فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية

د. إيناس محمد صفوت خريبه
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د. هانم أحمد سالم
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الاندماج الأكاديمي لديهن. تكونت عينة البحث من (١٢٩) طالبة بالفرقة الثانية بمختلف الشعب بكلية التربية جامعة الزقازيق، بعد تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثتين) تم تقسيم العينة إلى منخفضات ومرتفعات الاندماج الأكاديمي، وبلغ عدد منخفضات الاندماج الأكاديمي (٦٥) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية (ن= ٣٢) وضابطة (ن= ٣٣). قامت الباحثتان بإعداد برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج. تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط. وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، واختبار(ت) لمجموعة مرتبطة) تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده (الانفعالي والمعرفي والسلوكي) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية، مما يعني بقاء أثر البرنامج التدريبي واستمرار فاعليته في تحسين الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير لستيرنبرج – برنامج تدريبي – اندماج أكاديمي

The effectiveness of a training program based on Sternberg's thinking styles in promoting academic engagement among female students in Faculty of Education

Abstract:

The recent research aimed to identify the effect of a training program based on Sternberg's thinking styles in promoting academic engagement among university female students, and to recognize the extent of the training program effectiveness in promoting academic engagement among them. The research sample consisted of (129) female students from various departments in 2nd year faculty of education Zagazig University. After applying academic engagement measure (prepared by the researchers) the sample was divided into high and low academic engagement students, low academic engagement students were (65), they were divided into two groups; experimental (n= 32) and control (n=33). The researchers prepared a training program based on Sternberg's thinking styles. The training program was applied on the experimental group students only. After executing proper statistical methods (paired samples "T" test).The results indicated that: there are statistically significant differences at (0.01) between experimental and control students' scores on post applications of academic achievement and its dimensions in favor of experimental group, there are statistically significant differences at (0.01) between pre and post students' scores on academic achievement and its dimensions in favor of post application, and there were no statistically significant differences at (0.01) level between experimental students' scores on post and follow-up applications of academic achievement and its dimensions, which means that the effect of the training program is enduring and that its effectiveness is continuing to promote academic achievement and its dimensions.

Key words: Sternberg's thinking styles – training program – academic engagement

المقدمة:

حظيت أساليب التفكير Thinking styles باهتمام علماء النفس حيث قاموا بدراستها وسعوا إلى وضع النظريات المفسرة لها وإعداد الأدوات المناسبة لقياسها، ويرجع ذلك الاهتمام للآثار التي تحدثها أساليب التفكير في الحياة اليومية بشكل عام أو في العملية التعليمية بشكل خاص سواءً في مرحلة التعليم الجامعي أو مراحل التعليم ما قبل الجامعي، ومن ثم فقد ظهرت العديد من النظريات المفسرة لأساليب التفكير ومن أهمها أساليب التفكير لستيرنبرج.

وظهرت نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير والتي قدمها في صورتها الأولى عام ١٩٨٨ بإسم نظرية الحكم العقلي الذاتي (الحكومة العقلية الذاتية) Mental Self Government، ثم سماها ستيرنبرج في عام ١٩٩٠ نظرية أساليب التفكير، ثم ظهرت في صورتها النهائية عام ١٩٩٧ بنفس المسمى السابق (النور،٢٠١٢، ص١٢٦).

وتتناول نظرية الحكومة العقلية الذاتية (سميت بذلك لأن تصنيفها للأساليب يشبه تصنيف الحكومة) أساليب التفكير لدى الناس والتي يمكن استخدامها في مواقف كثيرة في الجامعة أو المنزل أو المجتمع بشكل عام، ولب النظرية هو حاجة الأفراد إلى حكم أو إدارة أنشطتهم اليومية؛ حيث يختارون أساليب إدارتهم لأنفسهم من خلال الأساليب التي يرتاحون لها، ولديهم مرونة في استخدام أساليب التفكير فهم يحاولون بدرجات متفاوتة من النجاح أن يكيفوا أنفسهم مع متطلبات الموقف، ومن ثم فتفضيل الفرد لأسلوب ما في موقف ما قد لا يكون نفس التفضيل في موقف آخر، كما أن الأساليب يمكن أن تختلف باختلاف الوقت ومتطلبات الحياة، كذلك يمكن تعديلها من خلال البيئة التي يعيش فيها الإنسان (Zhang, 2001, p. 622).

ويذكر (Sternberg, 1994, p. 37) أنه توجد مجموعة من أساليب التفكير وليس أسلوباً واحداً، ويتم استخدام نسب متنوعة من كل أسلوب، ولا يتم الاقتصار على أسلوب دون آخر، ويمكن تغيير أساليب التفكير لتناسب مختلف المهام

والمواقف، فمثلاً الأسلوب الذي يحتاجه الفرد في فهم معنى عمل أدبي ليس نفس الأسلوب الذي يحتاجه لقراءة إرشادات مفصلة، والأسلوب الذي يحتاجه الفرد في حل مسألة كلامية في الجبر يختلف عن الأسلوب الذي يستخدمه في البرهنة على مسألة في الهندسة، كذلك تختلف الأساليب باختلاف الزمن والأدوار التي يؤديها الفرد عبر السنوات المختلفة في حياتنا، ومن ثم يتميز الأفراد بالمرونة في استخدام الأساليب وقوة تفضيلاتهم لها.

وترجع أبرز الفروق الفردية بين الطلبة في الشخصية ومن ثم التعليم إلى اختلاف أساليب التفكير وأساليب التعلم والأساليب المعرفية فيما بينهم والتي تؤثر على عملية التعلم ككل، فأسلوب التفكير هو الطريقة التي يفضلها الشخص لاستخدام مهاراته، ولا يمكن تصنيف أساليب التفكير على أنها جيدة أو سيئة، ولكن يمكن فقط ذكر الفروق بينها، ومن ثم فأساليب التفكير تعد متغيرات تمييزية مهمة بين الأفراد تؤثر على نجاح الأفراد في الحياة الأكاديمية والمهنية (Yagci, 2016, p.33). لذا أوصى (Zhang, 2004) بأهمية أخذ أساليب التفكير في الاعتبار في مختلف المواقف والظروف الدراسية التي يمر بها الطلبة وفي اندماجهم فيها.

ويدعم (Lester, Leonard, & Mathias, 2013, p. 203) فكرة أن اندماج الطلبة يعد جزءاً مهماً في نجاح الطالب؛ فالاندماج الأكاديمي Academic Engagement لا يركز على ما لدى الطلبة عند قدومهم للجامعة (أي: الدافعية والاستعداد الأكاديمي) ولكن على ما يفعله الطلبة في الجامعة ومدى تأثير سلوكياتهم وأساليب تفكيرهم وبيئاتهم على نجاحهم الأكاديمي وتخرجهم من الجامعة، وتؤكد نظرية أوستن (١٩٨٤) في مشاركة الطالب على تسهيل نمو الطالب من خلال المشاركة في أنشطة أكاديمية هادفة، وتؤدي المشاركة الأكثر إلى مخرجات أفضل منها المثابرة، والتعلم، والنمو الشخصي، وقد قدم تينتو (١٩٧٥، ١٩٩٣) نظرية مؤداها أنه يمكن فهم الاستبقاء والاحتفاظ من خلال مشاركة الطالب في البيئة

الأكاديمية والاجتماعية داخل المؤسسة، فكلما زاد ارتباط الطالب بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية في الجامعة، زادت احتمالية مثابرته في دراسته.

وأشار (Luthans, Luthans, & Palmer, 2016, p. 1099) إلى أن الاندماج الأكاديمي في الممارسات التربوية الجيدة يعد أحد أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي، كما وجدت البحوث أنه عندما يندمج الطلبة في أنشطة تربوية هادفة، تستمر فوائد ذلك إلى ما بعد التخرج من الجامعة، ويضاعف فرص اندماجهم في العمل فيما بعد.

ويعرف (Zhang, et al, 2015, p. 586) الاندماج الأكاديمي على أنه حالة عقلية إيجابية منجزة ترتبط بالعمل وتتصف بالحيوية والنشاط، والتفاني والإخلاص، والانهماك، وتشير الحيوية والنشاط إلى الطاقة التي يوظفها الفرد في الدراسة، ويشير التفاني إلى المعنى والهدف لدى الفرد من الدراسة، ويمثل الانهماك مدى استغراق الفرد في دراسته.

وقد ظهر اهتمام متزايد في العقدين السابقين بمفهوم الاندماج الأكاديمي من قبل الباحثين والمربين نظراً لشموليته في وصف دافعية الطلبة والتعلم في المدارس والجامعات وكونه منبئاً قوياً بالنتائج الأكاديمية للطلبة والتوافق الجيد مع المؤسسات التعليمية (خضر، ٢٠١٦، ص ٣). ويذكر (محمود، ٢٠١٧، ص ٦٠٣) أنه في الآونة الأخيرة ركز الباحثون والتربويون بشكل متزايد على الاندماج الأكاديمي للطلبة باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدني مستوى التحصيل الدراسي ووجود مستويات مرتفعة من الملل لدى الطلبة وشعورهم بالاغتراب وارتفاع مستوى التسرب الدراسي، كما أصبح اندماج الطلبة هدفاً يتم من خلاله تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بحيث يصبحوا متعلمين مدى الحياة، فالعديد من الباحثين يؤكدون على أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي ينذر بتحصيل دراسي

منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب من المدرسة، فالاندماج الأكاديمي يعد مؤشراً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي.

ويتفق (Chang, Evans, Kim, Norton, Deater-Deckard & Samur, 2016, p. 1285) على أهمية ثلاثة مفاهيم في الاندماج بالإضافة للاندماج ككل: الاندماج السلوكي، والمعرفي، والانفعالي؛ ويشير **الاندماج السلوكي** إلى المشاركة في العمل، وأداء العمل المطلوب، واتباع التعليمات، أما **الاندماج الانفعالي** فيشير إلى وجود حالات انفعالية إيجابية وسلبية، وإشباع الاهتمامات، والسعادة، والقلق، والانتماء، ويعكس **الاندماج المعرفي** اليقظة العقلية والرغبة في بذل الجهد لفهم الأفكار المعقدة والتمكن من المهارات عالية المستوى؛ فالاندماج السلوكي هو إظهار الطالب لتركيزه وإظهار المثابرة للتعلم، واستخدام مختلف الاستراتيجيات لحل المشكلات الخاصة بالمواد الدراسية، ومحاولة الإجابة على الأسئلة الخاصة بالمواد الدراسية، أما الاندماج الانفعالي فهو مشاعر الطلبة حول التعلم، مثل السعادة، والاهتمام، والرضا، أما الاندماج المعرفي فيعرف بأنه الدافعية، والمجهود، واستخدام الاستراتيجية، وهذا يتضمن الاستثمار النفسي في التعلم، والرغبة في تحقيق جميع المتطلبات، وتفضيل التحدي.

وقد توصل (Hirschfield, & Gasper, 2011, Pp. 3-4) إلى أن الاندماج الانفعالي والسلوكي يمكنهما التنبؤ بانخفاض في الإهمال المدرسي والإهمال العام، وإلى ارتباط الاندماج المعرفي بزيادة المخرجات الإيجابية وتحسن الأداء المدرسي، وأن الإهمال المدرسي والإهمال العام أمكنهما التنبؤ بانخفاض الاندماج المعرفي فقط.

وأشار كل من حليم (٢٠١٥)، والقاضي (٢٠١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاندماج المدرسي (الأكاديمي) وأبعاده (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي). بينما توصل بحث الشلالفة

(٢٠١٧) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاندماج المدرسي (الأكاديمي) وبعديه (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي) لصالح الذكور ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاندماج المعرفي. ولهذا التناقض اقتصرت الباحثتان على الطالبات فقط في عينة البحث التجريبية من أجل ضبط تأثير متغير النوع على الاندماج الأكاديمي ثم تطبيق البرنامج القائم على أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية لتحسين الاندماج الأكاديمي لديهن.

مشكلة البحث:

يذكر ستيرنبرج (Sternberg, 1994, p. 36) أن المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات تعطي قيمة أكبر لبعض طرق التفكير دون أخرى، ومن ثم فهؤلاء الذين لا تتفق طرق تفكيرهم مع تلك الطرق التي تقدرها المؤسسات عادة لا يلقون استحساناً. ومن ثم يرى (Sternberg, 1997, p. 8) أنه بالتناغم بين كل من فنيات التدريس والتقييم والطرق المتنوعة التي تعلم من خلالها الأفراد كيف يفكرون، سوف يذهل المعلمون عندما يرون أن الطلبة أصبحوا أكثر نشاطاً وذكاء براعة، وقد خلص ستيرنبرج من خلال خبراته إلى أن المعلمين يدرسون ويقيمون الطلبة بطرق تفيد البعض ممن لديهم أساليب محددة في التفكير والتعلم، لكنها لا تفيد كثيرين آخرين، وأنه بإمكان المعلمين بسهولة أن يوسعوا من طرقهم في التدريس والتقييم ليوفقوا بين جميع أساليب التفكير والتعلم، وإن فعلوا ذلك سوف يلاحظون تحسن فوري قوي في أداء الطلبة، ومن ثم اندماجهم في عملية التعلم.

وقد أجرى (Conner, & Pope, 2013, p. 1426) دراسة توصلت إلى أن ثلثي الطلبة ليسوا مندمجين بشكل تام في عملهم الأكاديمي، وأنهم لا يقرون بانتظام تمتعهم بمستويات مرتفعة من الاندماج الانفعالي والمعرفي والسلوكي، على الرغم من أن معظم الطلبة أقروا أنهم يعملون بجد، إلا أن القليل منهم يستمتعون بعملهم المدرسي ويجدونه ذا قيمة، ونقص الاندماج التام –وخصوصاً غياب الاندماج المعرفي

والانفعالي- يصحبه ضغوط مدرسية مستمرة ومستويات مرتفعة من الغش، كما وجدت الدراسة أن الاندماج التام يرتبط بشدة بالعلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب. كذلك وجد Guess-Crites (2011) أن قرابة ثلث الطلبة المستجدين لا يرجعون للجامعة للالتحاق بالسنة التالية، فالاندماج الأكاديمي للطالب يعد عاملاً مهماً لبقاء الطلبة في الدراسة، أيضاً وجدت الدراسة أن ذوي أسلوب التفكير الخارجي يدركون بيئة الجامعة على أنها داعمة للاندماج الأكاديمي.

