعة الأولى من أساليب التفكير،بينما يفضل المتعلمون الذي يقومون بتوظيف النمط السطحي المجموعة الثانية من أساليب التفكير.**

**كما أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها (Ozdemir &Kaptan,2017) العلاقة بين أساليب التفكير ومداخل وانماط التعلم والتي امتدت لدراسة العلاقات بين أساليب التفكير والمداخل المفضلة للتدريس لدي المعلمين والتي تمثلت في نمطين من أنماط التدريس النمط الأول وهو ييسر الابداع ويشجع على تنمية المستويات المعرفية المركبة والمعقدة، بينما النمط الثاني يعزز من المستويات المعرفية البسيطة ويميل للنمطية.**

**حيث أشار (Prosser & Trigwell, 1999) إلى وجود توازي بين اساليب التفكير وانماط التدريس المفضلة للطلاب المعلمين ومن ثم قاما باقتراح نمطين للتدريس الأول وهو النمط المتمركز حول المعلم ويعتمد على عملية نقل المعلومات بصورة مكثفة حيث يقوم المعلم صاحب هذا النمط بالتركيز على المحتوى التعليمي ويهتم بالدقة المعلوماتية بصورة كبيرة ويعتمد التقييم على قياس مدى دقة المعلومات لدي المتعلم،بينما النمط الثاني من أنماط التدريس وهو المتمركز حول المتعلم ويعتمد على تغيير المفاهيم بصورة كبيرة حيث يركز المعلم الذي يفضل هذا النمط على عملية التعلم والاهتمام بتعديل المفاهيم لدي المتعلمين.**

كما اشارت (Zhang,2013) إلى ان المعلمون الذين يفضلون أساليب التدريس المتمركزه حول المتعلم وتغيير المفاهيم يفضلون المجموعة الأولى من مجموعات أنماط التدريس وكذلك الامر فيما يتعلق بالذين يفضلون التدريس المتمركز حول المعلم والمعلومة يفضلون أنماط التدريس المتضمنة في المجموعة الثانية مما اكد على الارتباط بين أساليب النفكير والانماط في عملية التعلم وبين مثيلاتها في التدريس.

**كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية**

تتمثل كفاءة التواصل كما يشير (Hyland & Wong,2019) في انها قدرة المتعلم على القيام بافعال التواصل اللغوية بهدف ارسال رسالة واضحة ومحددة بصورة مفهومة للآخريين وتبادل المعلومات معهم ،وهو المفهوم الذي اجتذب الانتباه منذ بدأ تشومسكي التركيز عليه وحتى الآن ،مما يعني ان على المعلم التمكن من مستويات مرتفعة من كفاءة التواصل تعاونه على التواصل الفعال مع المتعلمين في سياق عملية التعلم من خلال قيامه بتوضيح المحتوى المعرفي لما يقوم بتعليمهم اياه.

ان وعي الطلبة المعلمين بقدراتهم ومهاراتهم والرغبة في تنمية مهاراتهم اللغوية وقدرتهم على التواصل بكفاءة مع من حولهم وخاصةً المتعلمين يحثهم على السعي نحو تنمية تلك المهارات ولا سيما فيما يخص المعلمين الذين يقومون باداء مهامهم من خلال اللغة الانجليزية حيث يتطلب منهم تنمية معرفتهم اللغوية بالاضافة إلى معرفتهم الاكاديمية بالمواد التي يقومون بتدريسها ،حيث ان هذه التنمية تعمل على جذب انتباه المتعلمين وجعلهم اكثر انخراطاً في عملية التعلم واكثر فعالية على المستوى التدريسي حيث يشير (Richards,2011) إلى ان مهارات التواصل من اهم السمات التي يجب ان يتحلى بها المعلم ،وتشمل قدره المعلم على تقديم نموذج لغوي جيد يحتذى به والقدرة على مواصلة استخدام اللغة على مدار فترة الدراسة من خلال ايصال المعلومات وتوضيح المعارف للمتعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم.

وترجع اهمية تمتع الطلبة المعلمين بالبرنامج المميز بكليات التربية بكفاءة التواصل باللغة الإنجليزية إلى انهم يمثلون القدوة لمتعلميهم في المستقبل القريب والذين سوف يتعلمون المحتويات الدراسية للمواد المختلفة باللغة الانجليزية وبالرغم من ان فرص التفاعل الفعلي المحتمل لهؤلاء المتعلمين مع متحدثين للغة الانجليزية كلغة ام تتسم بالندرة وتكاد

تكون منعدمة، إلا انه ومع العولمة والقدرة على الوصول للعديد من مصادر المعرفة بغاية اليسر فإن قدرة المتعلمين على المقارنة بين معلميهم والآخريين قد اصبحت اضعافاً مضاعفة، الامر الذي قد يضع المعلم في موقف لا يحسد عليه اذا ما شعر المتعلم بضعف قدرات معلمه، كما انه كلما تمكن المعلم من ادواته المعرفية واتقن مهاراته اصبح اكثر قدرة على جذب انتباه المتعلم ومن ثم اصبحت عملية التعلم ذاتها اكثر امتاعاً واصبحت اكثر قدرة على ان تؤتي ثمارها المتمثلة في جودة نواتج التعلم المستهدفة.

هذا ويجتذب مجال تعلم اللغة الانجليزية للغرض الاكاديمي المزيد من الانتباه في الآونة الاخيرة حيث بدأ هذا الانتباه في التزايد مع بداية القرن الحادي والعشرين نظراً للتزايد المطرد في اعداد الدارسين لمختلف المحتويات التعليمية باللغة الانجليزية (Ding & Campion, 2016) .

مما دعى إلى المزيد من فهم العوامل المؤثرة على مخرجات التعلم في هذا المجال من مهارات وكفاءات ومعارف والحاجة للوقوف على كيفية تحسين وتنمية مخرجات التعلم المرتبطه به ورفع وعي المعلمين بتلك العناصر(Welikala, 2011) .

حيث شهد العقد الحالي وربما السابق تحولاً في عملية تعلم اللغة الانجليزية من حيث الوظيفية كما يشير (Terauchi, Noguchi, & Tajino, 2019) حيث يتم تعلم اللغة الانجليزية من خلال اكتساب وتعلم القواعد اللغوية العامة للغة مع اغفال التركيز على مهارات التواصل اللغوي، وهو ما يمكن ملاحظته في جميع مراحل التعليم وصولاً لمرحلة التعليم الجامعي نظراً لان اللغة الانجليزية ليست الوسيط التواصلي لبيئة التعلم ومن ثم اصبح الاهتمام بمستويات كفاءة التواصل باللغة الانجليزية ليس من اولويات عملية التعلم خاصة للمتعلمين غير المتخصصين في اللغة.

في حين يؤكد ( Ellis ,2012, Amelia, 2019 ) على ان النجاح الاكاديمي والعملي يرتبط بقوة بقدرة الفرد على التواصل بفعالية والتعبير عما يدور بخلده من افكار بصورة واضحة ومفهومة للآخريين وان نجاح المؤسسات اياً كان تخصصها ينبع من قدرة الافراد المنتمين لتلك المؤسسات على تعظيم المصادر المحدودة بمعنى الاستفادة القصوى من المعطيات على ضآلتها ومحدودية الامكانات.وهو يتفق مع ما اشار إليه ( Ford &

**Wolvin,1993) من ان تمتع المتعلم بكفاءة التواصل وادراكهم لذلك تزيد من مستويات شعورهم بالثقة بالنفس وتقبل الآخريين والقدرة على الانجاز.**

**كما تشير (Fitria, 2023) إلى ان ارتفاع مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة بغرض اكاديمي يزيد من مستويات كفاءتهم الدراسية في المواد والمحتوى التعليمي الذي يقومون بدراسته والعكس صحيح حيث يمثل المحتوى التعليمي للمواد المتنوعة فرصة جيدة للمتعلمين من تحسين مهاراتهم اللغوية.حيث تمكن مهارات التواصل اللغوي باللغة الانجليزية الطلبة المعلمين من تنمية قدراتهم المهنية والاكاديمية كما تعد من اهم المهارات الداعمة للمستقبل المهني للمتعلمين (Stojković,2019).**

**وهو ما يتفق كذلك مع ما اشارت إليه دراسة (Madlock,2008) ودراسة( Rania & Roebuck,2014) والتي اوضحت قدرة كفاءة التواصل على التنبؤ بمستويات الرضا الوظيفي والعلاقة بين كفاءة التواصل ومستويات الالتزام باداء المهام ،وارتفاع مستويات الدافعية للانجاز.**

**ويحدد (Savignon,2018) مجموعة من المحددات لكفاءة التواصل والتي يجب ان يتمتعبها الفرد وتتمثل في :**

**١- الكفاءة الوظيفية لعملية التواصل :وتتمثل في قدرة الفرد على توظيف افعال التواصل لغرض مهني نحدد كما في توضيح او شرح المحتوى بالنسبة للمعلم.**

**٢- الكفاءة الاستراتيجية لعملية التواصل : وتتمثل في قدرة المتعلم على انتقاء الاستراتيجيات التنفيذية المناسبة بما يتوافق مع الهدف من سلوك التواصل والذي يتغير ويتنوع بتنوع السياق التواصلي.**

**٣- الكفاءة اللغوية : وتتمثل في قدرة المتعلم على صياغة العبارات والتعابير بصورة صحيحية تركيبياً في اللغة المستخدمة في عملية التواصل.**

**٤- كفاءة السياق : وتتمثل التوافق بين صياغة رسالة التواصل والسياق التواصلي من حيث ملاءمة الالفاظ والعبارات ووضوح المعاني وارتباطها وتناغمها مع المقصد من سلوك التواصل وكذلك مناسبتها لمستقبل الرسالة التواصلية.**

**في حين يشير (Powers ,2010) إلى ان كفاءة التواصل مكون مركب تتضمن الاندماج بين مهارات اللغة الاربع في مختلف النسق والسياقات وخاصة في المجال العملي**

والمهني الذي يتسم بالتحدي والعديد من المتغيرات والمتطلبات.وهو ما يوضحه Richards (2010,) من خلال مجموعة مجموعة كفاءات لغوية يختص بها المعلمين وتتمثل في النقاط التالية:

١- قدرة المعلم على فهم المحتوى المعرفي المقدم باللغة الانجليزية.
٢- ان يمثل المعلم نموذجاً جيداً للمتعلم يحتذى به على المستوى المعرفي.
٣- ان يتمكن من استخدام اللغة الانجليزية في شرح المحتوى التعليمي للمتعلمين على مدار الحصه بفعالية.
٤- قدرة المعلم على اصدار التعليمات وتوضيح المعلومات مستخدماً اللغة الاجنبية.
٥- ان يستخدم مستويات لغوية ومفردات تتناسب وبيئة التعلم والمحتوى التعليمي الذي يقوم بتقديمه وكذلك تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.
٦- تمكن المعلم من توظيف مصادر التعلم المتنوعة باللغة المستهدفه بحيث يساعد المتعلمين على التعرض لمجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية التي تنمي من مستوياتهم المعرفية.
٧- قدرة المعلم على اجراء تقيماً حقيقياً للمتعلمين ولعملية التعلم ،و ان يقدم المعلم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين.

وتوضح العديد من الدراسات اهمية كفاءة التواصل اللغوي للمعلم وعلاقتها بالعديد من العناصر المرتبطة بعملية التعلم فعلى سبيل المثال ترتبط كفاءة التواصل لدي المعلمين بتحسن وارتفاع مستويات اداء المتعلمين كما اشارت دراسة (Barclay,2012) والتي هدفت لبحث العلاقة بين مستويات كفاءة التواصل لدي معلمي الرياضيات ومستويات الفهم لدي المتعلمين واوضحت النتائج وجود ارتباط دال موجب بين مستويات كفاءة التواصل لدي المعلمين وبين مستويات فهم المتعلمين للمحتوى الدراسي في مادة الرياضيات.وكذلك دراسة (Goldfeld et al., 2021) التي اشارت إلى العلاقة بين التدريب المكثف على مهارات التواصل للمعلمين وبين النمو في المستوى المعرفي لديهم،وكذلك دراسة (Egert et al., 2020) والتي اشارت إلى العلاقة الموجبة الدالة بين مستويات كفاءة التواصل لدي المعلمين وبين جودة التفاعل بين المتعلمين وطلابهم ، في حين اتت نتائج دراسة (Wasik and

(Hindman, 2020 لتؤكد على العلاقة بين كفاءة التواصل اللغوي لدي المعلمين والدعم الاكاديمي المقدم للمتعلمين.

يشير (Lee,2018) إلى ان الأبحاث في مجال أنماط التدريس وتعلم اللغة الأجنبية او الثانية ركزت بصورة كبيرة على التوافق والاختلاف بين أنماط التدريس وأساليب التعلم حيث انطلق اغلبها من الاعتقاد بأن التوافق بين كلاً من أنماط التعلم وانماط التدريس من شأنه تعزيز مخرجات التعلم وان التباين بينهما من شأنه إعاقة عملية التعلم والفشل في تحقيق الهدف منها.حيث تشير (Zhang,2017) إلى ان مستويات ممارسة أنماط التدريس وليس فقط التوافق او الاختلاف بينها وبين أنماط التعلم لدي المتعلمين من شأنها التأثير على عملية التعلم ومخرجاتها.

ففي دراسة (Lin,2022) والتي تمت على عينة ضمت (١.٣١٨) متعلماً للغة الإنجليزية كلغة اجنبية في احدى جامعات الصين والتي قامت بتوظيف مقياس التقرير الذاتي للقدرات اللغوية أوضحت النتائج القدرة التنبؤية لأنماط التدريس فيما يختص بالقدرات اللغوية للمتعلمين كما اشارت إلى القدرة التنبؤية لانماط التدريس (النوع الأول) بالقدرات اللغوية للمتعلمين كانت اكبر بصورة واضحة من قدرة أنماط التدريس من النوع الثاني على التنبؤ.

