# العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى

**نذير رشيد عناقره**
**قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أم القرى**
nranagreh@uqu.edu.sa

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك عينة من طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأنماط السيادة الدماغية، وما اذا كان ذلك يختلف باختلاف جنس الطالب. ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبوردي، ومقياس أنماط السيادة الدماغية لهيرمان على عينة عشوائية طبقية بلغت (377) طالبا وطالبة . أسفرت النتائج عن امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم بمستوى مرتفع، باستثناء استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة جاءت ضمن المستوى المتوسط، ولا توجد فروق دالة بالنسبة للجنس إلا على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لصالح الاناث فقط. وكذلك توصلت النتائج إلى النمط الدماغي السائد لدى عينة الدراسة وهو النمط (B) وجاء ضمن المستوى المرتفع وباقي الأنماط ضمن المستوى المتوسط، ولا توجد فروق دالة بالنسبة للجنس إلا على النمط (C) لصالح الاناث. كما تبين وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم والنمط الدماغي (B) ومتوسطة إلى ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم والنمط الدماغي (D).

**الكلمات المفتاحية:** أنماط السيادة الدماغية - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

# The Relationship between Self-Organized Learning Strategies and Brain Dominance Patterns among um Al-Qura University Students

**Natheer Rasheed Anagreh**
**Department of Psychology College of Education**
**Um Al-Qura University**
nranagreh@uqu.edu.sa

**Abstract:**

The study aimed to reveal the level of self-organized learning strategies for a sample of um Al-Qura University students and their relationship to cerebral dominance patterns, and if there are differences according to the student's gender in these strategies. Purdie Self-Organized Learning Strategies Scale and Herman's Cerebral Sovereignty Patterns Scale were applied to a stratified random sample consisted of (377) male and female students. After statistical treatment, the results showed a high level of learning strategy, except for the record-keeping and monitoring strategy that came within the intermediate level. Also, there are no significant differences according to gender in all strategies except on the record-keeping and monitoring strategy in favor of females. The results also reached the dominant brain pattern in the study sample, which is type (B) and came within the high level and all other patterns within the intermediate level, and there are no significant differences for sex except on the type (C) in favor of females. It also showed a positive relationship between structured learning strategies and brain type (B) and medium to weak between structured learning strategies and brain type (D).

**Keywords:** Patterns of Brain Sovereignty – Self-Organized Learning Strategies


تاريخ قبوله للنشر (2023-01-28) تاريخ تسلم البحث (2022-10-12)

**مقدمة**

أن وعي المتعلم وإدراكه للعمليات المعرفية أثناء المواقف والخبرات التعليمية يعتبر في غاية الأهمية، كون ذلك يساعده على تبصره وفهمه لذاته وقدراته، وينقله من التعلم التقليدي الذي يعتمد على التلقين وما يتوجب تعلمه وفعله إلى التعلم الذي يركز على حريته واعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته وتحمله مسئولية تعلمه، وإعادة تنظيم المادة المتعلمة بما يسهم في بناء بنية معرفية أكثر استقرارًا، فالمتعلم المنظم ذاتيا الذي يتميز عن غيره في طرق تعلمه، يكون مشاركا ايجابيا ونشيطا بشكل منظم لتحقيق أهداف التعلم وذا دافعية للتعلم، تنقله إلى منحى مهم في عملية التعلم.

وقد ظهرت الحاجة إلى دراسة الأنماط الدماغية بعد التحول الذي حدث في حياة الأفراد والمجتمعات بسبب التطور التكنولوجي، والتحول الاقتصادي، ورغبة الأفراد بالتنافس بالحصول على الميزة التنافسية مما دعا الحاجة إلى خلق المعرفة، وزاد من حاجة الباحثين بالحصول على المعارف وتفسير أنماط التفكير المختلفة (Harypursat, 2005).

وبدراسة العملية التعليمية وعوامل نجاحها عادة ما يتم بحث ودراسة التكامل والتفاعل بين العمليات العقلية المعرفية المختلفة، والفروق الفردية وأثر كل ذلك على بعضه بعضا، وفي هذا المجال لا بد من الإشارة على مسئولية المتعلمين عن تعلمهم، وكذلك إلى ركنا أساسيا في عملية التعلم والتفكير واستمرارهما ألا وهو أنماط السيادة الدماغية (الأغضف، 2018).

وهنا تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي (الجراح، 333 :2010).

وأشار بنترش (Pintrich,1995:5) إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمنا تنظيما ذاتيا لكل من: السلوك، من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين الدافعية، والوجدان، من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها، والإدراك من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تودي إلى تعلم وأداء أفضل.