ويذكر (Heng, 2014, p. 179) أنه عبر العقود القليلة الماضية توافرت الكثير من البحوث التي أكدت العلاقة بين اندماج الطالب في الأنشطة التربوية ونواتج التعلم المرغوب فيها، إلا أن معظم البحوث تم تطبيقها في التعليم العالي في الدول المتقدمة، بينما تم إجراء القليل من البحوث في الدول النامية التي تعاني من مشكلات في نظام التعليم العالي. وتوصل بحث كل من (Chang, et al, 2016) بعد تطبيق ألعاب فيديو تعليمية لتحسين الاندماج والنجاح في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أن المجموعة التجريبية زاد لديها الاندماج الأكاديمي.

ويستخلص (Rupayana, 2010, p. 8) أنه لتحسين التعليم الجامعى لابد أن تتضمن الممارسات الفعالة احترام المواهب المتنوعة وطرق التعلم، وهذا يعد مهماً لأن الطلبة لديهم مواهب مختلفة وأساليب تعلم وأساليب تفكير مختلفة، والسماح لهم بالتعلم من خلال طرقهم المتنوعة قد يساعدهم على الاندماج والأداء بشكل أفضل.

من ثم يحاول البحث الحالي تطبيق بعض المقترحات لتحسين التعلم الجامعي لدى الطلبة من خلال تطبيق برنامج تدريبي قائم على نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير - فأساليب التفكير يمكنها التمييز بين الأفراد وتؤثر على نجاح الأفراد في الحياة الأكاديمية والمهنية- مما قد يساعد في تحسين الاندماج

الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق، والذي بدوره سوف يزيد من احتمالية بقاء أثر التعلم لدى الطلبة والاستفادة منه في حياتهم المهنية فيما بعد. وتتضح مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طالبات كلية التربية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طالبات كلية التربية؟

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لدى طالبات كلية التربية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

١- أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية.

٢- مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية.

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث الحالي في أن:

١- الاندماج الأكاديمي يُعد متغيراً حديثاً ومهماً في العملية التعليمية بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص.

٢- الفئة المستهدفة من هذا البحث هن طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق الذين هم نواة المستقبل وأداة مهمة لتقدم المجتمع وازدهاره.

٣- إضافة مقياس لقياس الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق إلى المكتبة العربية قد يسهم في القياس المستقبلي لهذا المتغير.

٤- إضافة برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج لتحسين الاندماج الأكاديمي إلى المكتبة العربية قد يسهم في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٥- ضرورة اهتمام القائمين على التعليم الجامعي بمختلف الأنشطة التدريسية والثقافية وأساليب التفكير المختلفة التي تثري البيئة التعليمية وتسهم في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

مصطلحات البحث:

١- برنامج تدريبي:

تعرفه الباحثتان إجرائياً بأنه خطة منظمة متتابعة الخطوات تتضمن مواقف وأنشطة ومهام وتدريبات تم إعدادها في ضوء أهداف محددة ويتعرض لها طلبة المجموعة التجريبية منخفضي الاندماج الأكاديمي بكلية التربية جامعة الزقازيق لتدريبهم على استخدام مختلف أساليب التفكير بشكل فعال يساعد على تحسين الاندماج الأكاديمي لديهم.

٢- أساليب التفكير لستيرنبرج: Thinking Styles

الأسلوب هو الطريقة التي يفضلها الفرد في استخدام قدراته (Sternberg, 1994, p. 36). ولخص (Park, Park, & Choe, 2005, p. 87) نظرية ستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يندرجوا تحت خمسة أبعاد: الوظائف (أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، والحكمي)، المستويات (أسلوبى التفكير العالمي، والمحلي)، المجالات

(أسلوبى التفكير الداخلي والخارجي)، والأشكال (أساليب التفكير الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي) والنزعات (أسلوبي التفكير المتحرر والمحافظ).

٣- **الاندماج الأكاديمي:** Academic Engagement

تعرفه الباحثتان بأنه مشاركة الطالب معرفياً ووجدانياً وسلوكياً في الأنشطة والفعاليات المرتبطة بما يدرسه من مقررات، وينقسم إلى ثلاثة جوانب معرفية ووجدانية وسلوكية. ويتضح الجانب المعرفي من خلال بذل المجهود العقلي فيما يتم تعلمه الطالب، أما الجانب الانفعالي فيظهر من خلال مشاعر الطالب الإيجابية نحو عملية التعلم، والجانب السلوكي يتجلى فيما يبذله الطالب من جهود سلوكية فعلية لتحسين عملية تعلمه.

الإطار النظري:

١- **أساليب التفكير** Thinking Styles:

يعد التفكير سلوكاً هادفاً يحدث في مواقف معينة ويتغير وفقاً لنمو الفرد وتراكم خبراته، ولا يمكن للإنسان أن يصل إلى الكمال في التفكير، كما لا يمكنه أن يستخدم جميع أنواع التفكير؛ فلكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذى يميزه عن غيره (بكر، وحميدة، ٢٠١٦، ص ٥- ٦). كما أنه لا يمكن تصنيف معظم الناس بصورة قاطعة على أن لديهم أسلوباً ما في التفكير دون آخر، ولكن يمكن تصنيفهم أنهم يستخدمون أساليب التفكير بدرجات متفاوتة، فأساليب التفكير تشير إلى الطريقة التي يفضلها الأفراد عند استخدام قدراتهم في المهام العقلية، فقد يكون لدى طالبين نفس القدرات العقلية لكنهما قد يختلفان في تحصيلهما الأكاديمي نتيجة لاختلاف الأساليب التي يفضلونها عند معالجتهما للمشكلات (النور، ٢٠١٢، ص ١٢٩).

ويذكر Sternberg (1997, p. 8-19) أن أساليب التفكير هي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات؛ فهي طريقة الفرد في توجيه العقل أو الطرق المفضلة في استغلال أو توظيف الذكاء، فالأسلوب ليس قدرة، لكنه طريقة مفضلة لاستخدام

الفرد لقدراته؛ فالقدرة تشير إلى مدى كفاءة الفرد في أداء شيء ما، أما الأسلوب فيشير إلى الطريقة التي يفضلها الفرد لعمل شيء ما؛ أي أن الأسلوب هو طريقة مفضلة في التفكير، فهو ليس قدرة، لكنه كيفية استخدام ما لدينا من قدرات، فنحن ليس لدينا أسلوب واحد، ولكن لدينا مجموعة من الأساليب التي تميزنا عن غيرنا، فالناس قد يكونوا متطابقين في قدراتهم، ولكن مختلفين تماماً في أساليبهم.

ويرى (Sternberg, & Zhang, 2001, p. 525) أن القدرات تحدد مجرد جزءاً يفسر اختلاف الناس في أدائهم، أما باقي الجزء غير المفسر قد يرجع إلى الأساليب والتي تعرف بأنها "أنماط اعتيادية وطرق مفضلة لعمل شيء ما (مثل: التفكير، والتعلم، والتدريس) والثابتة عبر فترات زمنية طويلة وعبر مجالات نشاط كثيرة"؛ وبالتالي فالقدرة هي ما يستطيع أن يفعله الفرد، أما الأسلوب فهو ما يفضّل أن يفعله الفرد.

ويعرف (بكر، وحميدة، ٢٠١٦، ص ٨) أساليب التفكير بأنها الطرق والأساليب المفضلة لدى الفرد في توظيف قدراته واكتساب المعارف وتنظيم الأفكار وتعبيره عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يمر بها. ويرى (النرش، ٢٠١٥، ص٣٨٨) أن أسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية بالحياة قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب بمرور الوقت.

ويذكر Sternberg (1994, p.36) أنه لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة، ولكن هناك أساليب تتناسب مع موقف معين ولا تتناسب مع مواقف أخرى، وبالرغم من أن هذه الأساليب قابلة للتغيير تبعاً للعمر الزمني، إلا أنها تتمتع بالثبات النسبي، ويكتسب الأفراد أساليب تفكيرهم من خلال التفاعل الاجتماعي، كما

لا يستخدم الأفراد أسلوباً واحداً فقط بل يعملون على تغيير هذه الأساليب تبعاً للموقف الذي يمرون به، وهناك أساليب تغلب على شخصية الفرد.

ويشير (النرش، ٢٠١٥، ص٣٨٩) إلى ما قدمه ستيرنبرج وزملائه عن أساليب التفكير ضمن نظرية أطلق عليها نظرية الحكومة الذاتية العقلية، والتي تعكس الطرق المفضلة لدى الأفراد في القيام بأعمالهم أو استخدام قدراتهم، وتطرح هذه النظرية فكرة أساسية مفادها أن الأفراد يحتاجون إلى طريقة للتحكم في إدارة أنشطتهم اليومية وهناك العديد من الطرق للقيام بذلك، ويميلون لاستخدام الأساليب التي تناسبهم، ويتمتعون بالمرونة في استخدامهم لتلك الأساليب وينجحون بدرجات متفاوتة في تكييف أنفسهم في المواقف التي يواجهونها بفضل أساليب تفكيرهم، ولذلك فأي فرد لديه تفضيل في موقف ما قد تكون لديه تفضيلات أخرى في مواقف مختلفة.

والفكرة الأساسية في نظرية الحكومة الذاتية العقلية هي أن أشكال الحكومة الموجودة في العالم ليست مصادفة، وإنما هي انعكاسات خارجية لما يجري داخل أذهان الناس، ومن ثم فأشكال الحكومة التي نراها هي مرآة لما يدور في أذهان الأفراد، حيث إن هناك عدداً من أوجه التشابه بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع؛ فكما يحتاج المجتمع إلى أن يحكم نفسه، يحتاج الفرد إلى أن يحكم نفسه، وكذلك الفرد والحكومة في حاجة إلى تحديد الأولويات، كما أن الحكومة والفرد في حاجة إلى تحديد وتنظيم مصادرهما، بالإضافة إلى أن الحكومة والفرد في حاجة إلى التجاوب مع التغيرات التي تحدث في العالم، ومثلما هناك عوائق للتغيير في الحكومة، هناك عوائق للتغيير داخل الأنفس (Sternberg, 1997, Pp. 19-20).

ويضيف كل من (Park, Park & Choe, 2005, p. 87, Chen & Liu, 2012, p. 26) أن نظرية الحكومة الذاتية العقلية وفقاً لستيرنبرج تتضمن (١٣) أسلوباً تندرج تحت خمسة أبعاد، هي: الوظائف functions (أساليب التفكير

التشريعي legislative، التنفيذي executive، الحكمي judicial)، الأشكال forms (أساليب التفكير ملكي monarchic، هرمي hierarchic، أقلي oligarchic، فوضوي anarchic)، المستويات levels (أساليب التفكير العالمي global، المحلي local)، المجال scope (أساليب التفكير الداخلي internal، الخارجي external)، النزعة أو الاتجاه leanings (أساليب التفكير المتحرر liberal، المحافظ conservative).

ويقدم Zhang (2001, Pp. 622-623) شرحاً مفصلاً لتلك الأساليب الثلاثة عشر: <u>الوظائف:</u> كما يحدث في الحكومة، هناك ثلاثة وظائف في نظرية الحكومة الذاتية العقلية لدى الناس: تشريعي، وتنفيذي، وحكمي. الشخص ذو الأسلوب التشريعي يحب أداء المهام التي تتطلب استراتيجيات ابتكارية، أما ذو الأسلوب التنفيذي فيركز أكثر على تنفيذ المهام وفقاً لمبادىء توجيهية، وذو الأسلوب الحكمي يهتم بتقييم نتائج الأنشطة التي يقوم بها الآخرون. <u>الأشكال:</u> مثلما في الحكومة، هناك أربعة أشكال مختلفة في الحكومة الذاتية العقلية لدى الفرد: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي. يفضل الشخص ذو الأسلوب الملكي أداء المهام التي تركز تماماً على شيء واحد في كل مرة، وعلى النقيض من ذلك، الشخص ذو الأسلوب الهرمي يوزع انتباهه على عدة مهام وفقاً لأولويتها، أما الشخص ذو الأسلوب الأقلي فيحب عمل العديد من الأشياء في نفس الإطار الزمني ولكن بدون تحديد أولويات، أما الشخص ذو الأسلوب الفوضوي فيستمتع بأداء المهام التي تسمح بالمرونة في التنفيذ. <u>المستويات:</u> مثلما يحدث في الحكومة، تعمل الحكومة الذاتية العقلية لدى الناس على مستويين مختلفين: عالمي، ومحلي. فالشخص ذو الأسلوب العالمي يميل إلى إعطاء انتباه أكبر للصورة الكلية لأي موضوع وللأفكار المجردة، أما الشخص ذو الأسلوب المحلي فيحب أداء المهام التي تتطلب التعامل مع التفاصيل المحددة. <u>المجالات:</u> مثلما يحدث في الحكومة، يتعامل الإنسان في المجتمع مع أمور داخلية وأخرى خارجية؛ فالشخص ذو الأسلوب الداخلي يحب أداء المهام التي تتيح له فرصة العمل باستقلالية، أما ذو الأسلوب الخارجي فيحب أداء المهام التي توفر فرص تحسين العلاقات الشخصية.

النزعات: في نظرية الحكم الذاتي العقلي هناك نزعتان: المتحرر والمحافظ. الشخص ذو الأسلوب المتحرر يحب أداء المهام الجديدة والغامضة، أما الشخص ذو الأسلوب المحافظ فيلتزم بالقواعد والإجراءات عند أداء المهام.