بينما تشير دراسة (Mumpuni,2022) والتي تمت بهدف التعرف على العلاقة بين اساليب التفكير الخاصة بالمتعلمين وتوظيفهم لاستراتيجيات التحدث باللغة الإنجليزية لدي عينة مكونة من (٤٧) متعلماً ومتعلمة وتوظيف استبيانات التقرير الذاتي لتحديد كلاً من الأساليب والاستراتيجيات وأوضحت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات التحدث وبين أساليب التفكير لدي المتعلمين.

**الإنجاز الاكاديمي المدرك:**

يعد الإنجاز الاكاديمي من اهم مؤشرات مخرجات عملية التعلم وخاصة في المرحلة الجامعية فعلى المستوى الفردي يؤثر مستويات الإنجاز الاكاديمي على المستقبل المهني للمتعلم اثناء التنافس على الحصول على الوظائف في الجهات التعليمية المختلفة التي تفاضل بين المتقدمين وفقاً لمستوياتهم الاكاديمية اولاً وما يمتلكون من قدرات ومهارات تدريسية وتواصلية.

**كما ان جودة مخرجات عملية التعلم تؤثر على تقييم المؤسسات التعليمية وهنا نقصد الكلية التي تخرج منها المتعلم والجامعة التي ينتمي اليها فجودة ما يمتلكه المتعلم من مهارات وكفاءات تضفي مزيد من السمعة الطيبة على مكان تعلمهم مما يعطى جدوى لما يبذل من جهد في تلك المؤسسات التعليمية ويمتد ذلك إلى المجتمع المدني الذي تنتمي اليه هذه المؤسسات التعليمية مما يعطي فرصة لتقديم المزيد من الدعم المجتمعي لتلك المؤسسات.**

**حيث يشير (Zang,2023) إلى الإنجاز الاكاديمي كمون متعدد الأوجه يوضح أداء المتعلم في مختلف مجالات التعلم وهو يختلف عن الذكاء الذي من تعريفاته القدرة على التفكير المنطقي والتخطيط وحل المشكلات والتفكير المجرد وفهم الأفكار المعقدة والتعلم من الخبرات ،وما إلى ذلك من تعريفات الذكاء المعتاده والتي قد نرى من خلالها ان الذكاء هو قدرة المتعلم على الإنجاز بينما الإنجاز يعد مكون تنفيذي يوضح كيفية توظيف تلك القدرة.**

**كما يشير (Huang,2011) إلى ان الإنجاز الاكاديمي يرتبط بالمخرجات قصيرة المدى وكذلك بالمخرجات طويلة المدى المستهدفة من عملية التعلم ،حيث يرتبط الإنجاز الاكاديمي بادراك المتعلم لذاته وادراكه لقدرته على الإنجاز في مجال دراسته، وهو ما اكدت عليه الدراسة الطولية التي قام بإجرائها ( Sewasew &Schroeders,2019) والتي هدفت لبحث العلاقة بين مفهوم الذات الاكاديمية والانجاز الاكاديمي لدي المتعلمين في ثلاث مستويات دراسية مختلفة واستخدمت أسلوب النمذجة البنائية وأوضحت نتائجها الارتباط الدال الموجب بين الإنجاز الاكاديمي ومفهوم الذات الاكاديمية وكذلك التأثير الدال الموجب للانجاز الاكاديمي على مفهوم الذات الاكاديمية، واقترحت الدراسة ان الإنجاز الاكاديمي يعمل كمصدر للمعلومات ومؤشر للمتعلمين للقيام بتقييم قدراتهم الاكاديمية وان هذا التقييم يشكل وعيهم عن ذواتهم وادراكهم لذاتهم وهو امر حيوي ومهم فيما يتعلق باداءهم الاكاديمي.**

**بينما تشير دراسات طولية أخرى إلى أهمية الإنجاز الاكاديمي فيما يتعلق بمستقبل المتعلمين الأكاديمي والمهني بل والمستوى الاقتصادي كما في دراسة ( Dynarski et al.,2013) والتي اشارت إلى الارتباط بين الإنجاز الاكاديمي للمتعلمين في المرحلة الاعدادية واستمراريتهم في التعلم والتخرج من مرحلة التعليم الجامعي ،وفي دراسة مشابهه**

**أوضح (Allensworth & Clark,2020) القدرة التنبؤية للانجاز الاكاديمي للمتعلمين في المرحلة الثانوية بمعدلات تخرجهم ومستويات انجازهم الاكاديمي في المرحلة الجامعية.**

**في حين قام (Watts,2020) بدراسة طولية ممتدة لبحث ما اذا كانت مستويات الإنجاز الاكاديمي للمتعلمين بعمر السادسة عشر من الممكن ان تتنبأ بمستوياتهم الاقتصادية ومتوسط الدخل في اعمار الثلاثين والأربعين والخمسين مع ضبط كافة المتغيرات الأخرى مثل حالة العائلات الاقتصادية والحالة الصحية لهم بالإضافة إلى القدرات المعرفية ومستويات الذكاء والمهارات الاجتماعية والوجدانية لدي المتعلمين ،وجدت الدراسة ان مستويات الإنجاز الاكاديمي ذات تأثير دال على مستويات دخل المتعلمين المقاسة في النقاط الزمنية السالف ذكرها. بينما تشير دراسة (Wang et al.,2021) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستويات الإنجاز الاكاديمي والاندماج الاكاديمي.**

**ويشير (Richardson,2012) إلى ان الإنجاز الاكاديمي غالباً ما يقاس من خلال معدلات درجات المتعلمين في المستوى الذي يدرسون به (GPA) حيث وجدت العديد من الدراسات ارتباطاً دالاً موجباً بين الإنجاز الاكاديمي وبين العديد من المتغيرات المتضمنه في السياق التعليمي مثل الرغبة في التعلم والقدرات المعرفية والدافعية بل والسمات الشخصية للمتعلمين.**

**ويشير (Tian & Sun,2018) إلى ان الاهتمام بالانجاز الاكاديمي وتقيمه والتعرف على ما يرتبط به من متغيرات من الأهمية بمكان حيث يمكن المعلمين والمؤسسات التعليمية من مراقبة عملية التعلم والتأكد من جودة التعلم كما ان الاهتمام بالانجاز الاكاديمي من شأنه التشجيع على التعلم مدى الحياة والتنمية الكلية لعملية التعلم وعناصرها، حيث يرتبط مفهوم الإنجاز الاكاديمي بالعديد من المتغيرات المتضمنة في عملية التعلم والمؤثرة عليها فعلى سبيل المثال تشير دراسات للارتباط بين مستويات الإنجاز الاكاديمي والعلاقة بين المتعلم والمعلم ،والعلاقة الارتباطية بينها وبين فعالية الذات وبينها وبين الممارسات التدريسية وكذلك بين الإنجاز الاكاديمي وبين أنماط الدافعية( Haw &King,2022, Lau &Ho,2022).**

في حين يشير (Johnson,2003) إلى ان الاعتماد المتزايد على معدلات درجات اختبارات المتعلمين التحصيلية قد لا تتسم بالدقة الكافة كمؤشر على ما يشعر به المتعلم او الطالب الجامعي على وجه الخصوص من ادراك للانجاز.الامر الذي دعى العديد من العلماء والباحثين في مجال علم النفس من أمثال (Stadler ,Kemper &Greiff,2021) إلى القول بضرورة قياس الإنجاز الاكاديمي من منظور اكثر اتساعاً وذلك بوضع العوامل المتضمنة فيه والمؤثرة عليه بالحسبان مما يجعل مفهوم الإنجاز الاكاديمي الذاتي او الإنجاز المدرك ذاتياً لدي المتعلم من المفاهيم ذات الأهمية للحكم على الإنجاز الاكاديمي للمتعلمين في المرحلة الجامعية.

فيشير (Mould & DeLoach, 2017) إلى ان الانجاز المدرك اصبح واسع الانتشار والتطبيق في المجالات المؤسسية إلا انه مازال يتحسس الخطى في الدروب التعليمية حيث يتسم بالندرة بالرغم من الاهمية البالغة التي يتسم بها.

حيث يمكن تعريف مفهوم الانجاز الاكاديمي المدرك على انه المفهوم الذي يجمع بين التقييم الخارجي الذي يقوم به الآخريين والتقييم الذي يقوم به الفرد لذاته مقارنةً بانجاز الاخريين او التوقعات الشخصية للفرد عن الانجازبحيث تتاح الفرصة للمتعلم من تقييم انجازهم الاكاديمي في ضوء اهدافهم الخاصة ومقدار الجهد المبذول ومقارنه ذلك بمستويات انجاز اقرانهم من وجه نظرهم.

حيث اشارت العديد من الدراسات والبحوث النفسية إلى أهمية مفهوم الإنجاز الاكاديمي المدرك ذاتياً مثل Abele & Spurk, 2009; Dai & Song, 2016; Dries et al., 2008).

وكذلك دراسات (Escalante et al., 2021) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين متغيرات البيئة الدراسية والمرونة النفسية وكلاً من الإنجاز الاكاديمي المحقق من واقع درجات المتعلمين وبين الإنجاز الاكاديمي المدرك من قبل المتعلمين وأوضحت النتائج الارتباط بين كلا المفهومين وبين المتغيرات المستهدفه والارتباط الموجب الدال بين كلاً من نوعي الإنجاز. والارتباط بين الإنجاز الاكاديمي المدرك وبين الرضا عن الحياة (Diener et al., 2017) بينما اشارت بعض الدراسات الأخرى إلى تأثر الإنجاز الاكاديمي المدرك ببعض المتغيرات الأخرى مثل أداء المهام وجودة الحياة (Arslan et al,2021,Wu et al., 2020).

في حين تباينت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الانجاز الاكاديمي باساليب التفكير حيث وجدت دراسة (Emamipour & Seif ,2003) تبايناً دالاً في اساليب التفكير بين المتعلمين يرجع إلى النوع الاجتماعي ووجود ارتباط دال احصائياً بين اساليب التفكير والانجاز الاكاديمي.

كما اشار (Masarmi, Fani & Ojinejad ,2015) إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين اساليب التفكير و الانجاز الاكاديمي بينما دراسة (Fatemi & Heidarie ,2016) اوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعض اساليب التفكير دون البعض الآخر مع الانجاز الاكاديمي.

بينما اشارت نتائج دراسة (Sriwarsiti,2018) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين اساليب التفكير والانجاز الاكاديمي لدي عينة بلغت (٤٦٠) متعلماً واوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة لعدد (٩) من اساليب التفكير الثلاث عشر التي استهدفتهم الدراسة بالبحث والانجاز الاكاديمي وكذلك القدرة التنبؤية لتلك الاساليب بالانجاز الاكاديمي لدي عينة الدراسة.

إلا ان استهداف المفهوم بالبحث والقياس في مجال الدراسات والبحوث التي تتم في المجال التربوي والمعنية بعملية التعلم مازال يتسم بالندرة كما يشير ( Stadler,Kemper &Greiff,2021) ويحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة كما يشير ( Izaguirre et al.,2023) إلى الحاجة لمعرفة العوامل النفسية المؤثرة على الإنجاز الاكاديمي المدرك.

## فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية متباينة النوع والدلالة بين كل من اساليب التفكير وانماط التدريس المفضلة وكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي المتعلمين عينة الدراسة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في متوسطات درجات متغيرات الدراسة(اساليب التفكير–مداخل التدريس ) وفقاً للنوع.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في متوسطات درجات كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك وفقاً للنوع.

**٤- يمكن تصنيف افراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين الملتحقين بالبرنامج المميز إلى مجموعات متمايزة في بروفيلات أساليب التفكير وانماط التدريس المفضلة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي.**

**٥- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البروفيلات الناتجة عن التحليل العنقودي في متوسطات درجات أساليب التفكير ( المبادر –الناقد –الإداري –العملي/ التطبيقي).**

**٦- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البروفيلات الناتجة عن التحليل العنقودي في متوسطات درجات أساليب التدريس (المتمركز حول المعلم – المتمركز حول المتعلم).**

**٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البروفيلات الناتجة عن التحليل العنقودي في متوسطات درجات في كفاءة التواصل باللغة الانجليزية و الإنجاز الاكاديمي المدرك لدي المتعلمين عينة الدراسة.**

## منهج الدراسة واجراءتها:

### اولاً : منهج الدراسة:

**في ضوء اهداف الدراسة الحالية تم توظيف المنهج الوصفي المقارن بهدف التعرف على طبيعة الفروق بين المجموعات التي سوف يسفر عنها تحليل البروفيلات العنقودي لمتغيرات أساليب التفكير ومداخل التدريس في كل من كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي عينة الدراسة من الطلبة المعلمين بالبرنامج المميز.**

### ثانياً :مجتمع وعينة الدراسة:

**يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة دمنهور الملتحقين بالبرنامج المميز باللغة الانجليزية في الفصل الدراسي الاول للعام الاكاديمي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣م) حيث تكونت عينة الدراسة السيكومترية من (١٠٠) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين الملتحقين بالفرقة الثانية عام بالبرنامج المميز بكلية التربية بينما ضمت عينة الدراسة الرئيسية (١٢٥) طاباً وطالبة بمتوسط عمر (١٩.٧٢) وانحراف معياري (١.٢٠٢).**

**ثالثاً: ادوات الدراسة:**

**١- مقياس أساليب التفكير اعداد الباحثة:**

**بعد الاطلاع على التراث الادبي الخاص باساليب التفكير في ضوء التصنيف الوظيفي لاساليب التفكير المقترح من قبل (Belousova,2014) ومجموعة من الدراسات المرتبطه منها على سبيل المثال دراسة (Suroedova et al.,2021 ) ودراسة ( Belousova & Mochalova,2020) ودراسة (Belousova &Belousova,2023) تم اعداد مقياس أساليب التفكير بهدف التعرف على أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدي الطلبة المتعلمين وتكون المقياس في صورته الاولي من (٤٤) مفردة تم اختصارها لعدد (٤٠) مفردة بعد عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص بواقع عشر مفردات لكل بعد من ابعاد المقياس الأربعة (أسلوب التفكير المبادر- أسلوب التفكير الناقد – أسلوب التفكير الحاكم/الإداري- أسلوب التفكير العملي /التطبيقي).**