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، لذا إن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات، بل أكثر من ذلك فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة، وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها، وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقى اهتماما في مجال التعلم الأكاديمي (العمري، 2013: 96).

**مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:**

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامنا مع ظهور عديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال (مشري، 2014: 168).

ويمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوما شاملا، يشتمل على العمليات الأساسية التي يستخدمها المتعلم في تنظيم تعلمه ومن تلك التعريفات ما يلي.

يعرفه بنترش (Pintrich) بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة تعلمهم (Pintrich, 2000: 453).

أما قطامي (2005: 31) فيعرفه: "بأنه عملية ذهنية معرفية ينشط فيها المتعلم أدائه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف بانتظام وعلى أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة التي يمكن للمتعلم تطبيقها وقدراته على ضبط تعلمه وأدائه".

ويعرفه كليري (Cleary, 2006: 85) أيضا بأنه الأفكار والمشاعر والنشاطات التي ينتجها المتعلمون لتحقق الأهداف التي يصنعونها لأنفسهم.

أما زيمرمان (Zimmerman, 2008: 168) فقد ذهب في تعريف التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي– إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

كما يرى بريس (Paris)، أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا، تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط، فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومة معينة، أو تطوير خبرة، أو تحسين الذات (عبد السميع، 2009: 90).

وعلى الرغم من تنوع وتعدد تعريفات التعلم المنظم ذاتيا ألا أن الباحث يرى بأنها جميعها تركز على عدة أمور لدى المتعلم ذاته، والمتمثلة في قدراته ومهاراته، ودوافعه، وما يحيط به من ثقافة خاصة بأفراد مجتمعه، والمؤسسات التعليمية، وإمكانياتها ولن يتم التعلم المنظم ذاتيا إلا بوجود هذه العناصر الثلاث مع وجود المعارف والعلوم.

**مكونات التعلم المنظم ذاتيا**

دلت المفاهيم السابقة على ان التعلم المنظم ذاتيا مفهوم مركب من مكونات متعددة، وقد شغلت هذه المكونات حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين في هذا المجال (رشوان 2006، وبو حمامة 2009، والحربي، 2012 والطيب، 2012) المشار إليهم في (الردادي, 2019: 29) اذ عنوا بتحديدها وبالتعرف على طبيعتها ومكوناتها الفرعية، وتتناول الدراسة الحالية أبرز هذه المكونات وهي:

- المكون المعرفي: والمكون المعرفي يعني فهم المتعلم لنظام المعرفة عنده، فكلما زادت معرفة المتعلم بموقف ما كلما زاد النجاح الذي سيحققه، حيث يؤكد هذا المكون على المعرفة التي تدعم قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية تعلمه، بما يمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الأهداف، وتكوين التنبؤات والتوقعات للنتائج، وتعزيز نشاط المعرفة العقلية وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي، ويفترض المكون المعرفي توافر بنية معرفية مستقرة لدى الفرد تساعده في عمليات التجهيز والمعالجة (الردادي، 2019: 29).
- المكون ما وراء المعرفي: ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن الماضي على يد فلافل (Flavel, 1976)، وقد أشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وأستخلص من خلالها أنَّ ما وراء المعرفة تعني " معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية (الحسينان، 2010: 47).
- المكون الدافعي: وتوصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، فهي عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، ويستخدم هذا المصطلح ليصف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتيا للاستمرار في الممارسة، أو الدراسة في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل الوالدين أو المعلمين (الردادي، 2019: 30–31).

مما سبق يمكن القول بأن مكونات التعلم المنظم ذاتيا تشكل محورا هاما وأساسيا في التعلم، لأنها تضع المتعلم بواقعه الحقيقي من حيث قدراته ودافعيته، كما تعتبر حجر الزاوية في التنظيم الذاتي، ويعتمد التطبيق الصحيح للاستراتيجيات لدى المتعلم على معرفة وفهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا

**مفهوم السيطرة الدماغية:**

أرجع (Sbringer & Deutsh) مفهوم السيطرة الدماغية إلى العالم جون جاكسون (Gohn Gackson) بفكرته عن الجانب القائد في الدماغ (The leading Hemisphere) ويعد هذا المفهوم هو الأصل الذي اشتقت منه فكرة السيطرة الدماغية، وقد عبر جاكسون عن ذلك بقوله: " ان نصفي الدماغ لا يمكن أن يكونا مجرد تكرار لبعضهما البعض" (نوفل وأبو عواد 2007: 6).