ويلخص Sternberg (1994, p. 38) صفات مستخدمي أساليب التفكير وفقاً لنظرية الحكومة الذاتية العقلية في الجدول التالي:

جدول (١) وصف أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج

الأسلوب	الوصف
الوظائف	
التشريعي	يحب أن يبتكر، يخترع، يصمم، يفعل الأشياء بنفسه
التنفيذي	يحب اتباع التعليمات، يفعل ما يطلب منه
الحكمي	يحب أن يحكم ويقيم الناس والأشياء
الأشكال	
ملكي	يحب عمل شيء واحد في وقت واحد، ويهب له كل طاقته ومصادره
هرمي	يحب عمل الكثير من الأشياء في وقت واحد، يضع أولويات لما يجب فعله ويحسب الوقت والجهد اللذين سيبذلهما في كل عمل
أقلي	يحب عمل أشياء كثيرة في نفس الوقت ولكن لديه مشكلة في تحديد أولوياته
فوضوي	يحب الحكم السريع على المشكلات، يكره الأنظمة، والضوابط، والقيود
المستويات	
عالمي	يحب التعامل مع الصور الكبيرة، والعموميات، والتجريد
محلي	يحب التعامل مع التفاصيل، والأشياء والأمثلة المادية المحسوسة
المجال	
داخلي	يحب أن يعمل بمفرده، يركز على الجوهر، ومكتفي بذاته
خارجي	يحب أن يعمل مع الآخرين، يركز على الأشياء الظاهرية
النزعة	
متحرر	يحب عمل الأشياء بطرق جديدة، يرفض التقاليد والقوانين
محافظ	يحب فعل الأشياء بطرق مجربة، ويحترم التقاليد والقوانين

وعموماً تصنف أساليب ستيرنبرج الثلاثة عشر في التفكير إلى ثلاثة أنماط ذكرها (Chen, & Liu, 2012, p. 27) النمط (١، ٢، ٣)، ووفقاً لبحوث زهانج وزملائه (٢٠٠٠، ٢٠٠١) فإن النمط (١) في أساليب التفكير يتكون من أساليب تفكير مولدة للابتكار وذات تعقيد معرفي كبير (الأسلوب التشريعي، الحكمي، الهرمي، العالمي، والمتحرر)، أما النمط (٢) فيتكون من أساليب التفكير أقل تعقيداً ويرتبط بأساليب التفكير المتعلقة بتفضيل المعايير (الأسلوب التنفيذي، المحلي، الملكي، المحافظ)، وبالنسبة لأساليب التفكير (الأقلية، الفوضوي، الداخلي، والخارجي) فقد صنفها زهانج (٢٠٠٣) إلى النمط (٣)، وقد توصلت البحوث أن النمط (١) في أساليب التفكير أكثر تكيفاً (أي توافقي، مرن، ومؤثر) أكثر من نمط (٢) في أساليب التفكير في صنع القرار والابتكار وحل المشكلات.

ومما سبق يمكن تحديد بعض خصائص أساليب التفكير والتي تتمثل في أنها هادفة، متغيرة وفقاً للخبرات والمواقف، ليست قدرة وإنما تعد وسيلة لتوظيف القدرات، تتوافر لدى جميع الناس بدرجات متفاوتة إلا أن بعضها يبرز داخل كل فرد، ثابتة نسبياً وتتغير عبر فترات طويلة من الزمن، لا توصف بالجودة أو السوء وإنما بمناسبتها للموقف أو عدم مناسبتها، كما أنه يمكن اكتسابها من التفاعل الاجتماعي. وتنطبق هذه الخصائص على نظرية ستيرنبرج "الحكومة الذاتية العقلية" والتي تتكون من (١٣) أسلوباً في التفكير والتي تم تصنيفها وفقاً لخمسة مجالات، كما أن البعض صنفها وفقاً لثلاثة أنماط. ولكل أسلوب من أساليب التفكير في هذه النظرية بعض الصفات التي تميز الأفراد الذين يميلون لاستخدامه، كما أن هذه نظرية الحكومة الذاتية العقلية تعد انعكاساً لما يدور في الحكومات الموجودة بالفعل في كافة الدول.

ثانياً: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:

تم دراسة اندماج الطلبة والتنظير له بتوسع في المرحلة الجامعية، وأبرز مؤيدي مفهوم اندماج الطلبة هم أوستن (١٩٨٤) وبيس (١٩٩٠) وكوه (٢٠٠٣)، وعلى الرغم من استخدام هؤلاء المنظرين لمصطلحات مختلفة لوصف عمليات اندماج الطلبة إلا أنهم

لا يختلفون بشدة عن بعضهم البعض، فعلى سبيل المثال وصف أوستن اندماج الطلبة في ضوء الاشتراك العقلي والبدني أثناء الخبرة الأكاديمية، مثل الاندماج في أنشطة الفصل، والعلاقات والتواصل مع الأقران والمعلمين، والأنشطة الإثرائية، ووفقاً لأوستن فإن اشتراك الطلبة البدني والنفسي في الأنشطة الأكاديمية يمثل شيئاً مهماً للتكامل الناجح ومخرجات التعلم المرغوب فيها، أما بيس فقد عرف اندماج الطلبة بأنه كفاءة الجهود التي يبذلها الطالب في التعلم في ثلاثة أنشطة أساسية (الاتصال بين الطالب ومجتمع الجامعة، التعاون بين الطلبة، والتعلم النشط) وهذا ما أكدت البحوث ارتباطه بمخرجات التعلم المرغوب فيها (Heng, 2014, p. 180).

ويرى (Chi, 2014, Pp. 27-28) أن كل من التفاعلات الإيجابية داخل حجرة الدراسة، والتحديد الدقيق لدور الطالب، ومدركات الطلبة الإيجابية عن البيئة التعليمية تُؤدي إلى طلبة جامعيين أكثر اندماجاً؛ فالاستقلالية ودعم الاستقلالية، والكفاءة، والشعور بالانتماء والمشاركة تؤثر كثيراً في نجاح الطالب واندماجه الأكاديمي، كما أن أفعال الطلبة، مثل الوقت والمجهود المبذولين في الأعمال الفصلية، تعد عوامل مهمة تسهم في النجاح، وكذلك فالتأكيد على المناخ المؤسسي، والعلاقات عالية الجودة، والتدريس العملي جميعها ترتبط بالنجاح لدى الطلبة، وأيضاً المعلمون الجيدون الذين يدعمون الاستقلالية والمشاركة والمرونة يرتبطون بالإنجاز الأكاديمي للطلبة، كذلك التغذية الراجعة من المعلمين، والموضوعات المرتبطة بمواقف الحياة الحقيقية، وطرق التدريس الملائمة، ودعم اهتمامات الطلبة تزيد رضا طلبة الجامعة وأداءهم واندماجهم الأكاديمي.

وهناك عدة عوامل تؤثر على الاندماج الأكاديمي تنحصر في: <u>الدافعية</u>: حيث يركز الطلبة المدفوعون خارجياً أكثر على الحصول على درجات مرتفعة وتقدير أساتذتهم أكثر من تركيزهم على التمكن من المحتوى، ومن ثم فالرغبة في الحصول على درجات مرتفعة وتقدير المعلمين والحصول على خطابات تزكية قد تدفع الطلبة أن يكونوا أكثر اندماجاً داخل حجرة الصف، أما الطلبة المدفوعون داخلياً أكثر

قابلية أن يكون لديهم خبرات تربوية داخل حجرة الصف نظراً لاهتمامهم واستمتاعهم بالتعلم من أجل التعلم، وهم أكثر اندماجاً عندما تعطيهم المحاضرات مساحة للاستقلالية والاختيار أثناء تقصي واستكشاف التعلم، ومن ثم، فالطلبة الذين يفتقرون إلى الإثارة في المقرر أو لا يشعرون بتحدي العمل الأكاديمي قد يظهروا مستويات منخفضة من الاندماج داخل حجرة الصف. الثقة في القدرة: فالطلبة الذين يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم على النجاح قد يفتقروا أيضاً إلى الرغبة في الاندماج مع المقررات. المشاعر السلبية: حيث إن مشاعر التهديد وعدم الكفاية قد تمنع الطلبة من المشاركة داخل حجرة الصف، وخصوصاً عندما ترتبط مشاعر التهديد بنقص فهم المقرر، ومن ثم فهذه العوامل قد تؤثر على الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة. سلوكيات أعضاء هيئة التدريس وظروف حجرة الصف: فسلوكيات أعضاء هيئة التدريس التي يمارسونها داخل حجرة الدراسة تسهم أيضاً في الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، وبالتالي توجد علاقة قوية بين تفاعلات المحاضرين والطلبة، وزيادة الاندماج والتعلم لديهم، وعندما يلتحق الطلبة بالجامعة لا يعرفون من سيساعدهم وكيف يطلبون المساعدة لذا يشكل أعضاء هيئة التدريس المناخ الملائم داخل المحاضرة ويختارون الأنشطة الفصلية التي توجه الطلبة نحو زيادة احتمالية نجاحهم واندماجهم الأكاديمي، والطلبة الذين يشعرون أن معلميهم يهتمون بهم أظهروا مستويات مرتفعة من الاندماج في المقررات، وهذا يدعم أهمية سلوك المعلمين، والاحترام المتبادل داخل المحاضرة وتقدير إسهامات الطلبة وتشجيعهم على المشاركة يسهم في زيادة الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، كما أن تعزيز المعلمين لإجابات الطلبة على الأسئلة يُزيد من رغبتهم في التعلم ويزيد الاندماج الأكاديمي (Gasiewski, Eagan, Garcia, Hertado & Chang, 2012, Pp. 231-232).

ويضيف (Brickman, Alfaro, Weimer, & Watt, 2013, p. 15) أن فهم العناصر المهمة التي تدعم الاندماج الأكاديمي لدى الطالب مهم في مساعدة

الطلبة على النجاح، ومن ثم فأداء الأعمال المرتبطة بالمقرر يدعم تنمية الاهتمامات الشخصية والتي تساعد في ابتكار، وإرشاد، وتوجيه سلوك النجاح الأكاديمي، ومن خلال الاهتمامات الشخصية تنشأ الأهداف المستقبلية الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية؛ وهذه الأهداف تحسن من دافعية الطالب لتنظيم اندماجه الأكاديمي في المقررات بالكلية.

وتختلف تعريفات اندماج الطالب؛ حيث يعرف (Martinez, 2015, p. 7) اندماج الطالب بأنه العلاقة الإيجابية بين المعرفة والسلوك. ويعرفه (Lester, et al, 2013, p. 205) بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة الهادفة تربوياً، ويقاس من خلال معتقدات الطلبة حول الوقت والجهد المبذولين في هذه الأنشطة، كما أنه يقاس من خلال التعلم النشط والتعاوني، وجهد الطالب، والتحدي الأكاديمي، والتفاعل بين الطالب وزملائه والأساتذة، ودعم المتعلمين، وارتباط ذلك إيجابياً بالمثابرة. أما (Luthans, et al, 2016, p. 1099) فقد عرفوا الاندماج الأكاديمي بأنه الوقت والطاقة التي يهبها الطلبة للأنشطة التربوية داخل وخارج الفصل.

ويسرد (Hirschfield, & Gasper, 2011, Pp. 3-4) رأى فريدريكس وآخرون (٢٠٠٤) عن أبعاد الاندماج الثلاثة بأنها منفصلة وفي نفس الوقت معززة تبادلياً للاندماج، فالاندماج السلوكي والانفعالي يشيرا إلى مكوني الاشتراك والتعلق الخاصين بالرابطة المدرسية الاجتماعية، بينما يفتقر الاندماج المعرفي لرابطة اجتماعية مماثلة، ويشير الاندماج السلوكي إلى المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالمدرسة – سواء أكاديمية أو غير أكاديمية، ويؤكد الاندماج الانفعالي على النزعات الانفعالية الإيجابية والاستجابات الانفعالية الإيجابية تجاه العمليات والممارسات التربوية، وكذلك تجاه الفاعلين، أما الاندماج المعرفي فهو العمل العقلي الذي يوظفه الفرد أو الذي يكون مدفوعاً لتوظيفه في المهام الأكاديمية ويتطرق إلى رغبة الفرد في الاندماج في عمل عقلي صعب وضروري لفهم أفكار معقدة والتمكن من المهام الصعبة،

وهذه الأنماط الثلاثة من الاندماج هي محور تركيز معظم البحوث النظرية والتطبيقية في الاندماج الأكاديمي.

ويشير (Li, Lerner, & Lerner, 2010, p. 801) إلى وجود نموذج ذو بعدين للاندماج الأكاديمي هما: السلوكي والانفعالي، وأكدوا على دور الاندماج الأكاديمي في الكفاءة الأكاديمية لاحقاً، وارتباط الاندماج الأكاديمي بشكل غير مباشر بالكفاءة الأكاديمية. ويلخص بحث (Jelas, Azman, Zulnaidi, & Ahmad, 2016, p. 223) أراء فين (١٩٨٩) أن الاندماج يتكون من بعدين – المشاركة والتحديد أو التماثل- بينما يرى أبيلتون وآخرون (٢٠٠٦) أنه يشتمل على أربعة مكونات هي: الاندماج الأكاديمي، والسلوكي، والمعرفي، والانفعالي، وعموماً هناك اتفاق على أن اندماج الطالب متعدد الأبعاد، ومعظم الباحثين يتفقون على النموذج الذي قدمه فريدريكس وآخرون (٢٠٠٤) والذي يرى أن اندماج الطالب يتكون من ثلاثة أبعاد –سلوكي، انفعالي، ومعرفي.

وميزة التصنيف الثلاثي أنه يستخدم أنماط يعرفها ويميزها كل من المعلمين والمديرين، ويسمح في نفس الوقت بفحص دقيق للديناميات والآليات الداخلية والخارجية للاندماج؛ الديناميات الداخلية تشير إلى طرق تفاعل الأبعاد الثلاثة للاندماج مع بعضها البعض، بينما الديناميات الخارجية تهتم بكيفية استجابة الطالب في ضوء هذه الأبعاد للظروف الحياتية (Conner, & Pope, 2013, p. 1429).