**تصحيح المقياس : يستخدم المقياس أسلوب التقرير الذاتي حيث يقوم المتعلم بالاستجابة على مفردات المقياس وفقاً لاسلوب ليكرت الخماسي ويتدرج المتصل من ( لا تنطبق ابداً- إلى تنطبق جداً ) بحيث تعطى الاستجابة لا تنطبق ابداً درجة وتنطبق جدا خمس درجات.بحيث تتراوح درجة المقياس بين(٤٠-٢٠٠).**

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:**

**١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص للحكم على الصدق الظاهري للمقياس مع حساب نسب الاتفاق على مفردات المقياس حيث تم حذف اربع مفردات والابقاء على ٤٠ مفردة والتي تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (٩٠٪ إلى ١٠٠٪).**

**٢- الصدق العاملي:**

**تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية لاستجابات المتعلمين من افراد عينة الخصائص السيكومترية بعد التحقق من صحة المعاينة عن طريق محك Kaiser حيث جاءت قيمة معامل (KMO) (٠.٨٥) وهي قيمة مرتفعة ،كما جاءت**

**قيمة اختبار النطاق (Bertlett's Test) دالة عند مستوى ٠.٠٠٠ ،كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين العبارات في مصفوفة الارتباط اكبر من (٠,٣٠) كما تم استخدام محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح مما اسفر عن الحصول على (٧) عوامل والتي تم تدويرها وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال شكل الانتشار (Screen Plot) للجذور الكامنة والابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح،وقيمة تشبع للعبارات على العامل >(٠.٣) مما اسفر عن اربعة عوامل فسرت (٦٥.٧١٪) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية كما يوضح جدول ( ١) ويوضح جدول (٢) قيم تشبعات المفردات على العوامل الاربعة كالتالي:**

**جدول ( ١)**

**قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس اساليب التفكير**

| العامل | قيمة الجذر الكامن | نسبة التباين المفسر | التباين المفسر التراكمي |
|---|---|---|---|
| ١ | ١٦,٠٧ | ٣٦,٤١ | ٣٦,٤١ |
| ٢ | ٦,٨٥ | ١٣,٤٤ | ٤٩,٨٥ |
| ٣ | ٤,٢٣ | ٩,٧٤ | ٥٩,٥٩ |
| ٤ | ٢,٦٣ | ٦,١٢ | ٦٥,٧١ |

**جدول (٢)**

**تشبعات مفردات مقياس اساليب التفكير على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي**

| المفردة | العامل الاول | المفردة | العامل الثاني | المفردة | العامل الثالث | المفردة | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤٥١ | ١١ | ٠,٣٨٨ | ٢١ | ٠,٦١٢ | ٣١ | ٠,٤٤٥ |
| ٢ | ٠,٤١٢ | ١٢ | ٠,٤٤١ | ٢٢ | ٠,٤٣٣ | ٣٢ | ٠,٦١٩ |
| ٣ | ٠,٣٩٨ | ١٣ | ٠,٥٢١ | ٢٣ | ٠,٥٥٢ | ٣٣ | ٠,٥٣٣ |
| ٤ | ٠,٧١٢ | ١٤ | ٠,٧٣٣ | ٢٤ | ٠,٤١١ | ٣٤ | ٠,٦٢٧ |
| ٥ | ٠,٧٥١ | ١٥ | ٠,٦١١ | ٢٥ | ٠,٥٦٦ | ٣٥ | ٠,٤٩١ |
| ٦ | ٠,٤١٢ | ١٦ | ٠,٤٠١ | ٢٦ | ٠,٤٧٣ | ٣٦ | ٠,٥١٧ |
| ٧ | ٠,٦٥١ | ١٧ | ٠,٣٨٢ | ٢٧ | ٠,٦١٥ | ٣٧ | ٠,٦٥٤ |
| ٨ | ٠,٥٥٢ | ١٨ | ٠,٤٥٦ | ٢٨ | ٠,٥٥٠ | ٣٨ | ٠,٦٣٢ |
| ٩ | ٠,٧١٢ | ١٩ | ٠,٦١٤ | ٢٩ | ٠,٦٣١ | ٣٩ | ٠,٤٩٧ |
| ١٠ | ٠,٥٦٤ | ٢٠ | ٠,٤٧٩ | ٣٠ | ٠,٤١٨ | ٤٠ | ٠,٦١٧ |

**يتضح من جدول ( ١) وجود اربعة عوامل ناتجة عن التحليل العاملي حيث تشبعت المفردات على العامل الأول والذي يفسر ٣٦.٤١٪ من التباين الكلي تختص مفرداته ببعد اسلوب التفكير الاداري ،بينما العامل الثاني يفسر١٣.٤٤٪ من التباين الكلي تدور مفرداته**

**حول بعد اسلوب التفكير الناقد ،في حين العامل الثالث والذي يفسر ٩.٧٤٪ من التباين الكلي تدور مفرداته حول بعد اسلوب التفكير الاداري/الحاكم، في حين العامل الرابع والذي يفسر٦.١٢٪ من التباين الكلي تختص مفرداته ببعد اسلوب التفكير العملي التطبيقي، في حين يوضح جدول (٢) ان جميع تشبعات مفردات المقياس جاءت اكبر من ( ٠.٣).**

**<u>ثبات المقياس:</u> تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل الفا كرونباخ لثبات المقياس الابعاد والدرجة الكلية كما يوضح جدول (٣ ) التالي:**

**جدول ( ٣)**

**معاملات ثبات مقياس اساليب التفكير الابعاد والدرجة الكلية**

| ابعاد المقياس | الفا كرونباخ |
|---|---|
| اسلوب التفكير المبادر | ٠,٨٨٣ |
| اسلوب التفكير الناقد | ٠,٨٩٤ |
| اسلوب التفكير الاداري | ٠,٩٢١ |
| اسلوب التفكير العملي التطبيقي | ٠,٩٢٣ |
| المقياس | ٠,٩٤٢ |

**كما يتضح من جدول ( ٣) فان معاملات الثبات تشير إلى نسبة مقبولة من الثبات للابعاد وللدرجة الكلية للمقياس.**

**<u>الاتساق الداخلي للمقياس</u>: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي للمقياس كما يتضح من جدول ( ٤) التالي:**

**جدول (٤ )**

**معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لمقياس اساليب التفكير**

| الاسلوب المبادر | | الاسلوب الناقد | | الاسلوب الاداري | | الاسلوب العملي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل |
| ١ | ٠,٧٢١ | ١١ | ٠,٥٦٣ | ٢١ | ٠,٤٩٥ | ٣١ | ٠,٤١٨ |
| ٢ | ٠,٦٣٦ | ١٢ | ٠,٤٠٧ | ٢٢ | ٠,٥٩٤ | ٣٢ | ٠,٦١١ |
| ٣ | ٠,٥٩٤ | ١٣ | ٠,٦٦٣ | ٢٣ | ٠,٦١١ | ٣٣ | ٠,٥٢٦ |
| ٤ | ٠,٤٦٥ | ١٤ | ٠,٧١٢ | ٢٤ | ٠,٥٥٢ | ٣٤ | ٠,٤٤٤ |
| ٥ | ٠,٧٣٢ | ١٥ | ٠,٥٨٧ | ٢٥ | ٠,٧٤١ | ٣٥ | ٠,٣٥٥ |
| ٦ | ٠,٨٤٥ | ١٦ | ٠,٥٠٧ | ٢٦ | ٠,٥١٧ | ٣٦ | ٠,٤٧٠ |
| ٧ | ٠,٥٦٩ | ١٧ | ٠,٤٧١ | ٢٧ | ٠,٥٧٧ | ٣٧ | ٠,٦٠٥ |
| ٨ | ٠,٨٤٢ | ١٨ | ٠,٦٩٤ | ٢٨ | ٠,٤١٢ | ٣٨ | ٠,٥١١ |
| ٩ | ٠,٧٧٣ | ١٩ | ٠,٥٦٧ | ٢٩ | ٠,٨١٢ | ٣٩ | ٠,٦١٤ |
| ١٠ | ٠,٦٣٨ | ٢٠ | ٠,٤٩٧ | ٣٠ | ٠,٤٩٦ | ٤٠ | ٠,٤٠٤ |

**كما يتضح من جدول (٤ ) ان جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس جميعها قيم مقبولة ودالة احصائياً عند (٠.٠١).كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية كما في الجدول( ٥)التالي:**

**جدول (٥ )**

**معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس اساليب التفكير**

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| اسلوب التفكير المبادر | ٠,٨١٥ |
| اسلوب التفكير الناقد | ٠,٨٧٢ |
| اسلوب التفكير الاداري | ٠,٨٦٦ |
| اسلوب التفكير العملي | ٠,٩٠٢ |

**وكما يتضح من جدول ( ٥) فان قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٨١٥– ٠.٩٠٢) وجميعها قيم مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى إلى وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية ووجود اتساق داخلي للمقياس ككل.**

**مقياس مداخل التدريس : (اعداد الباحثة):**

**يهدف المقياس للتعرف على مداخل التدريس المفضلة لدي المعلمين والذي تم اعدادة بعد الاطلاع على الادبيات النظرية والدراسات السابقة التي عنيت بدراسة مداخل التدريس المتنوعة وكيفية قياسها والتعرف عليها مثل مقياس مداخل التدريس اعداد (Trigwell et al,2005) ومقياس مداخل المعلمين المفضلة للتدريس ( Cao et al.,2019) والتي تعتمد على ادراك المعلمين للمداخل التي يقومون بتوظيفها اثناء اداءهم لمهامهم التدريسية وادارة عملية التعلم.ويتكون المقياس في صورتة النهائية من ٢٠ مفردة تقيس نوعين من مداخل التدريس الاول هو المرتكز حول المعلم والثاني المرتكز حو المتعلم بواقع عشرة مفردات لكل بعد.**

**تصحيح المقياس: يتبع المقياس اسلوب التقرير الذاتي حيث يستجيب المتعلم على عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي بحيث تتدرج الاستجابات من (لا اوافق بشدة إلى اوافق بشده) ويقابلها تدرج الدرجات من(١–٥) بحيث تتراوح درجته من(٢٠–١٠٠).**

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:**

**١-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة الافاضل المختصين في مجال علم النفس التربوي للحكم على الصدق الظاهري للمقياس مع حساب نسبة الاتفاق على مفردات المقياس والتي تراوحت بين( ٨٠٪ إلى ١٠٠٪) لمفردات المقياس بعد حذف ثلاثة مفردات لعدم الوضوح وتعديل عبارتين لتصير النسخة النهائية إلى عشرين مفردة.**

**٢-التحليل العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق البنية العاملية للمقياس من خلال أسلوب المكونات الأساسية بعد التأكد من توفر الشروط كما سبق والذي أوضح وجود عاملين تفسر مجتمعة (٧٣.١٨٥٪) من التباين الكلي بين عبارات المقياس ، كما يوضح جدول ( ٦) قيم الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل ،ويشتمل جدول (٧) على قيم تشبعات المفردات على العاملين والتي كانت جميعها اكبر من (٠.٣) كما يلي:**

**جدول (٦)**

**:قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس مداخل التدريس**

| العامل | قيمة الجذر الكامن | نسبة التباين المفسر | التباين المفسر التراكمي |
|---|---|---|---|
| ١ | ١٨,٣٠٢ | ٥٥,٠٨٩ | ٥٥,٠٨٩ |
| ٢ | ٦,٠١٢ | ١٨,٠٩٦ | ٧٣,١٨٥ |

**يتضح من جدول (٦) لنتائج التحليل العاملي استخراج عاملين يفسر العامل الأول منها( ٥٥.٠٨ %) من التباين الكلي والذي تختص مفرداته بمدخل التدريس المرتكز حول المعلم ، في حين يفسر العامل الثاني (١٨.٠٩٦٪) من التباين الكلي وتنتمي مفرداته لمدخل التدريس المرتكز حول المتعلم.**

**جدول (٧):**

**تشبعات مفردات مقياس مداخل التدريس على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي**

| المفردة | العامل الاول | المفردة | العامل الاول | المفردة | العامل الثاني | المفردة | العامل الثاني |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٢١ | ٦ | ٠,٥٢٤ | ١١ | ٠,٧٣٦ | ١٦ | ٠,٤٥٩ |
| ٢ | ٠,٦٣٣ | ٧ | ٠,٦٣٥ | ١٢ | ٠,٦٦٤ | ١٧ | ٠,٥٥٨ |
| ٣ | ٠,٥٦١ | ٨ | ٠,٧٤١ | ١٣ | ٠,٧٣٢ | ١٨ | ٠,٦٠١ |
| ٤ | ٠,٧٣٢ | ٩ | ٠,٤٧٥ | ١٤ | ٠,٥٤٧ | ١٩ | ٠,٤٨٢ |
| ٥ | ٠,٤٩٦ | ١٠ | ٠,٦٤١ | ١٥ | ٠,٤٤٣ | ٢٠ | ٠,٥٠٣ |

**كما يوضح جدول (٧) ان جميع قيم تشبعات المفردات على العوامل جاءت اكبر من (٠.٣) .**

**ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ثبات الفا كرونباخ وذلك للابعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (٨):**

**جدول (٨)**

**معاملات ثبات مقياس مداخل التدريس**

| ابعاد المقياس | الفا كرونباخ |
|---|---|
| التدريس المتمركز حول المعلم | ٠,٨٧٣ |
| التدريس المتمركز حول المتعلم | ٠,٩١٤ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٣١ |