وقد تعددت تعريفات السيطرة الدماغية، حيث تناولت في مجملها النصفين الكرويين للمخ، لذا كانت النتيجة هي التقارب بين هذه التعريفات.

وقد عرفها تورانس (Torrance, 1987) بأنها النشاط الذي يعتمد على استخدام النصف الأيمن أو الأيسر أو كلاهما، بحيث يقوم كل نصف بوظائف معينة ويغلب على الجانب الأيمن الانشطة الفراغية (Activities satinic) والإبتكارية، (Innovative)بينما يغلب الجانب الأيسر الأنشطة اللغوية (Language Active) .

وقد ذكر غبرس (1995: 182) أن السيطرة الدماغية مفهوم يقصد به أن المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين أكثر نشاطا أو تأثيرا في سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة في النصف الآخر وقد يسيطر أحد النصفين في سلوك الفرد.

ويذكر عبد الفتاح (1995: 41) أن النصف الأيسر يعرف بأنه لفظي تحليلي يهتم بالتفكير المنطقي والرياضي والسببي، أما النصف الكروي الأيمن فهو مركز الوظائف العقلية العليا الخاصة بالحدس، والانفعال، والإبداع، واستخدام الخيال، والمواد غير اللفظية المصورة والمركبة.

**أنماط السيادة الدماغية**

حاز التفكير وأنماطه على اهتمام علماء النفس كأحد أهم مجالات الفروق الفردية، حيث عملوا عليهما منذ زمن، وتشير أنماط التفكير الى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف والمهام التي تواجههم (Stenberg, 2009).

يبين كوزفينكوف (Kozhevnikov, 2007) بأن ظهور مفهوم النمط كان مهما ليبين الفروق الفردية في التفكير والكشف عن الأنماط الفكرية، حيث أصبح موضوعا مثيرا للاهتمام ابتداء من أوائل الخمسينات حين ظهرت أهمية دراسة أنواع التفكير في كل من العلوم التطبيقية، والنظرية والتي هدفت إلى تحديد نمط تفكير الفرد، وفي كثير من المجالات التطبيقية كان النمط الفكري هو المؤشر الواضح لتحديد سلوك الفرد التنظيمي (الطعان وإبراهيم، 2017: 460).

وقد تناول كثير من العلماء والمنظرين في أبحاثهم الدماغ من الناحية الفسيولوجية، وقاموا بتقسيم الدماغ الى ثلاثة مكونات وظيفية هي الدماغ الخلفي، والدماغ المتوسط، والدماغ الامامي وتم تدريس هذا الوصف في مادة البيولوجيا في خمسينيات وستينيات القرن العشرين، وأشهر النظريات التي تناولت هذا الموضوع نظرية الدماغ الثالوثي، ونظرية الدماغ الأيمن والأيسر كما ورد في هيرمان (Herrmann,1995).

**نظرية الدماغ الكلي لهيرمان:**

قدمت نظرية الدماغ الكلي لهيرمان (Brain Theory Whole) مفهوما آخر لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ (Four Quadrant Model) حيث يعرض النموذج أربعة أنماط للتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي، مركزا على ثلاثة أفكار رئيسية وهي:ان أي نمط ليس بالسيء ولا بالجيد كما أنه ليس خطأ ولا صحيحا، كذلك يشكل النمط تفضيلا للنشاط العقلي، والذي يختلف تماما عن الكفاءة في أداء ذلك النشاط، كما تميل الأنماط إلى البقاء ثابتة عبر الزمن (Herrmann, 1995).

وقد دمج هيرمان نظرية ماكلين ونظرية سبيري في نظرية الدماغ الكلي، فجزأت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلم إلى – علوي، أيمن وأيسر – وسفلي، أيمن وأيسر – (رواشدة وآخرون،2010: 362).

وتعد نظرية الدماغ الكلي (Brain Theory Whole) لنيد هيرمان (Herrmann, 1997)، المشار أليه في (هيلات، 2017) واحدة من النظريات التي تسلط الضوء على مجموعة من العمليات الديناميكية، وزيادة الوعي وفهم النفس والآخرين، ويرى هيرمان أن طريقة تفكيرنا المفضلة تؤدي إلى أن نستخدم جزءا واحدا من الدماغ أكثر من الأجزاء الأخرى، ويؤدي هذا إلى تطور ذلك الجزء من ناحية النشاط العقلي، فتكنولوجيا الدماغ الكلي تعطينا الأساس لقياس أسلوب التفكير المفضل (التفضيلات المعرفية) عن طريق قياس درجة السيطرة الناتجة عن الأجزاء الأربعة للدماغ.