ويعرف فريدريكس وآخرون (٢٠٠٤) الاندماج السلوكي على أنه اشتراك الطالب في أنشطة التعلم التي تعكس العمل الجاد والاجتهاد وأيضاً الاندماج في الأنشطة المصاحبة للمقرر، فالطلبة مرتفعو الاندماج السلوكي يكونوا نشطين في أنشطة الصف ويهتمون بالنجاح، أما الاندماج الانفعالي فيشير إلى ردود الأفعال

الانفعالية مثل إظهار الاهتمام، والفخر، والملل، والقلق في حجرة الصف أو في المدرسة، أما الطلبة ذوو الاهتمام والدافعية المرتفعة تجاه المدرسة والتعلم لديهم اندماج انفعالي مرتفع، ويشير الاندماج المعرفي إلى استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطالب والتي تتضمن التنظيم الذاتي والمهارات ما وراء المعرفية في تخطيط ومراقبة وتقييم محتوى التعلم، والطلبة ذوو الاندماج المعرفي المرتفع يظهرون استعدادهم لقبول التحديات، ويكونون أكثر مرونة في حل المشكلات ويقيّمون أهمية التعلم في المدرسة كتحضير للمستقبل (Jelas, et al, 2016, Pp. 223-224).

مما سبق يتضح أن نماذج الاندماج الأكاديمي تنوعت، إلا أن معظم الباحثين أجمعوا على أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد (انفعالي، ومعرفي، وسلوكي) ويتضح الجانب المعرفي من خلال بذل الطالب لمجهود ذهني فيما يتم تعلمه، أما الجانب الانفعالي فيظهر من خلال مشاعر الطالب الإيجابية نحو عملية التعلم وما يقوم به من ممارسات وأنشطة تعلم، والجانب السلوكي يتضح فيما يبذله الطالب من جهود وأداء وممارسات فعلية لتحسين عملية تعلمه. وقد تم وصف الاندماج الأكاديمي في ضوء الانهماك العقلي والبدني أثناء عملية التعلم والأنشطة المصاحبة له، والتفاعل مع الأقران والمعلمين، وممارسة مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية والتعاون بين الطلبة. ومن العوامل المسهمة في الاندماج الأكاديمي: التفاعلات الإيجابية بين الطلبة وبعضهم البعض وبين الطلبة والمعلمين، ومدركات الطلبة الإيجابية عن البيئة التعليمية والبيئة الجامعية، ودعم استقلالية الطالب وتشجيعه على المشاركة، والوقت والجهد اللذان يبذلهما الطالب، والمناخ الجامعي، والتدريس العملي، ومرونة المعلمين وتقديمهم للتغذية الراجعة، والموضوعات المرتبطة بمواقف الحياة الحقيقية، ودعم اهتمامات الطالب، ومعتقدات الكفاءة الأكاديمية، وتنظيم الطلبة الذاتي ودافعيتهم وثقتهم في قدراتهم.

وسوف تتبني الباحثتان النموذج الثلاثي للاندماج الأكاديمي والذى يصنف الاندماج الأكاديمى إلى الاندماج السلوكى والاندماج الانفعالى والاندماج المعرفي.

العلاقة بين المتغيرات:

تناول بحث Bernardo, Zhang, & Callueng (2002) مدى إمكانية تطبيق نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج على ثقافة غير غربية لمعرفة علاقتها بالتحصيل الدراسي. أوضحت النتائج إمكانية تطبيق هذه النظرية على الثقافة الفلبينية، كما تبين وجود ارتباط موجب بين أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي.

وركزت العديد من البحوث على ما يمكن أن يفعله المعلم لتحسين الاندماج لدى الطلبة؛ فالرؤية الواضحة للأهداف والموضوع، والتغذية الراجعة من قبل المعلم، ودعم استقلالية المتعلم ورأيه واختياراته، وفرص الاشتراك في علاقات داعمة والاهتمام تسهل الاندماج لدى الطالب (Conner, & Pope, 2013, p. 1428). وقد أكد كوه (٢٠٠٨) على خمسة مجالات لاندماج الطالب في الأنشطة الأكاديمية في المرحلة الجامعية (مستوى التحدي الأكاديمي، والتعلم النشط والتعاوني، والتفاعل بين الطالب والمتغيرات في بيئة الجامعة، وإثراء الخبرات التربوية، والبيئة الجامعية الداعمة) يعتقد أنها تتضمن ممارسات تربوية جيدة، وفي ضوء هذا المنظور، لا يتم تعريف اندماج الطالب فقط على أنه مقياس لجهد الطالب ولكن أيضاً الجهود التي تقدمها المؤسسات للممارسات التربوية الفعالة (Heng, 2014, p. 180).

وكذلك لخص (Rupayana, 2010, p. 8) ما طرحه (تشيكيرنج وجامسون، ١٩٨٧) عن الممارسات التي تهدف إلى تحسين التعليم الجامعي والاندماج لدى الطلبة؛ أولاً: تحسين العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والتي تزيد من احتمالية التخرج وتشجع التفكير في الخطط المستقبلية، ثانياً: التعاون بين الطلبة من خلال العمل معاً لتحسين اندماج الطالب في التعلم، ثالثاً: يتعلم الطلبة أفضل من خلال كتابة الموضوعات المقررة وتطبيقها في حياتهم، ومن ثم الممارسة الفعالة يجب أن تتضمن التعلم النشط، رابعاً: التغذية الراجعة الفورية؛ فالتقييم والتغذية الراجعة محددات مهمة لتحسين الأداء، خامساً: الوقت المخصص للمهمة؛ يجب أن يتعلم

الطلبة أن يقضوا الوقت بفاعلية، فكلما زاد الوقت المخصص للمهام زاد تعلم الطلبة؛ فالوقت + الجهد = تعلم، سادساً: نقل التوقعات المرتفعة يعمل كمنبئ ذاتي جيد ومرضي حيث يميل الطلبة للأداء الجيد عندما نتوقع أن يؤدوا بشكل جيد، سابعاً: يجب أن تتضمن الممارسات الفعالة احترام المواهب المتنوعة وطرق التعلم، وهذا يعد مهماً لأن الطلبة لديهم مواهب مختلفة وأساليب تعلم وأساليب تفكير مختلفة، والسماح لهم بالتعلم من خلال طرقهم المتنوعة قد يساعدهم في الأداء بشكل أفضل.

وتوصل النجار(٢٠١٠) إلى تفضيل التلاميذ الموهوبين لأساليب التفكير (التشريعي، التفكير المتحرر، الحكمي، الهرمي، العالمي، الخارجي)، في حين تبين أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفضلون أساليب التفكير (التنفيذي، المحافظ، الأقلي، الداخلي، الفوضوي، المحلي)، بينما اتضح أن التلاميذ العاديين يفضلون أساليب التفكير (الحكمي، والمحافظ، والملكي، والخارجي، والأقلي، والعالمي، والداخلي، والمحلي). وتبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين بعض أساليب التفكير وكل من التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي لدى عينة البحث.

واهتم بحث Elder, Lewis, Windsor, Wheeler, Forster,Foster, Chapman (2011) بتحديد الاستراتيجيات التي استخدمها مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التمريض ليزيدوا اندماج الطلبة والتغلب على سلبية طلبة كلية التمريض وتدعيم المحاضرات العامة من خلال الأنشطة التعليمية والتدريسية المتنوعة ، كما أنه تم تقديم التغذية الراجعة، وتقديم المعلومات بشكل أكثر تعمقاً، كما أنها أقل تهديداً للمتعلمين، وبيئة داعمة للتفاعل الشخصي بشكل أكبر حيث يتعرف الأقران ببعضهم البعض عن قرب ويتعرف المحاضرون على الطلبة بشكل أفضل واستخدم المحاضرون مجموعة متنوعة من الآليات لجذب انتباه الطلبة وجعلهم يندمجون. وتكوين علاقات طيبة معهم. توصلوا إلى أن كلا المحاضرين والطلبة لديهم القوة والفعالية في التأثير على ما يجري داخل المحاضرة وأن ليس لأحدهم اليد العليا في ذلك. هذا يعني أنه كي يصبح الطالب مندمجاً يجب أولاً أن يندمج المعلم. كما

تبين أن الاندماج الذي طرأ على الطلبة لم يكن استجابة، لكنه نتيجة للممارسات التي تمت أثناء التدريس.

البحوث والدراسات السابقة:

نظراً لندرة البحوث والدراسات التي تناولت متغير الاندماج الأكاديمي، قامت الباحثتان بالبحث عن أقرب المتغيرات صلة بالاندماج الأكاديمي حيث تري الباحثتان في حدود علمهما أن الاندماج الدراسي ناتج عن وجود متغيرات في الموقف التدريسي يؤثر فيها ويتأثر بها مثل التحصيل الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمي، والتوافق الدراسي، والرضا عن الحياة الجامعية، والدافعية للتعلم، وجودة الحياة الجامعية. وفيما يلي عرض هذه الدراسات:

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والاندماج الأكاديمي (أو المتغيرات قريبة الصلة منه):

درس بحث Grigorenko, & Sternberg (1997) دور أساليب التفكير في الأداء الأكاديمي. بلغ عدد المشاركين (١٩٩) طالباً وطالبة من الموهوبين امتدت أعمارهم بين (١٣ و١٦) عاماً ملتحقون ببرنامج للدراسة الصيفية بجامعة ييل. تم قياس قدراتهم، وأداءهم الأكاديمي، وأساليب التفكير لديهم. أظهرت نتائج الدراسة بعد ضبط مستوى القدرات أن أساليب التفكير تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، كما تبين أن المتساوين في أساليب التفكير المختلفة يختلفون عن بعضهم البعض في مواقف التقييم المختلفة.

واهتم بحث Zhang (2001) بتحديد الفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي والتي تعزى إلى أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج. تكونت العينة من (٢٠٩) طالباً وطالبة جامعيين من هونج كونج و(٢١٥) طالباً وطالبة جامعيين من الصين. بعد تطبيق أدوات البحث على العينتين والحصول على درجات تحصيلهم تم

التوصل إلى أن أساليب التفكير يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي في كلتا العينتين، وأن التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير ترتبطان بشكل مختلف عبر العينيتين.

وهدف بحث طاحون (٢٠٠٣) إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والسعودية، وكذلك تحديد علاقتها بالتحصيل الدراسي. تكونت العينة المصرية من (١٩١) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة الزقازيق من التخصصات العلمية والأدبية، و(٤٧) طالباً بالدبلوم العام في التربية بجامعة الزقازيق. أما العينة السعودية فتكونت من (١٩٧) طالباً وطالبة بالمستوى الرابع بكلية المعلمين بالرياض من التخصصات العلمية والأدبية و(٤٣) طالباً بدبلوم التوجيه والإرشاد. طبق الباحث مقياس أساليب التفكير من إعداد هاريسون وبرامسون وتقنين مجدي عبد الكريم حبيب على البيئة المصرية ويتكون من (٩٠) مفردة. توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التحليلي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة بين باقي أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) والتحصيل الدراسي.

وتناول بحث حسانين (٢٠٠٤) طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والرضا عن المناخ الجامعي لدى الطلاب المرتفعين تحصيلياً والمنخفضين تحصيلياً، والكشف عن الفروق بين المجموعتين في درجة الرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة (التعليمي، التنظيمي، الاجتماعي، الجامعي العام)، وفي أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية المتمثلة في الأسلوب التنفيذي، والفوضوي، والاستقلالي، والواقعي، والسلبي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين من ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع. تم تطبيق مقياس المناخ الجامعي، واختبار أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة بين التفكير التنفيذي والاستقلالي والواقعي وبين درجة الرضا عن المناخ الجامعي لدى كل من الطلاب المنخفضين والمرتفعين تحصيلياً، بينما وجدت ارتباطات سلبية دالة بين التفكير

الفوضوي والتفكير السلبي وبين الرضا عن المناخ الجامعي لديهم، كما وجدت فروق بين المنخفضين تحصيلياً والمرتفعين تحصيلياً في كل من التفكير الفوضوي والتفكير السلبي لصالح المنخفضين تحصيلياً، وكذلك فروق بينهما في الأسلوب الواقعي لصالح الطلاب المرتفعين تحصيلياً، وكانت أساليب التفكير السلبية أكثر شيوعاً لدى المنخفضين تحصيلياً، بينما كانت الأساليب الإيجابية أكثر شيوعاً لدى المرتفعين تحصيلياً.

ودرس بحث Zhang (2004) مدى إسهام أساليب التفكير في التحصيل الأكاديمي. شارك في هذه الدراسة (٢٥٠) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية بهونج كونج. تم تطبيق مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢) على الطلبة لاستخدام درجات الطلبة فيه للتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي في ١٦ مقرر دراسي بعد ضبط العمر، والنوع، والمستوى الدراسي، والقدرات. أوضحت النتائج أن استخدام أساليب التفكير أسهمت بشكل إيجابي في التحصيل الأكاديمي المرتفع في مختلف المقررات الدراسية، كما أمكنها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وتشير النتائج إلى أهمية أخذ أساليب التفكير في الاعتبار في مختلف المواقف والظروف الدراسية، وأيضاً توضح أهمية تنمية أساليب التفكير المحفزة على الإبداع لدى الطلبة.

واهتم بحث يدك (٢٠٠٦) بتحديد أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في ضوء نظرية ستيرنبرج وفحص علاقتها باتجاهاتهم نحو تخصصاتهم وتحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة البحث من (٣٦١) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي. تم تطبيق أدوات البحث. وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين أسلوبي التفكير (التشريعي والمتحرر) والتحصيل الأكاديمي، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين متغير التحصيل وأسلوب التفكير التقليدي.

وهدف بحث غنائم (٢٠٠٧) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لستيرنبرج والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في منطقة عكا. تم استخدام مقياس ستيرنبرج لقياس أساليب التفكير. تكونت عينة البحث من (٧١٣) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من (٨) مدارس ثانوية بمنطقة عكا من الأقسام العلمية والأدبية. توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير (التنفيذي، الحكمي، التحرري)، أما بقية أساليب التفكير فلم ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالتحصيل الدراسي.