**كما يتضح من جدول(٨) فإن معاملات ثبات كلاً من الابعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية مرتفعة وهو ما يشير إلى إمكانية توظيف المقياس في الدراسة الحالية.**

**الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي لمفلردات مقياس مداخل التدريس المفضلة من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ،كما تم حساب قيم معاملات ارتباط كل بعد من ابعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس فأتت النتائج كما في جدول (٩)،(١٠):**

**جدول (٩):**

**معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس مداخل التدريس والدرجة الكلية للمقياس**

| متمركز حول المعلم | | متمركز حول المعلم | | متمركز حول المتعلم | | متمركز حول المتعلم | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل |
| ١ | ٠,٥٤٢ | ٦ | ٠,٧١٠ | ١١ | ٠,٤٤١ | ١٦ | ٠,٥٦٩ |
| ٢ | ٠,٦٢١ | ٧ | ٠,٦٠٩ | ١٢ | ٠,٥٢٢ | ١٧ | ٠,٤١٨ |
| ٣ | ٠,٧٠٢ | ٨ | ٠,٦٣١ | ١٣ | ٠,٥٤٨ | ١٨ | ٠,٤٢٣ |
| ٤ | ٠,٦٣٥ | ٩ | ٠,٥٨٧ | ١٤ | ٠,٦٤٥ | ١٩ | ٠,٧٣٢ |
| ٥ | ٠,٤١١ | ١٠ | ٠,٤٠٢ | ١٥ | ٠,٤٩٨ | ٢٠ | ٠,٦٩١ |

**يتضح من جدول (٩) ان جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ ) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.**

**جدول (١٠)**

**معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مداخل التدريس**

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| التدريس المتمركز حول المعلم | ٠,٨٦٤ |
| التدريس المتمركز جول المتعلم | ٠,٨٥٧ |

**وكما يوضح جدول (١٠) فإن جميع قيم معاملات الارتباط بين الابعاد الخمسة للمقياس والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ ) مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.**

**مقياس كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية: اعداد الباحثة**

**بعد الاطلاع على الادبيات الخاصة تم اعداد مقياس كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية في ضوء مجموعة من المقاييس التي اعدت لقياس القدرات اللغوية لمتعلمي اللغة الاجنبية او الثانية مثل: Self-Assessment Grids of Standards of English language ability حيث يهدف المقياس لتحديد القدرات اللغوية للمتعلمين ومستخدمي اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية او ثانية واصفاً السمات المميزة لقدراتهم التواصلية اللغوية حيث يشير(Li,2015) (Zhou,2021) إلى ان مثل تلك المقاييس يمكنه التمييز بين مستويات الكفاءة التواصلية اللغوية لدي المتعلمين بصورة يمكن الاعتماد عليها.**

**يتكون المقياس من خمسة محاور رئيسية تتضمن القدرة على التواصل بكفاءة عبر؛ التحدث ، القراءة ، الكتابة ،الاستماع ،والقدرة التوظيفية.ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) مفردة تتوزع بالتساوي على محاور المقياس بواقع خمس مفردات لكل محور .**

**تصحيح المقياس: يتبع المقياس اسلوب التقرير الذاتي حيث يقيس كفاءة التواصل اللغوي المدركة لدي المتعلم من خلال استجابته على المفردات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تتدرج الاستجابات من ( لا ينطبق بشدة – إلى ينطبق بشدة) ويقابلها تدرج الدرجات من (١-إلى ٥) بحيث تتدرج درجة المقياس من (٢٠ -١٢٥) وتعتبر الدرجة الكلية المرتفعة مؤشراً على ارتفاع مستوى كفاءة التواصل باللغة الانجليزية لدي المتعلم وهكذا فإن تدنى الدرجة يعني انخفاض مستوى الكفاءة لديه.**

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:**

**١-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة الافاضل المختصين للحكم على الصدق الظاهري للمقياس مع حساب نسبة الاتفاق على مفردات المقياس والتي تراوحت بين( ٨٠٪ إلى ١٠٠٪) لمفردات المقياس لتصير النسخة النهائية إلى خمس وعشرين مفردة.**

**٢-التحليل العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس كفاءة التواصل من خلال أسلوب المكونات الأساسية بعد التأكد من توفر الشروط كما سبق والذي أوضح وجود خمسة عوامل تفسر مجتمعة (٦٦.٢٠١٪) من**

**التباين الكلي بين عبارات المقياس ، كما يوضح جدول ( ١١) قيم الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل ،ويشتمل جدول (١٢) على قيم تشبعات المفردات على العاملين والتي كانت جميعها اكبر من (٠.٣) كما يلي:**

**جدول (١١):**

**قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس كفاءة التواصل**

| العامل | قيمة الجذر الكامن | نسبة التباين المفسر | التباين المفسر التراكمي |
|---|---|---|---|
| ١ | ٣١,٤١ | ٣٥,٨٠٧ | ٣٥,٨٠٧ |
| ٢ | ١٠,٤٧ | ١٢,٣٥ | ٤٨,١٥٧ |
| ٣ | ٧,٣٢ | ٨,٣٤٤ | ٥٦,٥٠١ |
| ٤ | ٥,٤٩ | ٦,٢٥٨ | ٦٢,٧٥٩ |
| ٥ | ٣,٠٢ | ٣,٤٤٢ | ٦٦,٢٠١ |

**يتضح من جدول ( ١١) وجود خمسة عوامل ناتجة عن التحليل العاملي حيث تشبعت المفردات على العامل الأول والذي يفسر ٣٥.٨٠٧٪ من التباين الكلي تختص مفرداته ببعد كفاءة التواصل القرائي ،بينما العامل الثاني يفسر١٢.٣٥٪ من التباين الكلي تدور مفرداته حول بعد كفاءة التواصل الاستماعي ،في حين العامل الثالث والذي يفسر ٨.٣٤٤٪ من التباين الكلي تدور مفرداته حول بعد كفاءة التواصل الشفهي، في حين العامل الرابع والذي يفسر٦.٢٥٨٪ من التباين الكلي تختص مفرداته ببعد كفاءة التواصل الكتابي، في حين العامل الخامس ويفسر ٣.٤٤٢٪ من التباين الكلي وتدور مفرداته حول بعد كفاءة التواصل الوظيفية.**

**جدول (١٢):**

**تشبعات مفردات مقياس كفاءة التواصل على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي**

| المفردة | العامل الاول | المفردة | العامل االثاني | المفردة | العامل الثالث | المفردة | العامل الرابع | المفردة | العامل الخامس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٤٤ | ٦ | ٠,٦١٣ | ١١ | ٠,٥٤٠ | ١٦ | ٠,٥١٩ | ٢١ | ٠,٤٩٢ |
| ٢ | ٠,٦٠١ | ٧ | ٠,٤٦٥ | ١٢ | ٠,٤٩٢ | ١٧ | ٠,٦٣٤ | ٢٢ | ٠,٦٣١ |
| ٣ | ٠,٤٤١ | ٨ | ٠,٦٤١ | ١٣ | ٠,٦٩٧ | ١٨ | ٠,٦٥١ | ٢٣ | ٠,٥٧١ |
| ٤ | ٠,٧٠٨ | ٩ | ٠,٥٥٧ | ١٤ | ٠,٦٣٣ | ١٩ | ٠,٤٧٧ | ٢٤ | ٠,٤٨٢ |
| ٥ | ٠,٥١٢ | ١٠ | ٠,٧١٣ | ١٥ | ٠,٤٠٣ | ٢٠ | ٠,٥١٤ | ٢٥ | ٠,٣٩٧ |

**كما يوضح جدول (١٢) ان جميع قيم تشبعات المفردات على العوامل جاءت اكبر من (٠.٣) .**

**<u>ثبات المقياس:</u> تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ثبات الفا كرونباخ وذلك للابعاد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (١٣):**

**جدول (١٣)**

**معاملات ثبات مقياس كفاءة التواصل**

| ابعاد المقياس | الفا كرونباخ |
|---|---|
| كفاءة التواصل القرائي | ٠,٨٨٠ |
| كفاءة التواصل الاستماعي | ٠٨٦١ |
| كفاءة التواصل الشفهي | ٠,٨٨٤ |
| كفاءة التواصل الكتابي | ٠,٨٦٨ |
| كفاءة التواصل الوظيفي | ٠,٩٠١ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩١١ |

**كما يتضح من جدول(١٣) فإن معاملات ثبات كلاً من الابعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية مرتفعة وهو ما يشير إلى إمكانية توظيف المقياس في الدراسة الحالية.**

**<u>الاتساق الداخلي للمقياس:</u> تم حساب الاتساق الداخلي لمفلردات مقياس كفاءة التواصل باللغة الانجليزية من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ،كما تم حساب قيم معاملات ارتباط كل بعد من ابعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس فأتت النتائج كما في جدول (١٤)،(١٥):**

**جدول (١٤):**

**معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس كفاءة التواصل والدرجة الكلية للمقياس**

| المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥١٨ | ٦ | ٠٣٧١ | ١١ | ٠,٤٤١ | ١٦ | ٠,٣٤١ | ٢١ | ٠,٥٤٨ |
| ٢ | ٠,٦٣٢ | ٧ | ٠,٦٠٩ | ١٢ | ٠,٥٢٢ | ١٧ | ٠,٤٢٢ | ٢٢ | ٠,٥٤٢ |
| ٣ | ٠,٦١٢ | ٨ | ٠,٤٢١ | ١٣ | ٠,٣٩٧ | ١٨ | ٠,٨٤١ | ٢٣ | ٠,٦٣١ |
| ٤ | ٠,٤٧٥ | ٩ | ٠,٥٨٧ | ١٤ | ٠,٧٩٢ | ١٩ | ٠,٧٧٤ | ٢٤ | ٠,٧٣٢ |
| ٥ | ٠,٤٩٥ | ١٠ | ٠,٤٠٢ | ١٥ | ٠,٣٥٥ | ٢٠ | ٠,٦٩١ | ٢٥ | ٠,٧١٠ |

**يتضح من جدول (١٤) ان جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ ) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.**

**جدول (١٥)**

**معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس كفاءة التواصل**

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| كفاءة التواصل القرائي | ٠,٨٥ |
| كفاءة التواصل الاستماعي | ٠,٨٣ |
| كفاءة التواصل الشفهي | ٠,٨٦ |
| كفاءة التواصل الكتابي | ٠,٨٥ |
| كفاءة التواصل الوظيفي | ٠,٨٧ |

**وكما يوضح جدول (١٥) فإن جميع قيم معاملات الارتباط بين الابعاد الخمسة للمقياس والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ ) مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.**

**مقياس الانجاز الاكاديمي المدرك (اعداد الباحثة):**

**يهدف المقياس إلى قياس مستويات الانجاز الاكاديمي المدرك لدي المتعلمين في المرحلة الجامعية وقد تم الاطلاع على الادبيات البحثة والدراسات السابقة التي عنيت بدراسة المفهوم مثل دراسة (Stadler et al.,2021) و (Mould & DeLoach, 2017) و (de la Fuente et al., 2017) والمقاييس التي اعدت مثل مقياس (SAAS) (Subjective Academic Achievement Scale) تم اعداد المقياس في ضوء مفهوم الانجاز الاكاديمي المدرك الذي تتبناه الدراسة الحالية.حيث يقوم المتعلم بتقييم مستويات الانجاز الاكاديمي لديه في ضوء الاهداف والجهد المبذول وفي ضوء انجاز الاقران. وتكون المقياس فس صورته الاولية من خمس وعشرين مفردة صارت إلى اربع وعشرين بعد حذف مفردة لتفادي التكرار تقيس الانجاز الاكاديمي كما يدركه المتعلم في المرحلة الجامعية من خلال ثلاثة محاور هي؛القدرة المعرفية، النجاح الذاتي ،الوعي بالسياق حيث تتوزع المفردات من (١–٨) على البعد الاول ومن (٩–١٧) على البعد الثاني ومن (١٨–٢٤) على البعد الثالث.**

**تصحيح المقياس: يتبع المقياس اسلوب التقرير الذاتي حيث يقيس الانجاز الاكاديمي المدرك لدي المتعلم من خلال استجابته على المفردات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حيث تتدرج الاستجابات من ( لا ينطبق بشدة – إلى ينطبق بشدة) ويقابلها تدرج الدرجات من (١–إلى ٥) بحيث تتدرج درجة المقياس من (٢٤ –١٢٠) وتعتبر الدرجة الكلية المرتفعة مؤشراً على ارتفاع مستوى الانجاز الاكاديمي المدرك لدي المتعلم وهكذا فإن تدنى الدرجة يعني انخفاض مستوى الانجاز الاكاديمي المدرك لديه.**

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:**

**١– الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص للحكم على الصدق الظاهري للمقياس**

**مع حساب نسب الاتفاق على مفردات المقياس حيث تم حذف مفردة والابقاء على ٢٤ مفردة والتي تراوحت نسب الاتفاق عليها بين (٩٠٪ إلى ١٠٠٪).**

**٢- الصدق العاملي:**

**تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية لاستجابات المتعلمين من افراد عينة الخصائص السيكومترية بعد التحقق من صحة المعاينة عن طريق محك Kaiser حيث جاءت قيمة معامل (KMO) (٠.٨٩) وهي قيمة مرتفعة ،كما جاءت قيمة اختبار النطاق (Bertlett's Test) دالة عند مستوى ٠.٠٠٠ ،كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين العبارات في مصفوفة الارتباط اكبر من (٠,٣٠) كما تم استخدام محك كايزر وقبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح مما اسفر عن الحصول على (٤) عوامل والتي تم تدويرها وتحديد العدد المناسب للعوامل من خلال شكل الانتشار (Screen Plot) للجذور الكامنة والابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن على الواحد الصحيح،وقيمة تشبع للعبارات على العامل >(٠.٣) مما اسفر عن ثلاثة عوامل فسرت (٧٢.٢٤٧٪) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية كما يوضح جدول ( ١) ويوضح جدول (٢) قيم تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة كالتالي:**