ويذكر (نوافله، 2008) أنماط التفكير الأربعة في الأجزاء الأربعة للدماغ، ووصف خصائص المتعلمين في كل من هذه الأجزاء الأربعة.

- نمط التعلم (A) الخارجي (External Learning) الجزء الأيسر العلوي من الدماغ: عرفه هيرمان بالنمط المعتمد على الحقائق (Fact–Based)، أو التحليلي، أو العقلاني، أو النظري، أو الخارجي.
- نمط التعلم (B) الإجرائي (Procedural Learning)، الجزء الأيسر السفلي من الدماغ: ويعرفه هيرمان بالنمط المحكوم والموجه (Controlled)، أو المخطط والمنظم، أو التسلسلي، أو الإجرائي.
- نمط التعلم (C) التفاعلي (Interactive Learning) الجزء الأيمن السفلي من الدماغ: ويعرفه هيرمان بالنمط المشاعري (Feeling)، أو العاطفي، أو الاجتماعي، أو البين شخصي، أو التفاعلي.
- نمط التعلم (D) الداخلي (Internal Learning) الجزء الأيمن العلوي من الدماغ: ويعرفه هيرمان بالنمط المتفتح الدماغ (Open-Minded)، أو الابتكاري أوالتكاملي، أو التحليلي، أو التخيلي، أو الداخلي.

**أنماط التعلم في ضوء نظرية الدماغ الكلي لهيرمان:**

يعتبر هيرمان (Herrmann, 1989) أن نظريته المسماة بنظرية الدماغ الكلي أكثر نظامية (Systemic)، وشمولية (Inclusive) من نماذج التعلم الأخرى وتهتم بالتطور والنمو للمتعلمين أو المتدربين وخاصة في مجال الإبداع وترى أن أنماط التعلم ليست سمات شخصية ثابتة لكنها إلى حد ما أنماط سلوكية قابلة للتعلم، وذكر أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائدة لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم – التعليم بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائدة لديهم، وبفهم نمط التفكير المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر كيف يتعلم طلبته وكيف يتخذون القرارات وكيف يحلون المشكلات، وكيف يتواصلون ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يتعلمونها (بلكرد، 2017: 98).

ومن هنا تبرز أهمية أنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا وتأثيرهما في مخرجات التعليم، بالنظر لعلاقة أنماط السيادة الدماغية بالتعلم المنظم ذاتيا علاقة المسيطر والموجهة للسلوك الشامل للتعلم وتحليل الأبعاد ومعرفة شموليتها وتفاعلاتها ضمن السياقات وأهميتها للموقف التعليمي وتنطوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية ضمن المواقف والسياقات على انتقاء اسلوب التفكير المناسب لذلك.

أكدت العديد من الدراسات وجود فروق واختلاف لدى عينات البحث في درجات امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم وكذلك أنماط السيادة الدماغية، تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وقد رأى الباحث هنا أهمية تقسيم تلك الدراسات إلى دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا، وأخرى تناولت أنماط السيادة الدماغية وعلاقتهما ببعض المتغيرات، ويأتي هذا التصنيف للاستفادة من تلك الدراسات في توجيه البحث نحو تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

أجرى أحمد (2007) دراسة على عينة تكونت من (128) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، ومن أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (0.67)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.63)، ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.44)، كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على

كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

كما أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستواه الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وأجرى اغريب (2012) دراسة هدفت التعرف إلى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن تبعا (لمتغير النوع الاجتماعي، والسنة الدراسية، والمستوى التحصيلي، والمجال التعليمي) على عينة بلغت (500) طالب وطالبة، بواقع (158) طالب و (342) طالبة. اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مختلف كليات الجامعة، وقد استخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie,1995) لقياس التعلم المنظم ذاتيا ومقياس هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) لقياس أساليب التفكير، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن استخدام أفراد الدراسة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام جاءت بدرجة كبيرة، حيث حصل بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على أعلى متوسط حسابي، وأقلها بعد التسميع والحفظ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية والأداء ككل، جاءت الفروق لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المستوى التحصيلي المرتفع في استخدام التعلم المنظم ذاتيا، وعدم وجود فروق في استخدام التعلم المنظم ذاتيا يعزى للمجال التعليمي (علمي، وعلوم إنسانية)، كما أظهرت النتائج إلى أن استخدام أفراد الدراسة لأساليب التفكير كانت بدرجة متوسطة وحصل أسلوب التفكير الواقعي على أعلى متوسط حسابي وجاء في الدراسة الأخيرة اسلوب التفكير التركيبي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال احصائيا بين الأسلوب (التركيبي، والواقعي، والتحليلي)، كذلك تبين عدم وجود ارتباط بين الأسلوب (المثالي، والعلمي) وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وأما دراسة الحربي (2012) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة أم القرى، حيث شملت العينة (400) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من الأقسام العلمية والأدبية، شملت كليتين لكل قسم بواقع (200) طالبة لكل قسم، ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التفكير الناقد، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة أم القرى، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التفكير الناقد في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، كما لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائي (بين المستوى والتخصص) على تباين درجات الطالبات في التعلم المنظم ذاتيا، ووجود فروق بين الطالبات وفقا للمستوى في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أبعاد (طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، مكافأة الذات، طلب المساعدة) لصالح المستوى الرابع وعدم وجود فروق بين الطالبات وفقا لباقي الأبعاد كذلك وجود فروق بين الطالبات في التخصص في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أبعاد (التنظيم والتحويل، تحديد الهدف، طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق بين الطالبات في باقي الأبعاد.