واهتم بحث الشمري (٢٠٠٨) بالتعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي. وتكونت عينة البحث من (٣٤٠) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية من الأقسام العلمية والأدبية بدولة الكويت تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وبلغ متوسط أعمارهم (١٦ سنة و١٠ شهور). بعد تطبيق أدوات البحث توصلت النتائج إلى وجود ارتباطاً عكسيًا دالاً إحصائياً بين أسلوبي التفكير (التنفيذي والعالمي) مع التحصيل الدراسي المرتفع، وارتبط أسلوب التفكير الحكمي ارتباطاً طردياً دالاً إحصائياً مع المستوى المتوسط للتحصيل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين استجابة متوسطي التحصيل والعينة ككل في أسلوب التفكير الأقلي، بينما ارتبط أسلوب التفكير الداخلي ارتباطاً طردياً مع المستوى المتوسط للتحصيل، كما أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً لدى عينة الدراسة هي الخارجي، فالتشريعي، فالهرمي، فالتنفيذي، فالمتحرر، فالحكمي.

وهدف بحث الغامدي (٢٠٠٩) إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات كلية التربية الأدبية بأبها والتعرف على الفروق في الإنجاز الأكاديمي الناتجة عن التفاعل بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية، وتحديد أفضل أنواع التفاعل بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز والتي يتحقق عنها الإنجاز الأكاديمي المرتفع لدى الطالبات. توصل

البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التفكير (التشريعي والتنفيذي والواقعي) وكلاً من أسلوب التفكير (الفوضوي، والسلبي) لصالح مرتفعات الإنجاز الأكاديمي.

وتناول بحث أيوب (٢٠١١) العلاقة بين أساليب تفكير طلاب المرحلة الثانوية ودافعيتهم للتعلم. تكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي بلغ متوسط أعمارهم (١٧,٩٣). تم تطبيق أدوات البحث على العينة. توصلت النتائج إلى عدم وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التفكير (التشريعي، والحكمي، والكلي) لدى الطلبة ودافعية التعلم لديهم، ووجود ارتباط سالب بين أسلوب التفكير (التنفيذي، والمحلي) ودافعية التعلم.

ودرس بحث Guess-Crites (2011) العلاقة بين أساليب التفكير والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتم تطبيق المسح القومي لاندماج الطلبة والمكون من خمسة مقاييس فرعية (التعلم النشط والتعاوني، إثراء الخبرات التربوية، مستوى التحدي الأكاديمي، تفاعل الطالب مع الزملاء والمعلمين، البيئة المدرسية الداعمة)، ومقياس أساليب التفكير المكون من (٨) مقاييس فرعية (منبسط- حساس، منطوي- حساس، منبسط- حدسي، منطوي- حدسي، منبسط- مفكر، منطوي- مفكر، منبسط- عاطفي، منطوي- عاطفي) على عينة مكونة من (١٣٠) طالباً جامعياً. تم التوصل إلى وجود ارتباط بين أساليب تفكير الطلبة واندماجهم الأكاديمي.

وهدف بحث اسماعيل وعبد الوارث (٢٠١٢) إلى دراسة العلاقة بين أساليب التعلم وأساليب تفكير الطالبات واتجاهاتهن نحو دراسة تخصصاتهن باللغة الإنجليزية وأثر تلك المتغيرات على تحصيلهن في اللغة الإنجليزية وذلك لدى طالبات جامعة الطائف. تكونت عينة البحث من ١٨١ طالبة من طالبات كلية التربية

تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٢٤ عاماً. تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (١٩٩٢). تم التوصل إلى عدم وجود ارتباط بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي.

وتعرف بحث النور (٢٠١٢): على العلاقة بين أساليب التفكير وكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً بكلية التربية جامعة جيزان، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، كما تم الرجوع إلى قوائم التحصيل الدراسي للطلبة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، الهرمي، الخارجي) والتحصيل الدراسي.

ودرس بحث Richmond, & Conard (2012): أساليب تفكير المميزة للطلبة الذين يدرسون عبر الإنترنت وكيف يمكن أن تؤثر هذه الأساليب على الأداء الأكاديمي لديهم. تم تطبيق مقياس أساليب التفكير على (١٨٧) طالباً وطالبة يدرسون عبر الإنترنت وتم قياس أداءهم الأكاديمي كذلك. توصلت النتائج إلى أن درجات الطلبة ذوي الأسلوب الداخلي والهرمي أمكنها التنبؤ إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي، أما درجات الطلبة ذوي الأسلوب الفوضوي والتشريعي تنبأت سلبياً بالأداء الأكاديمي.

وكشف بحث الطراونة (٢٠١٣) عن علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. تكونت عينة البحث من (٢١٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية اختيروا عشوائياً. بعد تطبيق أدوات البحث وإجراء التحليلات الإحصائية توصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير (التركيبي والمثالي) ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التحليلي ودافعية الإنجاز، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير (العملي والواقعي) ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية

دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التحليلي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بقية أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

وهدف بحث طنوس (٢٠١٣): إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة البحث من (٣٥٦) طالباً وطالبة بالمدارس الحكومية للمرحلة الثانوية. وطُبق مقياس أساليب التفكير المعدل والمكون من ثلاثة أساليب للتفكير (التحليلي، العملي، الابتكاري)، واقتصر الباحث على الأسلوبين (التحليلي، والعملي)، ومقياس الدافعية العقلية. أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى الطلبة.

ودرس بحث طيب (٢٠١٤) العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لستيرنبرج والتوافق الدراسي. تم تطبيق مقياس أساليب التفكير – الصورة القصيرة – تعريب وتقنين عبد المنعم الدردير وعلى عصام الطيب، ومقياس التوافق الدراسي "يونجمان" من تعريب وتقنين الدريني. تم اختيار العينة قصدياً وبلغت (٣٠) تلميذاً كفيفاً من كلا الجنسين من مراكز تكوين الشبان المكفوفين الذين يدرسون السنة الرابعة متوسط. توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الأسلوبين الحكمي والمحلي والتوافق الدراسي، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب (التشريعي، والتنفيذي، والمتحرر، والمحافظ، والعالمي) والتوافق الدراسي.

وهدف بحث عبد الرحيم، وشمس (٢٠١٤) إلى التعرف على طبيعة أساليب التفكير المميزة لطلبة كلية التربية بسوهاج وعلاقتها بمستويات الطلبة التحصيلية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بسوهاج. تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر، وتمت مقارنة الدرجات التحصيلية للطلبة بحساب متوسط درجاتهم عن الأعوام الثلاثة السابقة لعام التطبيق. أسفرت النتائج عن أن أسلوب التفكير الخارجي هو المميز للطلبة الحاصلين على تقدير جيد، بينما الأسلوب الهرمي هو المميز للطلبة الحاصلين على تقدير جيد جداً وأسلوب

التفكير الأقلي هو المميز للطلبة الحاصلين على تقدير عام ممتاز، كما تبين إمكانية التنبؤ من أساليب التفكير(المحافظ- الملكي- الفوضوي) بالمستويات التحصيلية لطلبة كلية التربية بسوهاج.

وتعرف بحث Ramzan, Usmani, & Arain (2014) على طبيعة أساليب التفكير في نظرية الحكومة العقلية الذاتية، وتحديد تأثير أساليب التفكير على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. تكونت العينة من (١٢٢) طالباً وطالبة من مختلف الأقسام بإحدى جامعات باكستان. بعد تطبيق أدوات الدراسة، أوضحت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أساليب التفكير أسهمت إيجابياً في تحصيل الطلبة.

ودرس بحث Wang, & Tseng (2015) تأثير أساليب التفكير على تحصيل العلوم والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بتايوان وبحث الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير. تكونت العينة من (٧٥٦) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس من أربع مدارس بتايوان. بعد تطبيق أدوات الدراسة أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تحصيل العلوم ترجع إلى أساليب التفكير.

واهتم بحث ملحم، والعقيل، ولبابنة (٢٠١٦) بالتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا وفق نظرية الحكومة الذاتية العقلية لستيرنبرج، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف نوع الطالب ومستوى تحصيله. تكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً الأسلوب التنفيذي، فالتشريعي، في حين كان الأسلوب الخارجي الأقل شيوعاً، وتبين أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في أسلوب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والمحلي) تعزى لمتغير مستوى التحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، ولصالح ذوي التحصيل المتدني في أسلوب التفكير الفوضوي.

ودرس بحث Cheng, & Zhang (2017) ارتباط أساليب التفكير بجودة الحياة الجامعية لدى الصم وضعاف السمع والعاديين من طلبة الجامعة بالصين. تم تطبيق مقياس أساليب التفكير المعدل (ستيرنبرج، واجنر، وزهانج، ٢٠٠٧) ومقياس جودة الحياة الجامعية على (٥٤٢) طالباً وطالبة جامعيين. توصلت النتائج إلى أن الطلبة المبتكرين، والأقل تنظيماً، والأكثر تعقيداً معرفياً (من النمط الأول والذي يمثل أساليب التفكير الحكمي، والهرمي، والعالمي، والمتحرر) كانوا أكثر رضا عن الحياة الجامعية، أما هؤلاء التقليديين، والأكثر تنظيماً، والأبسط معرفياً (من النمط الثاني والذي يمثل أساليب التفكير التنفيذي، والمحلي، والملكي، والمحافظ) كانوا أقل رضا عن الحياة الجامعية.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت استراتيجيات وبرامج تم إجراؤها لتحسين الاندماج الأكاديمي (أو متغيرات قريبة الصلة منه) :

يعد بحث Elder, et al. (2011) دراسة حالة وتحديد الاستراتيجيات التي استخدمها مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التمريض ليزيدوا اندماج الطلبة وللتغلب على سلبية طلبة كلية التمريض. وحضر ملاحظ غير مشارك في التدريس في هذه الدراسة –لكنه خبير في التدريس الجامعي- (٢٠) محاضرة عامة من خلال الأنشطة التعليمية والتدريسية المتنوعة على مدار الفصل الدراسي لملاحظة خمسة محاضرين من الخبراء الذين مضى على قيامهم بالتدريس أكثر من عشر سنوات كل منهم ألقى أربع محاضرات خاصة إثرائية لبعض لعينة من الطلبة قوامها (٢٥) طالباً وطالبة. وقام الملاحظ بمقابلة المحاضرين بشكل فردي (لمدة ساعة لكل محاضر)، وبشكل جماعي للقياس التتبعي. تم تحليل جميع الملاحظات والمقابلات. تم التوصل إلى فئتين: الاهتمام باندماج الطلبة بسهولة، والاندماج بصعوبة. توصلت الدراسة إلى أن كلا المحاضرين والطلبة لديهم القوة والفعالية في التأثير على ما يجري داخل المحاضرة ولكي يصبح الطالب مندمجاً يجب أولاً أن يندمج المعلم. كما توجد علاقة موجبة بين الممارسات التي يستخدمها المحاضر والاندماج الأكاديمى لطلبة الجامعة.

وهدف بحث الكساب (٢٠١٥) إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث المتوسط في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة ودافعية الإنجاز. تم اختيار العينة قصدياً والمكونة من (٥٧) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (٢٩) طالباً، ومجموعة ضابطة (٢٨) طالباً. تم تطبيق الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات حل المشكلة، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث أسهمت الاستراتيجية التدريسية القائمة على قبعات التفكير الست في تنمية حل المشكلة لدى الطلاب، وزيادة مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل.

وكشف بحث النرش (٢٠١٥) عن أثر التدريب على أساليب التفكير في تنمية مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياس أساليب التفكير، وتم تقسيمهم مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٢٥) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة عددها (٢٣) تلميذاً وتلميذة. وقد تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لمتغيرات البحث. تم استخدام مقياس أساليب التفكير، ومقياس مهارات الاستذكار، وبرنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير. توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير للتدريب على أساليب التفكير في تنمية مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي، ووجود استمرارية للتدريب على أساليب التفكير في تحسين مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وهدف بحث أحمد (٢٠١٦) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة البحث من (٧٥) طالبة بالصف الأول الثانوي تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. بلغ عدد المجموعة التجريبية (٣٨) طالبة، والمجموعة الضابطة (٣٧) طالبة. تم تطبيق البرنامج القائم

على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات على المجموعة التجريبية، كما تم تطبيق اختبار تحصيلي واختبار التفكير البصري على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً. توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية.

ودرس بحث Chang, et al. (2016) إمكانية زيادة الاندماج الأكاديمي في مادة الرياضيات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام لعبة فيديو تعليمية مع تلاميذ الصف الخامس البالغ عددهم (١٠٧) تلميذاً وتلميذة بخمسة فصول بمدرسة بشرق أمريكيا. بلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٢٨) تلميذاً وتلميذة، بينما بلغ عدد المجموعة التجريبية (٧٩) تلميذاً وتلميذة مقسمين على أربعة فصول. تم دراسة الاندماج الأكاديمي في مادة الرياضيات ككل وفي ثلاثة مجالات للاندماج الأكاديمي أيضاً كمتغيرات تابعة بعد عشر جلسات لاستخدام ألعاب الفيديو التعليمية استغرقت عشر أيام. أظهرت النتائج فاعلية ألعاب الفيديو التعليمية لدى المجموعة التجريبية في زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي على عكس المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية التي أظهرت انخفاضاً في مستوى الاندماج الأكاديمي.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات المرتبطة تنوع أهدافها؛ حيث تناول بعضها العلاقة بين أساليب التفكير والاندماج الأكاديمي –دراسة واحدة فقط وهي دراسة Guess-Crites (2011)، أو العلاقة بين أساليب التفكير ومتغيرات قريبة الصلة من الاندماج الأكاديمي، أو برامج أو استراتيجيات تم استخدامها لتحسين الاندماج الأكاديمي –دراستين فقط؛ الأولى: Elder, et al. (2011)، والثانية: Chang, et al. (2016)، أما الدراسة الوحيدة التي استخدمت برنامج قائم على أساليب التفكير فقد كانت النرش (٢٠١٥) لتحسين التحصيل الدراسي

ومهارات الاستذكار؛ ومن ثم يكون هدف البحث الحالي التعرف على فعالية برنامج قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي.