**جدول (١٦ )**

**قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس الانجاز الاكاديمي المدرك**

| العامل | قيمة الجذر الكامن | نسبة التباين المفسر | التباين المفسر التراكمي |
|---|---|---|---|
| ١ | ٢٠,٣٤١ | ٤٤,٨٩٢ | ٤٤,٨٩٢ |
| ٢ | ٦,٧٥٧ | ١٤,٩٠٥ | ٥٩,٧٩٧ |
| ٣ | ٥,٦٤٤ | ١٢,٤٥٠ | ٧٢,٢٤٧ |

**يتضح من جدول ( ١٦) وجود ثلاثة عوامل ناتجة عن التحليل العاملي حيث تشبعت المفردات على العامل الأول والذي يفسر ٤٤.٨٩٢٪ من التباين الكلي تختص مفرداته ببعد القدرة المعرفية ،بينما العامل الثاني يفسر١٤.٩٠٥٪ من التباين الكلي تدور مفرداته حول بعد النجاح الذاتي /الشخصي ،في حين العامل الثالث والذي يفسر ١٢.٤٥٠٪ من التباين الكلي تدور مفرداته حول بعد الوعي بالسياق.**

**جدول (١٧)**

**تشبعات مفردات مقياس الانجاز الاكاديمي المدرك على العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي**

| القدرة المعرفية | | القدرة المعرفية | | النجاح الذاتي | | الوعي بالسياق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | التشبع | المفردة | التشبع | المفردة | التشبع | المفردة | التشبع |
| ١ | ٠,٤٤٢ | ٨ | ٠,٥٧٤ | ١٣ | ٠,٤٩٩ | ١٩ | ٠,٧١١ |
| ٢ | ٠,٦٥١ | النجاح الذاتي | | ١٤ | ٠,٥٨٠ | ٢٠ | ٠,٦٦٠ |
| ٣ | ٠,٥٤٠ | المفردة | التشبع | ١٥ | ٠,٣٩١ | ٢١ | ٠,٤٩٧ |
| ٤ | ٠,٥٥١ | ٩ | ٠,٣٣١ | ١٦ | ٠,٣٤٤ | ٢٢ | ٠,٦٣٣ |
| ٥ | ٠,٣٩٧ | ١٠ | ٠,٤٩٢ | ١٧ | ٠,٥٣٢ | ٢٣ | ٠,٦٧٤ |
| ٦ | ٠,٦٣١ | ١١ | ٠,٥٧٣ | ١٨ | ٠,٧٠١ | ٢٤ | ٠,٤٥١ |
| ٧ | ٠,٧١٤ | ١٢ | ٠,٦٧١ | | | | |

**يوضح جدول (١٧) ان جميع تشبعات مفردات المقياس جاءت اكبر من ( ٠.٣).**

**<u>ثبات المقياس:</u> تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل الفا كرونباخ لثبات المقياس الابعاد والدرجة الكلية كما يوضح جدول (١٨ ) التالي:**

**جدول ( ١٨)**

**معاملات ثبات مقياس الانجاز الاكاديمي المدرك الابعاد والدرجة الكلية**

| ابعاد المقياس | الفا كرونباخ |
|---|---|
| القدرة المعرفية | ٠,٩٠٣ |
| النجاح الذاتي | ٠,٨٩٩ |
| الوعي بالسياق | ٠,٨٤٥ |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٠٦ |

**كما يتضح من جدول ( ١٨) فان معاملات الثبات تشير إلى نسبة مقبولة من الثبات للابعاد وللدرجة الكلية للمقياس.**

**<u>الاتساق الداخلي للمقياس</u>: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية حيث تدل معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على الاتساق الداخلي للمقياس كما يتضح من جدول ( ١٩) التالي:**

**جدول (١٩ )**

**معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لمقياس الانجاز الاكاديمي المدرك**

| القدرة المعرفية | | القدرة المعرفية | | النجاح الذاتي | | الوعي بالسياق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل | المفردة | المعامل |
| ١ | ٠,٧٨١ | ٨ | ٠,٥٥٠ | ١٣ | ٠,٦٤١ | ١٩ | ٠,٥٣٠ |
| ٢ | ٠,٤٣٣ | النجاح الذاتي | | ١٤ | ٠,٦٢٠ | ٢٠ | ٠,٤٤٩ |
| ٣ | ٠,٥٤١ | المفردة | المعامل | ١٥ | ٠,٥٤٠ | ٢١ | ٠,٧٧٩ |
| ٤ | ٠,٤١٢ | ٩ | ٠,٤٦٩ | ١٦ | ٠,٣٦٩ | ٢٢ | ٠,٥٨٦ |
| ٥ | ٠,٣٥٧ | ١٠ | ٠,٣٧٨ | ١٧ | ٠,٤٢٣ | ٢٣ | ٠,٦٩٨ |
| ٦ | ٠,٤٢٣ | ١١ | ٠,٤٥٢ | ١٨ | ٠,٥٠١ | ٢٤ | ٠,٤٥٦ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٠,٥٢١ | ١٢ | ٠,٦١٢ | | | | |

**كما يتضح من جدول (١٩ ) ان جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس جميعها قيم مقبولة ودالة احصائياً عند (٠.٠١).كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية كما يلي:**

**جدول (٢٠ )**

**معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الانجاز الاكاديمي المدرك**

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| القدرة المعرفية | ٠,٨٣٤ |
| النجاح الذاتي | ٠,٨٠٢ |
| الوعي بالسياق | ٠,٨٤٣ |

**وكما يتضح من جدول ( ٢٠) فان قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٨٠٢– ٠.٨٤٣) وجميعها قيم مرتفعة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى إلى وجود ارتباط قوي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية ووجود اتساق داخلي للمقياس ككل.**

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**ينص الفرض الأول على انه: "توجد علاقة ارتباطيه متباينة النوع والدلالة بين كل من أساليب التفكير وانماط التدريس وكفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك لدي الطلبة المعلمين الملتحقين بالبرنامج المميز بكلية التربية عينة الدراسة" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات (أساليب التفكير– وانماط التدريس –وكفاءة التواصل باللغة الإنجليزية –والانجاز الاكاديمي المدرك ) وجاءت النتائج كما يوضح جدول (٢١ ) التالي:**

**جدول (٢١)**

**مصفوفة معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وانماط التدريس وكفاءة التواصل والانجاز**

| | المتغيرات | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المبادر | ١ | | | | | | | |
| ٢ | الناقد | ٠,٨٧٩** | ١ | | | | | | |
| ٣ | الإداري | -٠,٥٩٩** | -٠,٦٣٣** | ١ | | | | | |
| ٤ | العملي التطبيقي | -٠,٥٧٤** | -٠,٥٣٢** | ٠,٨٣٩** | ١ | | | | |
| ٥ | تدريس متمركز حول المعلم | -٠,٧٢٧** | -٠,٦٩٥** | ٠,٦٦٢ | ٠,٦٤٢** | ١ | | | |
| ٦ | تدريس متمركز حول المتعلم | ٠,٤١٥** | ٠,٣٩٧** | -٠,٥٣٣** | -٠,٥٤٥** | -٠,٥٣٧** | ١ | | |
| ٧ | كفاءة التواصل | ٠,٢٠٠* | ٠,٢٦٩** | ٠,٥١٨**- | ٠,٤٨٢**- | ٠,٥٠١**- | ٠,٨٠٩** | ١ | |
| ٨ | الإنجاز الاكاديمي | ٠,٢٨٢*- | -٠,٣٠٦** | ٠,٣٦٤** | ٠,٤٩٦** | ٠,٥٧٠** | **٠,٥٤٧ | ٠,٦٦١** | ١ |

**يتضح من جدول (٢١) ان:**

- **جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات ذات دلاله احصائية حيث اتسمت معاملات الارتباط بين اساليب التفكير المبادر و الناقد وبين مدخل التدريس المتمركز حول المتعلم وكفاءة التواصل بانها معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة احصائية.**
- **بينما اتسمت معاملات الارتباط بين اساليب التفكير المبادر–والناقد وكل من (اسلوب التفكير الاداري– واسلوب التفكير العملي–مدخل التدريس المتمركز حول المعلم – والانجاز الاكاديمي المدرك) بانها معاملات ارتباط سالبة وذات دلالة احصائية.**
- **كما ان معاملات ارتباط كفاءة التواصل باللغة الانجليزية بكل من متغيرات اسلوب التفكير الاداري واسلوب التفكير العملي التطبيقي ومدخل التدريس المتمركز حول المعلم معاملات ارتباط سالبة ذات دلالة احصائية.**

- في حين جاءت جميع معاملات ارتباط متغير الانجاز الاكاديمي المدرك معاملات ذات دلالة احصائية موجبة فيما عدا معامل ارتباط الانجاز الاكاديمي المدرك واسلوبي التفكير (المبادر –والناقد) حيث جاءت معاملات الارتباط سالبه و ذات دلالة احصائية.
- وتتفق تلك النتائج مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثل ما اشارت إليه نتائج دراسه (Prosser & Trigwell, 1999) ودراسة (Noble,2006) و( Garcia ,2010) ودراسة (Zhang,2013) و(Zhang,2017 ) ودراسة ( Ozdemir &Kaptan,2017) والتي اشارت نتائجها جميعها إلى وجود ارتباط بين اساليب التفكير ومداخل وانماط التدريس التي يقوم المعلمون باختيارها.
- كما تتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة (Zhang,2017) ودراسة ( Lee,2018) ودراسه (Lin,2022) والتي اشارت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه دالة بين اساليب التفكير والقدرات اللغوية للمتعلمين والمخرجات التعليمية المستهدفة. في حين تختلف مع نتائج دراسة (Mumpuni,2022) والتي اشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التواصل اللغوي (التواصل الشفهي) واساليب التفكير لدي المتعلمين.
- ويتفق مع نتائج دراسة (Emamipour & Seif ,2003) والتي اشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلاله احصائية بين اساليب التفكير والانجاز الاكاديمي و دراسة (Zhang,2010) والتي اوضحت القدرة التنبؤية لاساليب التفكير بقدرات المتعلمين الاكاديمية_والارتباط الدال بينهما ودراسة (Nazarifar et al ,2011) التي اشارت لنتائج مشابهة،وكذلك دراسة (Gugliemi &Brekke,2017) والتي اشارت إلى تأثر مستويات الانجاز بالعوامل النفسية وتتفق ودراسه (Chetty ,et al.,2019) والتي اوضحت الارتباط الدال بين مداخل التدريس ومستويات الاداء الاكاديمي لدي المتعلمين. كما اشار (Masarmi, Fani & Ojinejad ,2015) إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين اساليب التفكير و الانجاز الاكاديمي بينما دراسة ( Fatemi & Heidarie ,2016) اوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعض اساليب التفكير دون البعض الآخر مع الانجاز الاكاديمي. اشارت نتائج دراسة (Sriwarsiti,2018) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين اساليب التفكير والانجاز الاكاديمي لدي عينة بلغت (٤٦٠) متعلماً واوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة لعدد (٩) من اساليب التفكير الثلاث عشر التي

استهدفتهم الدراسة بالبحث والانجاز الاكاديمي وكذلك القدرة التنبؤية لتلك الاساليب بالانجاز الاكاديمي لدي عينة الدراسة.

- بينما يختلف مع نتائج دراسة (Razavi & Shiri 2005) لبحث العلاقة بين اساليب التفكير وبين التحصيل الاكاديمي والتي اوضحت عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين اسلوب التفكير وبين التحصيل الاكاديمي.
- وكذلك تتفق تلك النتائج من وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائيه بين كفاءة التواصل والانجاز الاكاديمي المدرك مع دراسة (Barclay,2012) ودراسة ( Jo et al.,2014) والتي اشارت إلى الارتباط بين المهارات التواصلية والمستوى الاكاديمي المرتفع. وكذلك نتائج دراسة (Basturkmen, 2019)والتي اشارت إلى الارتباط بين مستويات الكفاءة التواصلية المرتفعة بمستويات الانجاز الاكاديمي المرتفعة.
- ينص الفرض الثاني على انه:"_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في متوسطات درجات متغيرات الدراسة(اساليب التفكير–مداخل التدريس ) وفقاً للنوع.وللتأكد من صحة الفرض تم من خلال اولاً: اجراء اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على متغير أساليب التفكير الابعاد (المبادر– الناقد– الإداري– العملي) وفقاً للنوع. كما يوضح جدول ( ٢٢)

جدول (٢٢ )

اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات (الطلاب-الطالبات) في أساليب التفكير

| أسلوب التفكير | المجموعة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادر | طالبات | ٩٤ | ٣٩,٥٢ | ٧,٤٤٠ | ١,٣٥٤- | غير دالة |
| | طلاب | ٣١ | ٤١,٥٨ | ٧,٠٣٧ | | |
| الناقد | طالبات | ٩٤ | ٣٦,٧٠ | ٨,٢٤٧ | ٠,٨٤١ | غير دالة |
| | طلاب | ٣١ | ٣٨,١٠ | ٧,٢١٧ | | |
| الإداري | طالبات | ٩٤ | ٣٩,٨٨ | ٨,٨٨٧ | ٠,١٤٥ | غير دالة |
| | طلاب | ٣١ | ٣٦,٦١ | ٩,٢٦٢ | | |
| العملي | طالبات | ٩٤ | ٣٨,٨٨ | ٧,٩٠٧ | ٠,١٠٨ | غير دالة |
| | طلاب | ٣١ | ٣٨,٧١ | ٧,٢٩٠ | | |

- **يتضح من جدول ( ٢٢) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد العينة على متغير أساليب التفكير ( المبادر– الناقد –الإداري– العملي) ترجع للنوع.**

**ثانياً: تم اجراء اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الطالبات والطلاب على متغير مداخل التدريس (المتمركز حول المعلم –المتمركز حول المتعلم). واتت النتائج كما يتضح من جدول (٢٣ ) التالي:**