كذلك تنوعت الفئات المستهدفة والعينات في البحوث فقد أجري القليل منها على المرحلة الابتدائية والإعدادية، وأجري الكثير منها على المرحلة الثانوية، بينما أجريت معظم البحوث على المرحلة الجامعية؛ ومن ثم أجري البحث الحالي على المرحلة الجامعية.

وبالنسبة للنتائج فقد تنوعت حيث توصلت بعض البحوث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والاندماج الأكاديمي (أو المتغيرات قريبة الصلة منه)، وتوصل البعض الآخر إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينهما، بينما توصلت البحوث إلى وجود فعالية للبرامج التي تم إجراؤها لتحسين الاندماج الأكاديمي (أو المتغيرات قريبة الصلة).

وفي ضوء ذلك تم صياغة فرضيات البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي لمعالجة موضوع البحث حيث إن هذا المنهج ملائم لطبيعة البحث وأهدافه المتمثلة في التعرف على أثر وفعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج (كمتغير مستقل) في تحسين الاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى طالبات كلية التربية وتم التطبيق على الطالبات ومن الفرقة الثانية بالشعب الأدبية في كلية التربية لضبط تأثير متغيرات النوع والعمر الزمنى والتخصص على الاندماج الأكاديمي. واتبع البحث التصميم التجريبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

ثانياً: عينة البحث:

أ.عينة الخصائص السيكومترية: قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على عينة استطلاعية قوامها (١٨٨) طالبة من طالبات الفرقة الثانية كلية التربية جامعة الزقازيق بمختلف الشعب وذلك لتقنين أدوات البحث.

ب. العينة الأساسية: تم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على عينة قوامها (١٢٩) طالبة من طالبات الفرقة الثانية كلية التربية جامعة الزقازيق بالشعب الأدبية (لغة إنجليزية تعليم أساسي، لغة عربية تعليم أساسي، عربي عام، ولغة انجليزية عام، ولغة فرنسية)، متوسط أعمارهن (١٩,٧) وانحراف معياري قدره (٠,٦٥). وقامت الباحثتان بتقسيم درجات الطالبات في التطبيق القبلي للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي إلى مجموعتين (منخفضات ومرتفعات الاندماج الأكاديمي) اعتماداً على درجة الوسيط (الإرباعي الثاني) باعتبارها نقطة القطع التي تعتبر محك لتقسيم العينة. وقد كان متوسط درجات عينة منخفضات الاندماج الأكاديمي في التطبيق القبلي يتراوح بين (١,٣٨ و٢,٣٣) وعددهن (٦٥) طالبة ويمثلن (٥٠,٠٤) من إجمالي العينة النهائية (أي قرابة نصف العينة)، ثم قامت الباحثتان بتوزيع الطالبات منخفضات الاندماج الأكاديمي (ن=٦٥) بصورة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية (ن=٣٢) وضابطة (ن=٣٣).

ثالثاً: الأدوات:

(١) مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثتين): قامت الباحثتين بإجراء مسح لعدد من المقاييس الأجنبية المنشورة فيما يخص الاندماج الأكاديمي، مثل بحوث كل من Rupayana (2010), Heng (2014), Chi (2014), Martinez (2015), Jelas, et al. (2016) حيث تم صياغة المقياس في صورته الأولية للعرض على المحكمين، وقد تكون من (٢٤) مفردة تقيس ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي هي: الاندماج الانفعالي والمعرفي والسلوكي بمعدل (٨) عبارات في كل بعد. وبعد عرض المقياس على (٧) من الأساتذة والأساتذة المساعدين بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتوضيح الغرض من المقياس بهدف التعرف على صدق المحكمين على المقياس عن طريق تحديد مدى انتماء المفردات إلى كل بعد، تم حذف (٣) مفردات، كما قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض المفردات، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية بعد العرض على المحكمين يتكون من (٢١) مفردة، ويستجاب له وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي: "ينطبق تماماً" (٣)، "ينطبق إلى حد ما" (٢)، "لا ينطبق" (١)، وجميع عبارات المقياس إيجابية، وتدل الدرجة المرتفعة على توافر اندماج أكاديمي مرتفع. وتم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

- **حساب ثبات المقياس:** تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٨٨) طالبة من طالبات الفرقة الثانية كلية التربية جامعة الزقازيق ، وتم حساب ثبات أبعاد مقياس الاندماج المعرفي من خلال حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة)، وكانت قيم جميع معاملات ألفا للعبارات الـ(٢١) أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه ككل، وكانت معاملات ألفا للأبعاد الثلاثة للاندماج الأكاديمي (الانفعالي والمعرفي والسلوكي) هي: (٠,٦٦، ٠,٨٠، ٠,٧٣) على الترتيب، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الاندماج الأكاديمي ككل (٠,٨٦) والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٢)

معاملات ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة) لمقياس الاندماج

بعد الاندماج الانفعالي		بعد الاندماج المعرفي		بعد الاندماج السلوكي	
م	معامل ألفا كرونباخ	م	معامل ألفا كرونباخ	م	معامل ألفا كرونباخ
١	٠,٦٢	٨	٠,٧٦	١٥	٠,٧٣
٢	٠,٦٥	٩	٠,٧٨	١٦	٠,٧١
٣	٠,٦٦	١٠	٠,٧٨	١٧	٠,٦٧
٤	٠,٦١	١١	٠,٧٧	١٨	٠,٦٧
٥	٠,٥٦	١٢	٠,٧٩	١٩	٠,٧١
٦	٠,٦١	١٣	٠,٧٩	٢٠	٠,٦٨
٧	٠,٦٤	١٤	٠,٧٩	٢١	٠,٦٨
معامل ألفا العام للبعد =٠,٦٦		معامل ألفا العام للبعد =٠,٨٠		معامل ألفا العام للبعد =٠,٧٣	

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقة "سبيرمان/ براون" وطريقة جتمان لأبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية له، وكانت جميع هذه المعاملات مرتفعة وامتدت (من ٠,٦٧ إلى ٠,٧٩)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي

أبعاد الاندماج الأكاديمي	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
	معامل "سبيرمان/ براون"	معامل "جتمان"
الاندماج الانفعالي	٠,٦٧	٠,٦٧
الاندماج المعرفي	٠,٧٢	٠,٦٩
الاندماج السلوكي	٠,٧٣	٠,٧٣
الدرجة الكلية للاندماج	٠,٧٩	٠,٧٩

- **الاتساق الداخلي (الصدق الداخلى):** تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٨٨) طالباً وطالبة، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وانحصرت بين (٠,٣٣، ٠,٧٨)، وهذا يدل على صدق (٢١) مفردة من مفردات المقياس، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل مفردة

بعد الاندماج الانفعالي		بعد الاندماج المعرفي		بعد الاندماج السلوكي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١	٨	**٠,٧٨	١٥	**٠,٣٣
٢	**٠,٤٣	٩	**٠,٦٨	١٦	**٠,٥٧
٣	**٠,٤٧	١٠	**٠,٦٧	١٧	**٠,٧١
٤	**٠,٦١	١١	**٠,٧٢	١٨	**٠,٧٢
٥	**٠,٧٣	١٢	**٠,٦٣	١٩	**٠,٦٢
٦	**٠,٦١	١٣	**٠,٦٣	٢٠	**٠,٦٩
٧	**٠,٥٤	١٤	**٠,٦٣	٢١	**٠,٦٥

- **الصدق المرتبط بالمحك:** تم الحصول على المعدل التراكمى لدرجات الطالبات التحصيلية في مقررات الفرقة الأولى بكلية التربية من سجلات الطلبة في شئون الطلاب بالكلية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمى لدى الطالبات والتحصيل الدراسي لديهن وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦١❖❖) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على الصدق التجريبي لمقياس الاندماج الأكاديمي.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثتين صلاحية مقياس الاندماج الأكاديمي في صورته النهائية (المكون من ٢١ مفردة) للتطبيق على عينة البحث الحالي (طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية).

(٢) البرنامج التدريبي: إعداد الباحثتين:

إن التحديد الدقيق لمتغيرات الدراسة واختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يعتمد على أسس منهجية يؤدي إلى تجربة جيدة ونتائج صادقة، لذا فقد اهتمت الباحثتان بتحديد متغيرات الدراسة على النحو التالي:

المتغير المستقل: برنامج تدريبي قائم على نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير، والذي يتضمن العديد من الفنيات والأنشطة المصممة بما يتوافق مع النظرية.

المتغير التابع: الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية.

الفئة المستهدفة: طالبات كلية التربية منخفضات الاندماج الأكاديمي وفقاً لنتائج التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الأكاديمي. تكونت عينة البحث من (٦٥) طالبة حصلت على أكثر الدرجات انخفاضاً في مقياس الاندماج الأكاديمي. تم تطبيق البرنامج التدريبي المكون من (١٦) جلسة تدريبية على المجموعة التجريبية المكونة من (٣٢) طالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (٣٣) طالبة. وتم التطبيق في الفترة من بداية شهر أكتوبر إلى نهاية شهر نوفمبر في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ بواقع جلستين أسبوعياً (مدة كل جلسة ٩٠ دقيقة) لمدة (٨) أسابيع على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم يطبق عليها البرنامج التدريبي.

التصميم التجريبي: التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يتحقق فيما يلي.

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – برنامج تدريبي – قياس بعدي – قياس تتبعي

المجموعة الضابطة: قياس قبلي – لا معالجة – قياس بعدي

خطوات إعداد البرنامج التدريبي:

قامت الباحثتان بإعداد برنامج معرفي تدريبي لتنمية الاندماج الأكاديمي بأبعاده (المعرفي والانفعالى والسلوكي) لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق ويطبق على طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية منخفضي الاندماج الأكاديمي من خلال التدريب على بعض أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج من خلال الخطوات التالية:

١- إدراك العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبرج والاندماج الأكاديمي من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة.

٢- وضع تدريبات وأنشطة تقوم الطالبات بتطبيقها أثناء الجلسات التدريبية بالإضافة إلى أنشطة تدريبية تقوم الطالبات بتطبيقها نهاية إطار الجلسات التدريبية.

٣- إجراء التعديلات على البرنامج التدريبي قبل البدء بتطبيقه من خلال ملاحظات المحكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس الذين تم عرض البرنامج عليهم للحكم على ملاءمته أو عدم ملاءمته.

٤- تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على الطالبات، وبعد تصحيح المقياس تم حصر الطالبات اللاتي حصلن على أدنى الدرجات، وبلغ عددهن (٦٥) ويمثل (٣٢) منهن أفراد المجموعة التجريبية، ويمثل (٣٣) منهن أفراد المجموعة الضابطة.

٥- تم التحقق من تكافؤ لمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده في التطبيق القبلي.

٦- تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، ولم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي تدريب.

٧- تم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي بعدياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية.

٨- تم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي تتبعياً على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من انتهاء البرنامج التدريبي.

أهمية البرنامج: مساعدة الطلبة ذوي المستوى المنخفض في الاندماج الأكاديمي على تحسين مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم.

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

الهدف العام للبرنامج الحالي هو تحسين مستوى الاندماج الأكاديمي بأبعاده (المعرفي، والانفعالى، والسلوكى) لدى الطالبات من خلال التدريب على أساليب التفكير لستيرنبرج، والمطلوب في نهاية البرنامج أن تتمكن الطالبات من الاندماج انفعالياً ومعرفياً وسلوكياً في النواحي الأكاديمية. بالإضافة إلى إتقان الطالبات لأساليب التفكير لستيرنبرج.

الأسس التي يستند إليها البرنامج: يستند البرنامج الحالي على مجموعة متنوعة من الأسس التي تشكل مسلمات نظرية ستيرنبرج في أساليب التفكير، مثل:

١- التفكير سلوك هادف.
٢- التفكير يتغير كماً ونوعاً وفقاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.
٣- لا يمكن أن يمارس الفرد كل أنواع التفكير.
٤- يتشكل التفكير من تداخل عناصر الموقف أو البيئة التي يحدث فيها التفكير.
٥- يحدث التفكير بأشكال مختلفة قد تكون لفظية أو رمزية أو كمية أو مكانية.
٦- تختلف أساليب التفكير التي يستخدمها الفرد تبعاً لاختلاف الموقف أو الخبرة.
٧- قد يستخدم الفرد عدة أساليب في التفكير.
٨- يمكن تعليم أساليب التفكير وقياسها.
٩- أسلوب التفكير الأفضل في موقف ما قد لا يكون الأفضل في موضع آخر.

١٠- يمكن استخدام أكثر من أسلوب من أساليب التفكير والتنسيق بينها.

١١- يميل الفرد إلى استخدام أسلوب واحد داخل كل فئة من فئات أساليب التفكير.

١٢- يتباين الأفراد في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وفي مرونتهم الأسلوبية.

١٣- يمكن تعديل أساليب التفكير وتغييرها لأن الجزء الأكبر منها ناتج عن عمليات التفاعل الاجتماعي.

١٤- تتصف أساليب التفكير بالثبات النسبي حيث يمكن أن تتغير بتغير المهام التعليمية والمقررات الدراسية.

١٥- يمكن تحسين الاندماج الأكاديمي.

١٦- تتضمن كل جلسة أهداف إجرائية وإجراءات وأساليب ووسائل تعليمية وأنشطة وتقييم. ويشتمل عرض الجلسة على:

- تمهيد أو مراجعة ما سبق في الجلسة السابقة.
- عناصر الجلسة، أسئلة للتقويم، ومجموعة من الأنشطة، ومهام تدريبية أثناء الجلسة مرتبطة بمحتوى الجلسة، أوراق عمل، وتقييم.
- يتم عرض الجلسة وفقاً لنظام وترتيب معين بحيث تتضمن نقاط وأسئلة ومناقشات لإتاحة الفرصة لمناقشة موجهة بين الطلبة وبعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين القائم بالتدريب من ناحية أخرى؛ فالجلسات لا تعتمد على أسلوب التلقين في عرض محتوى الجلسة والتدريب عليه؛ وإنما تعتمد على أسلوب المناقشة والحوار والعصف الذهني.