**جدول ( ٢٣)**

**نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات والطلاب على متغير مداخل التدريس**

| أسلوب التدريس | المجموعة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متمركز حول المعلم | طالبات | ٩٤ | ٣٧,٤٧ | ١٠,٦٠٢ | ١,١٤٤ | غير دالة |
| | طلاب | ٣١ | ٣٤,٨٤ | ١٢,٥٠٦ | | |
| متمركز حول المتعلم | طالبات | ٩٤ | ٤٠,٦٠ | ٧,١٠٩ | ٢,١٧٦ | غير دالة |
| | طلاب | ٣١ | ٣٧,١٦ | ٩,٠١٩ | | |

**كما يتضح من جدول (٢٣ ) فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطالبات والطلاب على متغير مداخل التدريس ( المتمركز حول المعلم– المتمركز حول المتعلم) ترجع للنوع.**

**وهو ما يختلف مع ما اشار إليه (Razavi & Shiri 2005) والتي اشارت إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين اسلوب التفكير العام وبين النوع ،وكذلك دراسة (Turki,2012) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لدي المتعلمين وفقاً للنوع الاجتماعي ، وكذلك دراسة (Yildizar,2012) والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث فيما يتعلق بتفضيلات أساليب التفكير. وكذلك دراسة (Pintrich & Schunck ,2012) والتي اشارت إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين السمات الشخصية المتمثلة في النوع والعمر واساليب التفكير.**

**ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما اشار إليه ( Sternberg & Zhang,2005) إلى ان أساليب التفكير تتاثر ببعض العوامل التي قد تجعل المتعلمين يميلون لتفضيل بعضها على البعض الآخر ومنها ، كما يشيران إلى ان التنشئة الوالدية والمجتمعية يؤثران على أساليب التفكير لدي المتعلمين والافراد ونظراً لان المتعلمين**

**والمتعلمات افراد عينة الدراسة يتشابهون في البيئة والتنشئة المجتمعية ، كما انهم يمرون بالخبرات التعليمية المتشابهه والتي تتسم بالتشابه النوعي بين المتعلمات والمتعلمين مما قد يجعل الفروق بين الاثنين غير قاطعة فيما يتعلق باساليب التفكير ومداخل التدريس المفضلة لديهم.**

**٣–ينص الفرض الثالث على انه :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد العينة على متغيرات كفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك وفقاً للنوع". لاختبار صحة الفرض تم اجراء اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الطالبات والطلاب على متغير كفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك واتت النتائج كما يتضح من جدول ( ٢٤) التالي:**

**جدول ( ٢٤)**

**نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كفاءة التواصل والانجاز الاكاديمي وفقاً للنوع**

| أسلوب التدريس | المجموعة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كفاءة التواصل | طالبات | ٩٤ | ٧٧,٣٧ | ١٥,٧٤٧ | ٣,٤٧٧ | دالة ٠,٠٠١ |
| | طلاب | ٣١ | ٦٤,٨٤ | ٢١,٧٦١ | | |
| الإنجاز الاكاديمي | طالبات | ٩٤ | ٨٨,٥٣ | ٦,٢٦٨ | ١١,٣٤٣ | دالة ٠,٠٠٠ |
| | طلاب | ٣١ | ٧٤,٨١ | ٤,٢٦٢ | | |

**ـ يتضح من الجدول ( ٢٤) انه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد العينة في كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي وفقاً للنوع"**

- **حيث توجد فروق في كفاءة التواصل باللغة الانجليزية ذات دلالة احصائية لصالح المتعلمات حيث جاءت متوسطات درجات المتعلمات على مقياس كفاءة التواصل ( ٧٧.٣٧) بانحراف معياري قدره (١٥.٧٤٧) بينما جاءت متوسطات درجات المتعلمين (٦٤.٨٤) بانحراف معياري قدرة (٢١.٧٦١).ومن ثم يتم رفض الفرض الثالث.**
- **وهو ما يتفق مع دراسة (Utama,2023) والتي هدفت لبحث العلاقة بين النوع الاجتماعي والتواصل اللغوي واوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستويات كفاءة التواصل لصالح الاناث على الرغم من تمتع المتعلمين بالنشاط والرغبه في اداء مهام التواصل وهو مايمكن تفسيره في ضوء ما اشار إليه ( Elliott, et al. ,2000) من تفوق المتعلمات على المتعلمين في القدرات اللفظية على المتعلمين وتتفق**

ايضاً مع ما اشار إليه (Ginet,2003) من تمتع المتعلمات بمستويات مرتفعة من كفاءة التواصل ترتبط بقدرتهم على التعاون والتعاطف مع الآخريين، وكذلك ما اشار اليه (Ning,2010) من وجود اختلافات لغوية بين المتعلمين والمتعلمات ترتبط بالنوع مثل الاختلاف في اختيار الموضوعات والحصيلة اللغوية وتدفق الافكاروالاتجاه نحو عملية التواصل وهو ما يتفق مع ما اشار إليه (Karnadi,2010) من تفوق المتعلمات على المتعلمين في مستويات كفاءة التواصل ووجود ارتباط دال بين مستويات الكفاءة التواصلية والنوع.وهو ما يفسره (Teh,2009) بان المتعلمات افضل من المتعلمين في مجال تعلم اللغات الاجنبية .

- كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الانجاز الاكاديمي المدرك لصالح المتعلمات حيث بلغ متوسط درجاتهن (٨٨.٥٣) وبانحراف معياري (٦.٢٦٨) بينما حصل المتعلمين على متوسط (٧٤.٨١) بانحراف معياري (٤.٢٦٢ ).
- وهو ما يتفق مع ما اشارت إليه نتائج دراسة ( Emamipour & Seif ,2003) والتي شارت إلى وجود تبايناً دالاً بين المتعلمين في مستويات الانجاز الاكاديمي ترجع إلى النوع الاجتماعي ،وكذلك دراسة(Diener et al., 2017) والتي اشارت إلى تأثر الانجاز الاكاديمي ببعض المتغيرات الديموجرافية ومن بينها النوع الاجتماعي،وكذلك ودراسة ( Escalante et al., 2021)__والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتعلمين والمتعلمات في مستوى الانجاز الاكاديمي. ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلاحظ من حرص المتعلمات على جودة اداءهن الاكاديمي والالتزام بالمهام الاكاديمية والرغبة الشديدة للتفوق ومستويات دافعية الانجاز المرتفعة التي تتميز بها المتعلمات،وهو ما قد يكون نتاج للتنشئة المجتمعية التي تجعل تثمن التفوق الدراسي وكذلك سوق العمل التي تتسم بالتنافسية الشديدة وخاصة في الآونة الاخيرة التي جعلت العمل بالتدريس يخضع للمسابقات والاختبارات التي تتطلب المفاضلة بين المتقدمين بناء على ما يمتلكون من مهارات متقدمة ومتطورة بالاضافة إلى التقدير العام مما يجعل الالتزام والتفوق الاكاديمي من الحتميات لمن اراد ايجاد فرصة مستقبلية سانحة.

**الفرض الرابع والذي ينص على انه:" يمكن تصنيف افراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين في بروفيلات وفقاً لاساليب التفكير ومداخل التدريس متجانسة باستخدام أسلوب التحليل العنقودي" وللتحقق من صحة الفرض تم اجراء تحليل للبيانات باستخدام أسلوب التحليل العنقودي الهرمي لتصنيف افراد العينة في ضوء أساليب التفكير لديهم كما تم استخدام التحليل العنقودي عن طريق المتوسطات للتأكد من إمكانية تكرار العناقيد المشتقة بالطريقة الهرمية والتي اشارت إلى وجود عنقودين رئيسيين وعند اجراء التحليل بطريقة المتوسطات جاءت النتائج كما في الجداول (٢٥) ،(٢٦) ،(٢٧) التالية:**

**جدول ( ٢٥)**
**المراكز الأولية للعناقيد**

| الأسلوب | العناقيد | |
|---|---|---|
| | الاول | الثاني |
| المبادر | ٢٣ | ٤٨ |
| الناقد | ٢١ | ٤٤ |
| الإداري | ٥٠ | ٢١ |
| العملي | ٤٦ | ٢٢ |
| متمركز حول المعلم | ٤٧ | ١٥ |
| متمركز حول المتعلم | ٣٤ | ٤٧ |

- **يتضح من جدول (٢٥) انه نتيجة التحليل العنقودي اسفرت عن عنقودين يلاحظ في العنقود الأول ارتفاع متوسطات أساليب التفكير (الإداري –العملي) حيث بلغت (٥٠،٤٦) على الترتيب بينما انخفضت متوسطات أساليب التفكير (الناقد –المبادر) حيث بلغت (٢٣،٢١ ) على الترتيب، بينما في العنقود الثاني ارتفعت متوسطات درجات أساليب التفكير( المبادر –الناقد) حيث بلغت ( ٤٨ ،٤٤) على الترتيب بينما انخفضت متوسطات أساليب التفكير ( الإداري –العملي) حيث بلغت (٢١،٢٢ ) على الترتيب.**
- **كما ارتفعت متوسطات درجات تفضيل أساليب التدريس المتمركز حول المعلم في العنقود الأول حيث بلغت (٤٧) بينما انخفضت في العنقود الثاني حيث ارتفعت قيمة متوسطات درجات تفضيل مداخل التدريس المتمركزة حول المتعلم في العنقود الثاني .**

**كما جاءت اقل مسافة بين مراكز العناقيد الأول والثاني ( ٦١.٣٥١ ) بعد تصنيف كل فرد من افراد العينة في جدول أعضاء العناقيد حيث جاءت قيم التغيير في مراكز العناقيد**

**(١٦.٤٠٦) للعنقود الأول وبقيمة (١٨.٨٠٥) للعنقود الثاني لتصبح مراكز العناقيد في صورتها النهائية كما يوضح جدول ( ٢٦)**

جدول ( ٢٦)
المراكز النهائية للعناقيد

| الأسلوب | العناقيد | |
|---|---|---|
| | الاول | الثاني |
| المبادر | ٣٥ | ٤٥ |
| الناقد | ٣١ | ٤٣ |
| الإداري | ٤٦ | ٣٢ |
| العملي | ٤٤ | ٣٣ |
| متمركز حول المعلم | ٤٦ | ٣٣ |
| متمركز حول المتعلم | ٣٥ | ٢٦ |
| عدد الافراد في العناقيد | ٦٩ | ٥٦ |

يتضح من جدول ( ٢٦) فيما يتعلق بالعنقود الأول نلاحظ ارتفاع متوسطات أساليب التفكير الإداري والعملي التطبيقي حيث ضم العنقود الأول (٦٩) من المتعلمين افراد العينة بنسبة (٥٥.٢٪) من العينة الكلية. بينما ضم العنقود الثاني أساليب التفكير المقابلة والمتمثله في أسلوب التفكير التاقد وأسلوب التفكير المبادر بعدد (٥٦) بنسبة (٤٤.٨٪) من العينة الكلية للدراسة. كما بلغت المسافة بين مراكز العناقيد في صورتها النهائية (٣٣.١٦١). ويوضح جدول ( ٢٧) نتائج تحليل التباين لعناقيد البروفيلات بطريقة المتوسطات

جدول ( ٢٧)
تحليل تباين العناقيد ANOVA

| النمط | العناقيد | | الخطأ | | قيمه ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | درجة الحرية | متوسط المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | | |
| المبادر | ١ | ٤٠١٣,٠٢٠ | ١٢٣ | ٢٢,١٠٤ | ١٨١,٥٤٨ | ٠,٠٠١ |
| الناقد | ١ | ٤٧٥٣,١٠٨ | ١٢٣ | ٢٥,٨٥٩ | ١٨٣,٨١٢ | ٠,٠٠١ |
| الإداري | ١ | ٥٥٩٠,١٦٤ | ١٢٣ | ٣٥,٢٠٨ | ١٥٨,٧٧٥ | ٠,٠٠١ |
| العملي التطبيقي | ١ | ٣٧٦٢,٥٦١ | ١٢٣ | ٢٩,٦٤٤ | ١٢٦,٩٢٤ | ٠,٠٠١ |
| متمركز حول المعلم | ١ | ١٢٣٤٣,٠٥٠ | ١٢٣ | ٢٤,٠٩٥ | ٥١٢,٢٦٠ | ٠,٠٠١ |
| متمركز حول المتعلم | ١ | ٣٥٣٠,٠٨١ | ١٢٣ | ٣١,٥٩١ | ١١١,٧٤٢ | ٠,٠٠١ |

يتضح من جدول ( ٢٧) ان قيمه (ف) لاسلوب التفكير العملي التطبيقي جاءت كاقل قيمة من القيم المحققة لاساليب التفكير بينما جاءت قيمة (ف) لاسلوب التفكير الناقد كأعلى

**قيمة .اما فيما يتعلق بمداخل التدريس جاءت قيمة ف لمدخل التدريس المتمركز حول المتعلم ادني من قيمة ف للتدريس المتمركز حول المعلم.**

**كما يتضح من تحليل البروفيلات العنقودي تجمع المتعلمين في نوعين من التجمعات ( العناقيد ) تشتمل كل منها على مجموعة متمايزة من اساليب التفكير ومدخل من مداخل التدريس المفضلة حيث نلاحظ انه في العنقود الاول ارتفعت اساليب التفكير الاداري والعملي وكذلك مدخل التدريس المتمركز حول المعلم ،بينما في العنقود الثاني ارتفعت اساليب التفكير الناقد والعملي التطبيقي ومدخل التدريس المرتكز حول المتعلم وهو ما يتفق مع ما أشار (Prosser & Trigwell, 1999) إلى وجود توازي بين اساليب التفكير وانماط التدريس المفضلة للطلاب المعلمين حيث يعتمد النمط المتمركز حول المعلم على عملية نقل المعلومات بصورة مكثفة والتركيز على المحتوى التعليمي ويهتم بالدقة المعلوماتية بصورة كبيرة ويعتمد التقييم على قياس مدى دقة المعلومات لدي المتعلم وهو ما يتوافق مع اسلوب التفكير الاداري والتطبيقي،بينما النمط المتمركز حول المتعلم يعتمد على تغيير المفاهيم بصورة كبيرة حيث يركز المعلم الذي يفضل هذا النمط على عملية التعلم والاهتمام بتعديل المفاهيم لدي المتعلمين وهو ما يتوافق مع اسلوب التفكير المبادر والناقد.**

**كذلك يتفق مع ما اشارت إليه بعض الدراسات من تاثر مداخل التدريس واساليب التفكير بالسياق التقافي للتعلم مثل دراسة (Watkins,2000) والتي اشارت إلى تفضيل المعلمين في الحضارات الشرقية لمداخل التدريس المتمركز حول المعلم والمعتمد على الحفظ للمحتوى التعليمي.وهو ما اكدت عليه نتائج دراسة (Leug et al.,2008) حيث اشارت إلى ان المتعلمين يقومون بتوظيف استراتيجيات الحفظ والتذكر لتعزيز مستويات فهم المحتوى لديهم وهو ما يجعل هذا التوظيف مؤشراً على التعلم العميق لديهم وان مداخل التدريس تتأثر بدورها بسياق عملية التعلم بحيث يصبح التدريس المتمركز حول المعلم من المداخل الفعالة في مثل هذا السياق وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية على ان المداخل المتمركزه حول المعلم هي المداخل الاكثر تفضيلاً لدي المعلمين بالمرحلة الجامعية حيث تتأثر بعملية التعلم التي يمر بها المتعلمون طوال سنوات الدراسة والتي تضع الاختبارت التحصيلية كهدف نصب اعين المتعلمين بحيث تصبح الدرجات التي يحصل عليها المتعلم مقياساً لتفوقه ومع التعامل مع نوع وطريقة التقويم يصبح التركيز على الحفظ والتذكر والتعامل مع المعلومات بصورة**

**مباشرة هو الغاية والوسيلة امام هؤلاء المتعلمين.وهو ما يظهر في تفضيل اسلوب التفكير الاداري والعملي واللذان تتسم بالاعتيادية وتوظف المستويات المعرفية منخفضة التعقيد والبسيطة.**

**ينص الفرض الخامس على انه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البروفيلات الناتجة من التحليل العنقودي في متوسطات درجات أساليب التفكير ( المبادر–الناقد –الإداري –العملي/ التطبيقي)."**

**حيث تم اجراء اختبار "ت" لدلالة الفروق بين البروفيلات في متوسطات درجات أساليب التفكير (المبادر –الناقد –الاداري =العملي/التطبيق) لمزيد من التحليل الدال على اختلاف العناقيد الناتجة من تحليل البروفيلات كما يوضح جدول ( ٢٨)**

**جدول ( ٢٨)**

**اختبار ت لدلالة الفروق بين البروفيلات في أساليب التفكير**

| الاسلوب | العناقيد | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المبادر | ١ | ٦٩ | ٣٤,٩٣ | ٥,٨٢٧ | ١٣,٤٧٤ | داله ٠,٠٠١ |
| | ٢ | ٥٦ | ٤٦,٣٢ | ٢,٧٣١ | | |
| الناقد | ١ | ٦٩ | ٣١,٤٩ | ٦,٢٣٩ | ١٣,٥٥٨ | داله |
| | ٢ | ٥٦ | ٤٣,٣٢ | ٣,١١٤ | | |
| الإداري | ١ | ٦٩ | ٤٥,٨٤ | ٤,١٨٢ | ١٢,٦٠١ | داله |
| | ٢ | ٥٦ | ٣٢,٣٩ | ٧,٥٥٧ | | |
| العملي التطبيقي | ١ | ٦٩ | ٤٣,٧٨ | ٢,٤٠٠ | ١١,٢٦٦ | داله |
| | ٢ | ٥٦ | ٣٢,٧٥ | ٧,٦٩٢ | | |

**يتضح من جدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠٠١) بين العناقيد المشتقة في متوسطات درجات اساليب التفكير الاربعة.حيث توجد فروق ذات دلالة احصائية بين البروفيلات في اساليب التفكير ( المبادر والناقد ) لصالح البروفيل (التجمع) الثاني.كذلك توجد فروق ذات دلالة احصائية بين البروفيلات في متوسطات درجات البروفيلات في اساليب التفكير (الاداري –العملي) لصالح البروفيل ( التجمع ) الثاني.**

- **ينص الفرض السادس على انه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البروفيلات الناتجة من التحليل العنقودي في متوسطات درجات أساليب التدريس (المتمركز حول المعلم – المتمركز حول المتعلم)". ولاختبار صحة الفرض تم اجراء اختبار "ت" للعينات المستقل لدلالة الفروق بين البروفيلات في متوسطات درجات أساليب التدريس كما يوضح جدول (٢٩ )**

**جدول ( ٢٩)**

**اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات البروفيلات في مداخل التدريس**

| الاسلوب | العناقيد | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متمركز حول المعلم | ١ | ٦٩ | ٤٥,٧٧ | ١,٩٤٩ | ٢٢,٦٣٣ | دالة |
| | ٢ | ٥٦ | ٢٥,٧٩ | ٧,٠١٤ | | |
| متمركز حول المتعلم | ١ | ٦٩ | ٣٤,٩٦ | ٧,١٤٢ | ١٠,٥٧١ | دالة |
| | ٢ | ٥٦ | ٤٦,٦٤ | ٢,٧٥٣ | | |

**يتضح من جدول (٢٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات البروفيلات الناتجة من التحليل العنقودي في مداخل التدريس المتمركزة حول المعلم لصالح البروفيل (التجمع) الاول ،وكذلك توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات البروفيلات في مداخل التدريس المتمركز حول المتعلم لصالح البروفيل الثاني. وهو يتفق مع ما اشار به ,(Zhang & Sternberg, 2005) من ان كل نوع من اساليب التفكير يقوم بتفضيل طرق مختلفة لمعالجة المعلومات والتعامل مع المهام من منظور مختلف وكذلك ما اشار اليه(Zhang,2013) إلى ان المعلمون الذين يفضلون أساليب التدريس المتمركزه حول المتعلم وتغيير المفاهيم يفضلون المجموعة الأولى من مجموعات أنماط التدريس وكذلك الامر فيما يتعلق بالذين يفضلون التدريس المتمركز حول المعلم والمعلومة يفضلون أنماط التدريس المتضمنة في المجموعة الثانية مما اكد على الارتباط بين أساليب النفكير والانماط في عملية التعلم وبين مثيلاتها في التدريس.**

**(Stes &Van Petegem,2014) من ان مداخل التدريس تتنوع وتختلف وفقاً للعديد من العوامل والتي تعد اساليب التفكير من تلك العوامل الرئيسية المؤثرة على اختيار المتعلمين لمداخل التدريس.وكذلك يتفق مع دراسة ( Baeten et al.,2016) والذي أشار إلى ان المعلمين تحت الاعداد والطلاب المعلمين يفضلون مداخل التدريس المتمركزه حول المعلم فيما يتعلق بوضوح التعليمات والمعلومات بينما يفضلون المداخل المتمركزة حول المتعلم فيما يختص بالشق التعاوني لاداء مهام التعلم ولتكوين المفاهيم. وكذلك دراسة ( Ozdemir &Kaptan,2017) والتي اشارت إلى العلاقة بين أساليب التفكير ومداخل وانماط التعلم والعلاقات بين أساليب التفكير والمداخل المفضلة للتدريس لدي المعلمين والتي تمثلت في نمطين من أنماط التدريس النمط الأول وهو ييسر الابداع ويشجع على تنمية المستويات**

**المعرفية المركبة والمعقدة، بينما النمط الثاني يعزز من المستويات المعرفية البسيطة ويميل للنمطية.**

**–ينص الفرض السابع على انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البروفيلات الناتجة من التحليل العنقودي في متوسطات درجات كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك". ولاختبار صحة الفرض تم اجراء اختبار –ت للعينات المستقله لبيان دلالة الفروق بين البروفيلات في متوسطات درجات كفاءة التواصل باللغة الإنجليزية والانجاز الاكاديمي كما يوضح جدول ( ٣٠).**

**جدول ( ٣٠)**
**اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات البروفيلات في كفاءة التواصل والانجاز الاكاديمي**

| الاسلوب | العناقيد | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كفاءة التواصل | ١ | ٦٩ | ٦٤,٣٠ | ١٨,٢٩٨ | ٨,٥٥٩ | دالة |
| | ٢ | ٥٦ | ٨٦,٥٤ | ٧,٢٤١ | | |
| الانجاز | ١ | ٦٩ | ٨٥,١٦ | ٨,٨٥١ | ٠,٤٧ | غير داله |
| | ٢ | ٥٦ | ٨٥,٠٩ | ٧,٧٠٢ | | |

**يتضح من جدول (٣٠) وجود قروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات البروفيلات الناتجة ( التجمعات) في كفاءة التواصل باللغة الانجليزية لدي الطلبة المعلمين عينة الدراسة لصالح البروفيل الثاني حيث بلغت قيمة المتوسط الخاص بالبروفيل الثاني (٨٦.٥٤ ) بانحراف معياري قدره (٧.٢٤١).**

**كما يتضح من جدول (٣٠) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين البروفيلات الناتجة في متوسطات درجات الانجاز الاكاديمي المدرك. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ارتباط كفاءة التواصل بصورة موجبة وذات دلالة احصائية باسلوبي التفكير المبادر والناقد وكذلك ارتباط كفاءة التواصل بمدخل التدريس المتمركز حول المتعلم وهو ما يتفق مع دراسة (Madlock,2008) ودراسة (Rania & Roebuck,2014) والتي اوضحت قدرة كفاءة التواصل على التنبؤ بمستويات الرضا الوظيفي والعلاقة بين كفاءة التواصل ومستويات الالتزام باداء المهام ،وارتفاع مستويات الدافعية للانجاز.وهو كذلك يتفق مع ( Sewasew &Schroeders,2019) والتي هدفت لبحث العلاقة بين مفهوم الذات الاكاديمية والانجاز الاكاديمي لدي المتعلمين في ثلاث مستويات دراسية مختلفة واستخدمت أسلوب النمذجة**

**البنائية وأوضحت نتائجها الارتباط الدال الموجب بين الإنجاز الاكاديمي ومفهوم الذات الاكاديمية وكذلك التأثير الدال الموجب للانجاز الاكاديمي على مفهوم الذات الاكاديمية حيث اعتمدت الدراسة على ادارك المتعلم لمستويات الانجاز لديه والذي قد يتأثر بادراكه لذاته الاكاديمية وكذلك برؤيته الذاتيه لاقرانه ولمستويات الانجاز لديهم.وان كلا من البروفيلات الناتجة يتميز بوجود اساليب التفكير والتي ترتبط بالانجاز الاكاديمي.وكذلك تتفق مع دراسة (Fitria, 2023) والتي اشارت إلى ان ارتفاع مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة بغرض اكاديمي يزيد من مستويات كفاءتهم الدراسية في المواد والمحتوى التعليمي الذي يقومون بدراسته والعكس صحيح حيث يمثل المحتوى التعليمي للمواد المتنوعة فرصة جيدة للمتعلمين من تحسين مهاراتهم اللغوية.حيث تمكن مهارات التواصل اللغوي باللغة الانجليزية الطلبة المعلمين من تنمية قدراتهم المهنية والاكاديمية**

**وتلخيصاً لما سبق:**

- **هدفت الدراسة الحالية للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة من اساليب التفكير ومداخل التدريس وكفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك ،واوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة متباينة (موجبة وسالبة ) بين متغيرات الدراسة وهو يتفق مع ماورد بالادبيات والدراسات السابقة التي تم استعراضها.**
- **كما اوضحت النتائج امكانية تصنيف المتعلمين موضوع عينة الدراسة إلى بروفيلات متجانسة بعد توظيف التحليل العنقودي المتمركز حول المتعلم.والتي اظهرت فروقاً دالة في اساليب التفكير ومداخل التدريس المفضلة وكفاءة التواصل بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين البروفيلات الناتجة في الانجاز الاكاديمي المدرك.**
- **كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المعلمين عينة الدراسة في اساليب التفكير ومداخل التدريس المفضلة لديهم ترجع للنوع .كما اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المعلمين عينة الدراسة في كلاً من كفاءة التواصل باللغة الانجليزية والانجاز الاكاديمي المدرك حيث اظهرت الطالبات تفوقاً على الطلاب في مستويات كفاءة التواصل ومستويات الانجاز الاكاديمي.**

**الخلاصة:**

**مما سبق عرضة ومما انتهت إليه نتائج الدراسة يمكننا القول بان كفاءة الطلبه المتعلمين التواصلية ومستويات الانجاز الاكاديمي المدرك لديهم يمكن ترتبط باساليب التفكير ومداخل التدريس المفضله لديهم ونظراً لأهمية تلك المتغيرات حيث تلعب دوراً فعالاً في عملية التعلم فانه من الأفضل ان يتم رفع وعي الطلبة المعلمين بماهيتها والقيام بتحديد الأنماط المفضله لدي الطلبة المتعلمين في بداية التحاقهم بكلية التربية بغرض رفع الوعي المعرفي لديهم بتلك الأنماط وكيفية توظيفها التوظيف الامثل كطلبة معلمين في الوقت الحالي ومعلمين مستقبليين.**