- تعتمد الأنشطة والمهام داخل الجلسات على الحوار والمناقشة وتشجيع الطلبة على التفاعل والمشاركة في النشاط، وتختلف كل جلسة من حيث المضمون والهدف والاستراتيجيات المستخدمة.
- يتم تعزيز السلوك المرغوب فيه عند قيام الطالب بأداء المهمة أو النشاط في الوقت المحدد له أثناء الجلسة، أو عند إتمام ورقة العمل المطلوبة.
- حرصت الباحثتان على أن يقوم الطالبات بممارسة ما تم التدريب عليه حيث لن يتضح التأثير البعيد للتدريب على أساليب التفكير وفقاً لستيرنبرج والتي تم التدريب عليها أثناء الجلسات إذا لم يمارسها الطلبة في مواقف أكاديمية متعددة.
- يتم في نهاية كل جلسة تلخيص ما تم شرحه والتدريب عليه، وتتم مناقشة الطالبات فيما تعلموه حتى يتم تحسين الاندماج الأكاديمي لديهن.

محتوى البرنامج:

قامت الباحثتان بمسح الأدبيات والنماذج والبحوث المتعلقة بأساليب التفكير، بالإضافة إلى التعرف على خصائص عينة البحث ومدى مناسبة محتوى البرنامج لهن واقتصرت الباحثتان على تدريب الطالبات على أساليب التفكير التي توصلت معظم البحوث والدراسات السابقة إلى ارتباطها بمخرجات التعلم الإيجابية مثل التحصيل الدراسي المرتفع واستخدمت الباحثتان برنامج العروض التقديمية لعرض محتويات جلسات البرنامج من أجل تفعيل أساليب التفكير، بالإضافة إلى إعداد مهام الجلسات والمتضمنة للجانب النظري والأنشطة التدريبية لكل جلسة علي حده وإعداد أوراق عمل أثناء الجلسات تتضمن الأنشطة التدريبية حيث تقدم عقب شرح كل أسلوب من أساليب التفكير وكيفية تطبيقه وهذا هو التقويم التكويني، ثم تقديم استفتاء مفتوح في نهاية البرنامج لتقييم البرنامج ككل ويسمى هذا التقويم النهائي.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

قامت الباحثتان بعقد (٤) جلسات على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية - جامعة الزقازيق وكان ذلك بهدف تحديد الزمن التجريبي المناسب للجلسة وأهدافها والنظام المناسب لإدارة الجلسات وترتيب الخطوات، والتعرف على الصعوبات الناشئة عن تطبيق البرنامج، وتحديد مدى ملائمة محتوى البرنامج للطالبات المشاركات.

الصدق الظاهرى للبرنامج:

تم عرض البرنامج على تسعة خبراء متخصصين في علم النفس التربوى والقياس والتقويم والإرشاد النفسي للتحقق من صدق البرنامج الظاهري ومناسبته للهدف الذى وضع من أجله، ثم حساب نسب الاتفاق بين الخبراء على البرنامج وتم تعديل البرنامج في ضوء أرائهم وملاحظاتهم مثل ضرورة عقد جلسة تمهيدية لتبصرة الطالبات بأساليب التفكير المختلفة والهدف من البرنامج وزيادة التوضيح للاستراتيجيات المستخدمة في التدريب وزيادة الأمثلة التوضيحية وأصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية يتكون من (١٦) جلسة تدريبية.

- **إجراءات قبلية لاختبار الفرضيات:**

١- التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قامت الباحثتان بالتحقق من اعتدالية توزيع بيانات أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية له في التطبيق القبلي لكل من درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، لتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيات البحث من خلال حساب كل من معامل الالتواء ومعامل التفرطح، والجدول التالي يوضح النتائج:-

جدول (٥)

معامل الالتواء ومعامل التفرطح لأبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية له في التطبيق القبلي لكل من درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

البعد/المقياس	المجموعة	العدد	معامل الالتواء	معامل التفرطح
بعد الاندماج الانفعالي	التجريبية	٣٢	-٠,٠١٤	-٠,٠٣٧
	الضابطة	٣٣	-٠,٧١٩	٠,٩٤٩
بعد الاندماج المعرفي	التجريبية	٣٢	-٠,٥٥٦	٠,٩٤٧
	الضابطة	٣٣	-٠,٦٣٧	-٠,٢٢٢
بعد الاندماج السلوكي	التجريبية	٣٢	-٠,١٥٥	-٠,٨٠٠
	الضابطة	٣٣	-٠,٢٣٦	٠,٤٧٩
الاندماج الأكاديمي ككل	التجريبية	٣٢	-٠,٩٦٤	٠,١٢٠
	الضابطة	٣٣	-٠,٢٣٧	٠,٢٤٠

يوضح الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الالتواء والتفرطح لبيانات أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية له في التطبيق القبلي لكل من درجات المجموعتين التجريبية والضابطة انحصرت بين (+١) و(- ١)، مما يعني تحقق اعتدالية التوزيع، وبالتالي فإن الأسلوب الإحصائي البرامتري هو الأنسب للتحقق من فرضيات البحث.

٢- التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

قامت الباحثتان من خلال اختيار العينة من الشعب الأدبية بالفرقة الثانية بكلية التربية والتقارب في العمر الزمنى ومن الطالبات فقط لتحقيق التكافؤ في هذه المتغيرات وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاندماج الأكاديمي وأبعاده في التطبيق القبلي وكذلك تم استخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده

البعد/المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة P-Value
بعد الاندماج الانفعالي	التجريبية	٣٢	١,٩٧	٠,٢٨	٠,٣٧	٠,٧١ غير دالة
	الضابطة	٣٣	٢,٠٤	٠,٣١		
بعد الاندماج المعرفي	التجريبية	٣٢	٢,٢٨	٠,٣٥	٠,٥٣	٠,٦٠ غير دالة
	الضابطة	٣٣	٢,٣٢	٠,٤٠		
بعد الاندماج السلوكي	التجريبية	٣٢	١,٩٥	٠,٣٣	١,٠٢	٠,٣١ غير دالة
	الضابطة	٣٣	١,٩١	٠,٣٠		
الاندماج الأكاديمي ككل	التجريبية	٣٢	٢,٠٧	٠,٢٣	٠,٣٩	٠,٧٠ غير دالة
	الضابطة	٣٣	٢,٠٩	٠,٢٤		

يوضح الجدول رقم (٦) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في كل من الاندماج الأكاديمي ككل وأبعاده، مما يعني تحقق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاندماج الأكاديمي ككل وأبعاده قبل تطبيق البرنامج.

٣- التحقق من فرضيات البحث:

التحقق من الفرضية الأولى: وتنص الفرضية الأولى على: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده".** وللتحقق من الفرضية الأولى تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent

samples T-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده، والجدول التالي يوضح النتائج:-

جدول (٧)

اختبار(ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده

البعد/المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة P-Value
بعد الاندماج الانفعالي	التجريبية	٣٢	٢,٥٨	٠,١٨	٣,٤٩	**٠,٠٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٣٩	٠,٢٤		
بعد الاندماج المعرفي	التجريبية	٣٢	٢,٧٩	٠,١٩	٣,٥١	**٠,٠٠١
	الضابطة	٣٣	٢,٦٠	٠,٢٥		
بعد الاندماج السلوكي	التجريبية	٣٢	٢,٥٧	٠,١٨	٢,٦٩	**٠,٠٠٩
	الضابطة	٣٣	٢,٣٩	٠,٣١		
الاندماج الأكاديمي ككل	التجريبية	٣٢	٢,٦٤	٠,١١	٥,٧٣	**٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	٢,٤٦	٠,١٥		

❖❖دالة عند مستوى (٠,٠٥). ❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١).

يوضح الجدول رقم (٧) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثتان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي وأبعاده (الانفعالى والسلوكي والمعرفي) لصالح المجموعة التجريبية إلى الأثر الإيجابي لممارسة المجموعة التجريبية لأساليب التفكير المتنوعة التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي القائم على أساليب التفكير لستيرنبرج وعدم تلقي المجموعة الضابطة لهذا البرنامج التدريبي، حيث تضمن البرنامج التدريبي التطبيق العملي لأساليب التفكير لستيرنبرج، أي أنه تم ربط الجانب النظري لأساليب التفكير بالجانب العملي، وتضمن ذلك مجموعة من الأنشطة والوسائل والفنيات والاستراتيجيات المقدمة بشكل مبسط للطلبة مما يسهل عليهم إدماجها داخل بنيتهم المعرفية، وتناول البرنامج العديد من أساليب التفكير التي توصلت البحوث السابقة إلى ارتباطها بالجوانب الإيجابية في العملية التعليمية، كما تنوعت الأساليب التي قدمها البرنامج التدريبي لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة فى أساليب التفكير المختلفة من فرد لآخر ومن موقف لآخر.

فالطلبة ذوو الأسلوب **التشريعي** يتميزون بطرقهم الخاصة وقوانينهم الخاصة في عمل الأشياء ويفضلون المشكلات غير المألوفة، أما ذوو الأسلوب **الحكمي** فيقيّموا القواعد والإجراءات ويفضّلون المشكلات التى يقومون بتحليلها ويحبون الأنشطة من قبيل كتابة المقالات النقدية وطرح الآراء والحكم على الأفراد وتقييم البرامج (سترنبرج، ٢٠٠٤، ص ص ٣٧- ٣٩)، وهذه الأساليب بدورها تساعد الطلبة على المشاركة الإيجابية ومن ثم الاندماج الاكاديمي.

كما يذكر سترنبرج (٢٠٠٤، ص ص ٤٢- ٤٥، ١٠٩- ١١٢) أن الطلبة ذوي الأسلوب **الهرمي** يتدرجون هرمياً فى الأهداف ويدركون الحاجة إلى تحديد الأولويات حيث لا يمكنهم تحقيق كافة الأهداف مرة واحدة أو على نحو متكافئ من الجودة، وهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر قبولاً للتعقيد من الشخص **الملكى**، فهو يرتب الحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح. أما الأفراد ذوو الأسلوب **المحافظ** فيميلون إلى التمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة، ويلزمون

بمواقف مشابهة فى الحياة العملية والتخصصية، وهم أكثر سعادة عندما يعيشون فى بيئة منظمة معروفة مسبقا، وعندما لا يوجد هذا النظام ربما يسعى الفرد إلى خلقه ويفضلون الألفة فى الحياة والعمل. كما يشير سترنبرج أيضاً إلى الطلبة ذوي الأسلوب **الكلي** أو **العالمي** فهم يفضلون التعامل مع مشكلات مجردة وكبيرة نسبياً ويتجاهلون التفاصيل، أما ذوو الأسلوب **الخارجي** فإنهم يميلون إلى أن يكونوا انبساطيين ومتوجهين نحو الآخرين، وغالباً يكونوا ذوي حساسية اجتماعية وعلى وعى بما يدور مع الآخرين، ويحبون العمل مع الآخرين. أما الطلبة ذوي الأسلوب **المتحرر** فيميلون إلى ما وراء القواعد والإجراءات الموجودة وإلى التغير المستمر والسعي وراء المواقف الغامضة ويحبون أن يطوروا فى القواعد والإجراءات الموجودة ويسعون إلى إحداث تغيرات جوهرية فيها، كما أنهم يفضلون عدم الألفة فى الحياة والعمل. وترى الباحثتان أن هذا بالفعل يساعد على تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية.

ومن ثم يمكن إرجاع التحسن في الاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي القائم على أساليب التفكير لستيرنبرج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من يدك (٢٠٠٦) حيث توصل إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين أسلوب التفكير (التشريعي والمتحرر) والتحصيل الدراسي، وغنائم (٢٠٠٧) حيث توصل إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أسلوب التفكير (التنفيذي والحكمي والمتحرر) والتحصيل الدراسي، والغامدي (٢٠٠٩) حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التفكير (التشريعي والتنفيذي) لصالح مرتفعي الإنجاز الأكاديمي، والنجار (٢٠١٠) حيث توصل إلى تفضيل الموهوبين لأساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والحكمي، والهرمي، والعالمي، والخارجي)، و(2011) Guess-Crites حيث توصل إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير واندماج الطلبة الأكاديمي، والنور (٢٠١٢) حيث توصل إلى وجود

علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والخارجي) والتحصيل الدراسي، ومن ثم فقد أثّر التدريب على استخدام هذه الأساليب إيجاباً في تحسين الاندماج الأكاديمي لديهم. إلا أن هذه النتيجة تختلف جزئياً مع ما توصل إليه بحث كل من Park, Park, & Choe (2005) حيث وجد أن الطلبة الموهوبين يفضلون الأساليب الفوضوية بالإضافة للأساليب التشريعية والحكمية والخارجية والمتحررة، والشمري (٢٠٠٨) حيث توصل إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب التفكير (التنفيذي والعالمي) والتحصيل الدراسي المرتفع، واسماعيل وعبد الوارث (٢٠١٢) حيث توصل إلى أنه لا يوجد ارتباط بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، و Richmond, & Conard (2012) حيث وجدت أن الأسلوب التشريعي تنبأ سلباً بالأداء الأكاديمي، وطيب (٢٠١٤) حيث توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب التشريعي والتنفيذي والمتحرر، و Cheng, & Zhang (2017) حيث توصل إلى أن ذوي أساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والملكي، والمحافظ) كانوا أقل رضا عن الحياة الجامعية.

التحقق من الفرضية الثانية: وتنص الفرضية الثانية على: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي"**. وللتحقق من الفرضية الثانية تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين (Paired samples T-test) لدراسة دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمتوسطات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح النتائج:-

جدول (٨)

اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في متوسطات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية (ن=٣٢)

البعد/المقياس	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة–P Value
بعد الاندماج الانفعالي	القبلي	١,٩٧	٠,٢٨	٨,٨٧	**٠,٠٠٠
	البعدي	٢,٥٨	٠,١٨		
بعد الاندماج المعرفي	القبلي	٢,٢٨	٠,٣٥	٧,٣٧	**٠,٠٠٠
	البعدي	٢,٧٩	٠,١٩		
بعد الاندماج السلوكي	القبلي	١,٩٥	٠,٣٣	٨,٣٨	**٠,٠٠٠
	البعدي	٢,٥٧	٠,١٨		
الاندماج الأكاديمي ككل	القبلي	٢,٠٧	٠,٢٣	١١,٩١	**٠,٠٠٠
	البعدي	٢,٦٤	٠,١١		

**دالة عند مستوى (٠,٠٥). **دالة عند مستوى (٠,٠١).

يوضح الجدول رقم (٨) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

وترجع الباحثتان الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده لصالح التطبيق البعدي إلى المردود الإيجابي لممارسة المجموعة التجريبية لأساليب التفكير لستيرنبرج والتي يقوم عليها البرنامج التدريبي، فقد تضمنت الأنشطة التي تم تقديمها في البرنامج التدريبي التدريب على استخدام أساليب التفكير المولدة للابتكار وذات تعقيد معرفي كبير وهي أساليب تفكير توافقية ومرنة ومؤثرة في صنع القرار والابتكار وحل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من Grigorinko, & Sternberg (1997) حيث توصل إلى أن أساليب التفكير تسهم في التنبؤ بالأداء الأكاديمي الذى اعتبرته الباحثتان مؤشرًا للاندماج الاكاديمي، و(2001) Zhang الذي توصل إلى أن أساليب التفكير يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسي، و Bernardo, Zhang, & Callueng (2002) الذي توصل إلى ارتباط أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي، و(2004) Zhang حيث توصل إلى أن استخدام أساليب التفكير أسهمت إيجابياً في التحصيل الأكاديمي المرتفع كما أمكنها التنبؤ به، و Ramzan, Usmani, & Arain (2014) حيث توصل إلى إسهام أساليب التفكير في التحصيل، و(2015) Wang, & Tseng حيث وجد فروق في التحصيل ترجع إلى أساليب التفكير، و(2016) Yagci حيث توصل إلى وجود تأثير لأساليب التفكير على النجاح الأكاديمي والدافعية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث النرش (٢٠١٥) حيث توصل إلى وجود تأثير للتدريب على أساليب التفكير في تحسن مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي، وبحث Chang, et al. (2016) حيث أظهرت نتائجه فاعلية ألعاب الفيديو التعليمية في زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي، ومن ثم فقد أثّر التدريب على استخدام أساليب التفكير لستيرنبرج إيجاباً في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من الفرضية الثالثة: وتنص الفرضية الثالثة على: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي"**. وللتحقق من الفرضية الثالثة تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين (Paired samples T-test) لدراسة دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمتوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده، والجدول التالي يوضح النتائج:-

جدول (٩)

اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده (ن=٣٢)

البعد/المقياس	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة-P Value
بعد الاندماج الانفعالي	البعدي	٢,٥٨	٠,١٨	١,١٧	٠,٢٥١غير دالة
	التتبعي	٢,٦٠	٠,٢٠		
بعد الاندماج المعرفي	البعدي	٢,٧٩	٠,١٩	١,٧٩	٠,٠٨٣غير دالة
	التتبعي	٢,٧٠	٠,٢٩		
بعد الاندماج السلوكي	البعدي	٢,٥٧	٠,١٨	١,٤٢	٠,١٦٥غير دالة
	التتبعي	٢,٦٠	٠,١٩		
الاندماج الأكاديمي ككل	البعدي	٢,٦٤	٠,١١	٠,٦٩	٠,٤٩٨غير دالة
	التتبعي	٢,٦٣	٠,١٢		

يوضح الجدول رقم (٩) ما يلي:

- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية، مما يعني بقاء أثر البرنامج التدريبي واستمرار فاعليته في تحسين الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى التدريب المستمر على استراتيجيات التفكير لستيرنبرج خلال جلسات البرنامج ومن خلال منح الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية لطرح آرائهم ووجهات نظرهم أثناء الجلسات التدريبية عبر استخدام استراتيجية العصف الذهني والمناقشة والحوار طوال مدة البرنامج التدريبي والتي استمرت لشهرين بواقع جلستين تدريبيتين أسبوعياً، وبالتالي فقد اتبع أفراد المجموعة التجريبية نفس أنماط التفكير التي تم التدرب عليها خلال البرنامج التدريبي بعد

انتهاء البرنامج، مما أسفر عن بقاء أثر البرنامج التدريبي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه النرش (٢٠١٥)، وأحمد (٢٠١٦).

التوصيات والبحوث المقترحة:

توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق، ومن ثم تقدم الباحثتان التوصيات التالية:

١- ضرورة تدريب الطلبة في كافة المراحل الدراسية بوجه عام والمرحلة الجامعية بوجه خاص على أساليب التفكير حيث إنها تؤثر بشكل كبير وفعال على تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة، مما قد يسهم في اندماجهم المهني فيما بعد.

٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على تفعيل وتوظيف أساليب التفكير حسب طبيعة المقرر مما يسهم إيجابياُ في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة.

٣- تدريب المعلمين على إتاحة المجال والفرصة أمام الطلبة لاستخدام مختلف أساليب التفكير والأنشطة التي تؤدي إلى تحسن الاندماج الأكاديمي لديهم.

٤- تبصرة القائمين على العملية التعليمية أنه توجد علاقة تبادلية بين الاندماج الاكاديمي وكل من النجاح الاكاديمي والدافعية للانجاز، وجودة الحياة الجامعية.

ويمكن في ضوء ماتوصل إليه البحث من نتائج اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- إجراء بحوث عاملية لبيان أثر تفاعل أساليب التفكير مع سمات الشخصية على الاندماج الأكاديمي.

٣- نمذجة العلاقات السببية بين أساليب التفكير لستيرنبرج والاندماج الأكاديمي والدافعية الأكاديمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، سماح عبد الحميد سليمان (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات* – مصر، مج ١٩(٨)، ص ص ٦- ٩٠.

اسماعيل، ناصره محمد؛ وعبد الوارث، سمية علي (٢٠١٢). إسهام كل من أساليب التعلم وأساليب التفكير واتجاهات طالبات الجامعة نحو دراسة تخصصاتهن باللغة الإنجليزية وأثر ذلك على تحصيلهن فيها. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع ٧٧، ص ص ٣٣٣- ٣٧٤.

الشلالفة، محمد أحبيس عبد اللطيف (٢٠١٧). المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الشمري، صالح راضي تركي عياش (٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت (في ضوء نظرية ستيرنبرج). *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الطراونة، أنس علي (٢٠١٣). علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي ودافع الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس لواء المزار الجنوبي. *رسالة ماجستير*، جامعة مؤتة، الأردن.

الغامدي، رحمة علي أحمد (٢٠٠٩). دراسة الفروق في الإنجاز الأكاديمي الناتجية عن التفاعل بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية. *رسالة ماجستير*، جامعة الملك خالد، كلية التربية للبنات بأبها.

القاضي، عدنان محمد عبده (٢٠١٢). الذكاء والوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدي طلبة كلية التربية جامعة تعز، *المجلة العربية للتفوق*، ج ٣(٤)، ص ص ٢٦- ٨٠.

الكساب، علي عبد الكريم محمد (٢٠١٥). فعالية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث المتوسط في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة ودافعية الإنجاز. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ع ١٨، ص ص ٢٦٥- ٢٩٦.

النجار، حسني زكريا السيد (٢٠١٠). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، مج ٢٠، ع٣، ص ص ١٦٠- ٢٨٤.

النرش، هشام إبراهيم إسماعيل (٢٠١٥). أثر التدريب على أساليب التفكير في تنمية مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٦٢، ج٢، ص ص ٣٨٣- ٤٢٤.

النور، أحمد يعقوب (٢٠١٢). أساليب التفكير وعلاقتها بكل من أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، مج ٢٨، ع ٢، ١٢٢- ١٥٥.

أيوب، مريم بولس دانيال (٢٠١١). أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم في علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج. *رسالة ماجستير*، جامعة سوهاج، مصر.

بكر، محمد السيد حسين؛ وحميدة، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم (٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع ٤٥، ١- ٣٥.

حسانين، اعتدال عباس (٢٠٠٤). أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيلياً. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، مج ٣، ع ٢، ص ص ٥٩- ١٠٦.

حليم، شيري مسعد (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات عربية*، ج١٤(١)، ص ص ٨٩- ١٦٢.

خضر، عادل سعد يوسف (٢٠١٦). الاتجاهات الحديثة في بحوث الاندماج الجامعي للطلبة وتوجهاتها المستقبلية._*ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني والثلاثون لعلم النفس في مصر والرابع والعشرون العربي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية* – ٩- ١٠ أبريل ٢٠١٦، جامعة عين شمس)

سترنبرج، روبرت (٢٠٠٤). *أساليب التفكير* (سلسلة قراءات في علم النفس التربوي المعاصر)، ترجمة: عادل سعد يوسف خضر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

طاحون، حسين حسن حسين (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات – دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع ٤٣، ص ص ٣٦- ٨٦.

طنوس، إياد سهيل نجيب (٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى الطلبة. *رسالة ماجستير*، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية.

طيب، تومي (٢٠١٤). علاقة بعض أساليب التفكير لستيرنبرج والتوافق الدراسي لدى عينة من التلاميذ المكفوفين. *مجلة الباحث* – المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر، ع ١٠، ص ص ٤٥- ٧٦.

عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد؛ وشمس، إسراء فريج محمد (٢٠١٤). أساليب التفكير وعلاقتها بنشاط النصفين الكرويين للمخ البشري والمستويات التحصيلية لطلاب كلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*، ج٣٦، ص ص ١٠٥- ١٣١.

غنائم، لؤي عوض (٢٠٠٧). العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

محمود، حنان حسين (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية*- مصر، مج ٢٥ (٢)، ص ص ٦٠٢- ٦٤٦.

ملحم، محمد أمين؛ العقيل، ساميا محمد؛ لبابنة، أحمد حسن خلف (٢٠١٦). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا حسب

نظرية السلطة الذاتية لستيرنبرج في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات – العلوم التربوية*- الأردن، مج ٤٣، ملحق ٢، ص ص ١٠٦٩- ١٠٨٤.

يدك، صفاء ماجد عبد الكريم (٢٠٠٦). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في ضوء نظرية ستيرنبرج واتجاهاتهم نحو تخصصاتهم وتحصيلهم الأكاديمي. *رسالة ماجستير*، الجامعة الهاشمية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bernardo, A. B. I., Zhang, L.-F., & Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. The *Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 149-163.

Brickman, S. J., Alfaro, E. C., Weimer, A. A., Watt, K. M. (2013). Academic engagement: Hispanic developmental and nondevelopmental education students. *Journal of Developmental Education*, 37(2), Pp. 14-31.

Chang, M., Evans, M. A., Kim, S., Norton, A., Deater-Deckard, K., & Samur, Y. (2016). The effects of an educational video game on mathematical engagement. *Educ. Inf. Technol.*, 21, Pp1283-1297.

Chen, G.-H., & Liu, Y. (2012). Gelotophobia and thinking styles in Sternberg's theory. *Psychological Reports*, 110, Pp.25-34.

Cheng, S., & Zhang, L. (2017). Thinking styles and quality of university life among deaf or hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 162 (1),Pp. 8-23.

Chi, U. J. (2014). Classroom engagement as a proximal lever for students success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*, Portland State University.

Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *J Youth Adolescence*, 42, Pp. 1426-1442.

Elder, R. L., Lewis, P. A., Windsor, C. A., Wheeler, M., Forster, E., Foster, J., Chapman, H. (2011). Engaging undergraduate nursing students in face-to-face tutorials. *Nurse Education in Practice*, 11, Pp. 314-319.

Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia, G. A., Hurtado, S., & Chang, M. J. (2012). From gatekeeping to engagement: A multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53(2), Pp. 229-261.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), Pp. 295-312.

Guess-Crites, J. A. (2011). A multivariate perspective of personality thinking style and college student engagement. *Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – psychology*, Walden University.

Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university

students in Cambodia. *Asia-Pacific Edu Res*, 23(2), Pp. 179-189.

Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *J Youth Adolescence*, 40, Pp. 3-22.

Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *Learning Environ Res*, 19, Pp. 221-240.

Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. *Community College Review*, 41 (3), Pp. 202-222.

Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *J. Youth Adolescence*, 39, Pp. 801-815.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education. The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development*, 35(9), Pp. 1098-1118.

Martinez, J. M. (2015). Academic coaching, student engagement, and instructor best practices. *Doctoral study submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, Walden University*.

Park, S.-K., Park, K.-H., & Choe, H.-S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea.

The Journal of Secondary Gifted Education, XVI (2/3), Pp. 87-97.

Ramzan, M., Usmani, N. K., & Arain, A. A. (2014). Effect of thinking and learning styles on students' academic achievement. *Journal of Educational Research*, 17(1), Pp. 102-111.

Richmond, A. S., & Conrad, L. (2012). Do thinking style predict academic performance of online learning? *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2), Pp.108-117.

Rupayana, D. D. (2010). Developing SAENS: Development and validation of a student academic engagement scale (SAENS). *An abstract of a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy, Kansas State University*.

Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), Pp. 36-40.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Zhang, L.-F. (Eds.). 2001. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. Mahwah (New Jersey) and London: Lawrence Erlbaum. In: Thomas, R. M., *Book Reviews, International Review of Education*, 48(6), Pp. 525-532.

Wang, T.-L., & Tseng, Y.-K. (2015). Do thinking styles matter for science achievement and attitudes toward science class in male and female elementary school students in Taiwan? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, Pp. 515-533.

Yagci, M. (2016). Blended learning experience in programming language course and the effect of the thinking styles of the students on success and motivation. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), Pp. 32-45.

Zhang, L.-F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *The Journal of Psychology*, 135(6), Pp. 621-637.

Zhang, L.-F. (2004). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138(4), Pp. 351-370.

Zhang, S., Shi, R., Yun, L., Li, X., Wang, Y., He, H., Miao, D. (2015). Self-regulation and study-related health outcomes: A structural equation model of regulatory mode orientations, academic burnout and engagement among university students. *Soc Indic Res*, 123, Pp. 585-599.