- **ونظراً لما تتمتع به مجموعة من مداخل التدريس التي تندرج تحت النوع الأول من مجموعة الأنماط من تأثير واضح على عملية التعلم فانه من المهم تعريف الطلبة المعلمين بالفنيات والاستراتيجيات المرتبطة بالانماط المندرجة تحت تلك المجموعة وتدريبهم عليها ورفع وعيهم بكيفية التعامل مع المحتوى المعرفي والمتعلمين خلالها.**
- **تطوير المحتويات التعليمية المقدمة للطلبة المعلمين بكليات التربية بحيث تعمل على توجيههم نحو مجموعة أنماط التفكير والتدريس الأكثر فعالية والتي تتماشى مع متطلبات العصر من تركيز على التغيير المفاهيمي والتفكير الناقد والابتكاري.**
- **العمل على اتساع تجربة التعلم للطلبة المعلمين خارج قاعات المحاضرات والدراسة اليومية بالجامعات لاعطاءهم المزيد من الفرص لتوظيف ما يتعلمونه من معارف واكتساب المزيد من الثقة بالنفس والثقة بما لديهم من معرفة.**
- **مساعدة الطلبة المعلمين على فهم اهمية التنمية المهنية من خلال تدريبهم من خلال تطبيق مدى متنوع من الاستراتيجيات التربوية والمداخل اثناء عملية التعلم المتمركز حول المتعلم والذي يعزز من مستويات التعلم العميق لديهم.**
- **حيث ان عملية تعليم الطلبة المعلمين لا تتمثل فقط في مجرد امدادهم بالمعارف والمعلومات الفنية المرتبطة بكيفية قيامهم بعملية التدريس بل يجب ان يتعامل الطلبة المعلمون مع عملية تعلم تتحدى امكاناتهم وقدراتهم بصورة تسمح لهم باعادة ترتيب ما لديهم من معارف من خلال الخبرات التعليمية التي تسمح لهم بالتأمل،كما يجب تقديم الدعم للطلبة المتعلمين من خلال ما يقدم لهم من محتوى تعليمي وتدريبي في مرحلة الإعداد كي يتمكنوا من ادراك وفهم التفاعل بين نظريات التعلم ومداخل التدريس**

**والممارسات التدريسية التي يمكنهم القيام بها والتفكير في تلك الاساليب ومدى جدواها بالنسبة للمتعلمين.حيث تنتقل عملية التعلم من عملية تركز على المحتوى المعلوماتي واستهداف التقييم الختامي والتنافس على الدرجات للمحصلة الاختبارية التي تستند عليها عملية التقويم التقليدي إلى عملية تعديل للبنى المعرفية للمتعلمين وبناء المفاهيم الصحيحة وتطوير القدرات المعرفية للمتعلمين ، الامر الذي يحول عملية التعلم من مراحل دراسية منفصلة تسبب القلق والضغط للمتعلم ومن يحيطون به إلى عملية ممتعة شيقة تتحدى المتعلم معرفياً وتثير لديه الشغف والبحث الدائم عن المعارف والمعلومات وذات جدوى ومستمرة عل مدى الحياه.**

- **اجراء مزيد من الابحاث والدراسات المتعلقة باساليب التفكير الوظيفية وتأثيرها على عملية التعلم ومخرجات التعلم المستهدفة بغرض التوصل لفهم اعمق وللوصل للاستفادة المرجوة من ذلك الفهم.**

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

## References


Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). How do objective and subjective career success interrelate over time? Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82(4), 803–824.

Allensworth, E.M., & Clark.,K.(2020). High school GPAs and ACT scores as predictors of college completion: Examining assumptions about consistency across high schools. Educational Research,49(3),198-211.

Arslan, G., Yıldırım, M., & Albertova, S. M. (2021). Development and initial validation of the subjective academic wellbeing measure: A new tool of youth wellbeing in school. Journal of Positive School Psychology, 6(1), 3–11.

Baetn,M.Dochy,F. Struyven,K., Parmentir, E.,& Vanderbruggen, A.(2016).Student -centered learning environment : An investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. Learning Environments Reasearch,19,43-62.

Bagarić, V. and Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence.

*Metodika*,. 8(14), 84-93.

Barclay ,A.(2012).Measuring Teacher Immediacy and Communication Competence on Student Achievement in Calcus:ASequential Explanatory Mixed Method Dsign.Colorado State University. ERIC:ED552147.

Basturkmen, H. (2019). ESP teacher education needs. *Language Teaching*, *52*(3), 318–330.

Belousova, A. (2014). Thinking Style as a Factor of Variable Cognitive Education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149, 97-101.

Belousova ,A.& Mochalova,Y.(2020) . The Relationship of Thinking Style and Motivation Features of Sales and Advertising Managers. *Behav. Sci. 10*, (68); doi:10.3390/bs10030068.

Belousova, A., & Belousova, E. (2023). Thinking style and strategies of informational behavior of internet users. *Behaviour & Information Technology*. Advance online publication.

Chetty,N.D,Handayani,L.,Sahabudin,N.,Ali,Z.,Hamzah,N.,Rahman,N.,S.&Kasin,S.(2019). Learning styles and teaching styles determine students' academic performances. International Journal of Evaluation and Research in Education 8, (3), 610-615.

Dai, L., & Song, F. (2016). Subjective Career Success: A Literature Review and Prospect. Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 4(3), 238–242.

de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C., & Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict

achievement in undergraduate students. Frontiers in Psychology, 8, 1039..

Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: Constructing a multidimensional model. Journal of Vocational Behavior, 73(2), 254–267.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. Canadian Psychology, 58(2), 87–104.

Dinsmore,D., Fryer,K., & Parkinson,M. (2022) The learning styles hypothesis is false, but there are patterns of student characteristics that are useful, Theory Into Practice, 61(4),418-428.

Ding, A., & Bruce, I. (2017). *The English for academic purposes practitioner: Operating on the edge of academia.* New York, NY: Springer.

Dynarski,S., Hyman, J., Schanzenbach, D.W.(2013). Experimental evidence on the effect of childhood investments postsecondary attainment and degree completion. Journal of Policy Analysis and Management.32(4),692-717.

Egert F, Dederer V, and Fukkink RG (2020) The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. Educational Research Review 29: 100309–100323.

Elliott, Stephen N., dkk. 2000. *Educational Psychology Effective Teaching Effective Learning*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Escalante, N., Fernández-Zabala, A., & Goñi, E. (2021). School climate and perceived academic performance: Direct or resilience-mediated relationship? Sustainability, 13(1), 68.

Emamipour, S. & Seif, A. (2003). Developmental study of thinking styles in students and their relationship to creativity and academic achievement. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, *3*, 35-56

Fatemi, M., & Heidari, A. (2016). Relationship between thinking styles and academic achievement of the students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2*(4), 1353-1361.

Goldfeld S, Snow P, Eadie P, et al. (2021) Teacher knowledge of oral language and literacy constructs: Results of a randomized controlled trial evaluating the effectiveness of a professional learning intervention. Scientific Studies of Reading 25(1), 1–30.

Haw,J.Y.,& King, R.B.(2022).Need-supportive teaching is associated with reading achievement via intrinsic motivation across eight cultures. Learning and Individual Diffrences,97. Article 102161.

Hyland, K. and Wong, L.L. (eds.) (2019). *Specialised English: New directions in ESP and EAP research and practice*, Routledge, New York.

Huang,C.(2011).Self-concept and academic achievement Ameta analysis of lonituadinal relations. Journal of School Psychology,49(5),505-528.

Izaguirre, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. British Journal of Educational Psychology, 93, 318–332.

Johnson, V. E. (2003). Grade inflation: A crisis in college education. Springer.

Lau, K.C.,&Ho, S.E.(2022).Attitudes towards science, teaching practices, and science performance in PISA. Research in Science Education,52.415-426.

Lin, H. (2022). Effects of Teaching Styles on Chinese University Students' English Language Abilities Theory and Practice in Language Studies. 12.(6), 1225-1231.

Lee, M. P. (2018). Teaching styles, learning styles, and the ESP classroom. MATEC Web of Conferences, 150, 050-82.

Leenars , L., & Lester, D. (2006). Perfectionism, depression, and academic performance. *Psychology Rep, 9*(1), 41-42.

Leung, M. Y., Lu, X., Chen, D., & Lu, M. (2008). Impacts of teaching approaches on learning approaches of construction engineering student: A comparative study between Hong Kong and mainland China. Journal of Engineering Education, 97, 135-145.

Li, Z., (2015). Using an English self-assessment tool to validate an English Placement Test. *Papers in Language Testing and Assessment* 4,( 1),59-96.

Masarmi, S. N., Fani. H., & Ojinejad, A. (2015*).Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management, 3*(3), 195-200.

Moradi, F. (2012). Examination of thinking styles and academic achievement among students. Proceedings of the First National Conference of Cognitive Science in Education System, 811-819.

Mumpuni, M. (2022). Correlation between Speaking Strategies of EFL Undergraduates and Their Thinking Styles. Linguistics and English Language Teaching Journal (l). 10(1):32-42.

Mukherjee, S. & Dutta, A. (2017). A Comparative Analysis of Clustering Algorithms and Recent Developments. *International Journal of Advanced Research in Computer Science,*8(3), 240-244

Nazarifar, F., Abolghasemi Najafabadi, M., Kamali, F. & Hosseini,T. (2011). Examination of relationship between thinking styles performance and academic success among scholars of technical and engineering academy of Tehran University. *Iranian Journal of Engineering Education, 12(47),* 49-62

Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Developing and assessing professional knowledge as a science teacher educator: Learning about teaching from student teachers. In S. M. Bullock, & T. Russell (Eds.), Self-studies of science teacher education practices (. 121-138). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Navan, S. F. S., & Shahitmadarie, M. (2015). The relationship between functions of thinking styles and academic achievement motivation among students of Payame Noor University, Iran. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5*(3), 1699-1708.

Noble, J. P., Roberts, W. L., & Sawyer, R. L. (2006). Student achievement, behavior, and other factors affecting ACT scores. *ACT Research Report Series, 1*(1), 1-15.

Ning, H. (2010).On *Gender Difference in English Language and Its Causes*. Taishan University. Retrieved from http://www.journal.ccsenet.org

Postareff, L., & Lindblom-Yanne, S. (2008). Variation in teachers' description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. Learning and Instruction, 18, 109-120.

Postareff, L., & Lindblom-Yanne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. Studies in Higher Education, 36, 799-813.

Prosser, M., Trigwell,K.,(2014).Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first year classes. Higher Education,67,783-795.

Powers, D. E. (2010). The case for a comprehensive, four-skills assessment of English-language proficiency. *R & D Connections*, *14*, 1-12.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2012). Motivation in education. New Jersey: Prentice-Hall

Razavi, A. & Shiri, M.A. (2005). A comparative study of the relationship between thinking styles and academic achievement of high school boys and girls. *Quarterly Journal of Educational Innovations, 4(12)*, 86-108.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138(2), 353–387.

Savignon, S. J. (2018). Communicative competence, *The TESOL Encyclopedia of English*

*Language Teaching*, 1-7.

Sternberg, R.J. (2002). Thinking Styles. Reprinted Edition, UK, Cambridge University Press.

Stadler, M., Kemper, C. J., & Greiff, S. (2021). Assessing subjective university success with the Subjective Academic Achievement Scale (SAAS). The European Educational Researcher, 4(1), 283-290.

Sewasew, D.,& Schroeders, U.(2019). The development interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology, 58,204-212*

Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. Studies in Higher Education, 39, 644-658.

Sriwarsiti,E. (2018). Looking at the Link between Thinking Styles and Academic Achievement: The Case of One State Islamic University in Palembang. Journal of Islamic Education . 23, (2),202-211.

Suroedova ,E., Tushnova ,Y., Bakaeva ,I& Shevyreva,E.(2021). Stylistic and typological features of students ' thinking as a factor of psychological readiness for innovative activity E3S Web of Conferences 273, 10008 (2021).

Teh, Kamarul Shukri Mat, dkk. 2009. "A Closer Look at Gender and Arabic Language Learning Strategies Use". *European Journal of Social Sciences*, 9,( 3), 399-407.

Tian, L., Wang, D., &Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents Subjective Well-Being in School Scale. (BASWBSS). Social Indicators Research,120(2),615-634.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. Higher Education, 37, 57-70.

Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. Higher Education Research and Development, 24, 349-360.

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. Educational Psychology Review, 16, 409-424.

Turki, Jihad (2012). Thinking Styles ' In Light of Sternberg's Theory' Prevailing Among the Students of Tafila Technical University and Its Relationship with Some Variables, American International Journal of Contemporary Research,.2. (3),220-230.

Utama , G.,Y.(2023). The Influence of Gender on Speaking Competency. *Jurnal Penelitian Mahasiswa Indonesia:* 3(2):431-437.

Wasik, B.A. & Hindman, A.H. (2020). Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. Early Childhood Research Quarterly 50: 101–113.

Watkins, D. (2000). Learning and teaching: A cross-cultural perspective. School Leadership & Management, 20, 161-173.

Watt, T.W.(2020).Academic Achievement and economic attainment: Re-examining associations between test scores and long-run earnings. AERA Open,6(2),1-16.

Wang,M.T,Binning,K.R.,Del Toro,J.,Qin,X.,&Zepeda,C.D.(2021).Skill, thrill and will: The role of metacognition, interest, and self-control in predicting student engagement in mathematics learning over time. Child Development,92(4),1369-1387.

Welikala, T. (2011). *Rethinking international higher education curriculum: Mapping the research landscape.* Melbourne: Universitas 21.

Wu, X., Gai, X., & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. Journal of Adolescence, 84, 11–22.

Yildizlar, Mehmet (2010): Thinking Styles of Candidate Teachers Who Come from Different Cultures, Journal of Education ,39, 383-393.

Zhang, L. F. (2017). The value of intellectual styles. Cambridge University Press.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. Educational Psychology Review, 17(1), 1–53.

Zhang, L.F., & Jing, L. Z. (2014). Organizational commitments and teaching styles among academics in mainland China. Educational Psychology, 36(3), 415 - 430.

Zhu, C. (2019). Students' and teachers' thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior. The Journal of Educational Research, 106(5), 399–407.

Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974-2014. Journal of Education for Teaching, 40, 507-523.