وفي دراسة أجرتها العايش و مرغني (2015) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي، ومعرفة الفروق بين كل من الجنس والتخصص، لدى عينة بلغت (200) طالب وطالبة من مستوى سنة أولى جامعة تخصص علوم اجتماعية ورياضيات وإعلام آلي، وتم فيها استخدام الأداتين مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعبدالحميد، ومقياس الدافعية للتعلم لقطامي، وقد دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، كما أشارت النتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية بين الطلبة الجامعيين حسب متغير التخصص.

وفي دراسة أحمدي (2017) التي هدفت إلى التعرف إن كان هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بالجزائر، على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة بذات الجامعة، وتم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لربيع عبده رشوان، ومقياس مستوى الطموح وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومستوى الطموح وكذلك إلى عدم وجود فروق على درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة التخصصين (علمي/ أدبي).

كما أجري عناقره (2022) دراسة هدفت الى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس (بالجزائر)، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس بوردي على عينة بلغت (149) طالبا وطالبة وللوصول الى نتائج البحث استخدم المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج أن استراتيجية التعلم الشائعة لديهم هي استراتيجية التسميع والحفظ. كما اتضح أنه لا يوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس والسنة الدراسية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة البحث.

**الدراسات التي تناولت أنماط السيادة الدماغية:**

أجرى شلنت وآخرون (Shelnutt et al., 1996) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط التعلم لمجموعة من طلبة كلية الهندسة في جامعة شمال كارولينا, واستخدم فيها مقياس هيرمان للسيادة الدماغية كأداة للوعي الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، وبعد تطبيق أداة هيرمان على العينة، كان متوسط درجاتهم على الفقرات المنتمية لكل ربع من أرباع الدماغ كما يلي: (86) نقطة على الربع (A)، و(78) نقطة على الربع (B)، و(54) نقطة على الربع (C) و(69) نقطة على الربع (D)، ويلاحظ من النتائج سيادة الربع (A)، ويليه الربع (B)، لدى طلبة كلية الهندسة.

وقد هدفت دراسة دي بور، وستاين (De Boer & Steyn, 1999) إلى تحديد توزيع أنماط التعلم المفضلة للطلبة وكيفية تطويرها، تكونت عينة الدراسة من (31) طالبا من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم في جامعة بريتوريا في جنوب أفريقيا ممن لم يحققوا شروط القبول، وخضعوا لبرنامج موسع في العلوم من أجل استكمال متطلبات القبول، وقيست أنماط التفكير المفضلة لهم باستخدام أداة هيرمان للسيادة الدماغية، وكان توزيعهم على أنماط التفكير كالتالي (A=32.2%), و (B=48.4%) و (D= 6.5%), (C=12.9%) وقد عزى الباحثان سيادة النمط (B) وضعف النمط (D) إلى أن المدارس تركز في تعليمها على مهارات التفكير التسلسلي في (B) ولا تركز على مهارات التفكير الإبداعي في النمط (D).

وأجرى دي بور وبيرج (De Boer & Berg, 2001) دراسة هدفت إلى تقصي أساليب التعلم والتفكير وكيفية توزيعها على أرباع الدماغ، وتم تطبيق أداة هيرمان (HBDI)، على عينة شملت (68) طالبا من المسجلين في مساق الجرائم في جامعة بريتوريا جنوب أفريقيا، وقد أشارت النتائج إلى أنماط التفكير كانت على النحو التالي: الأيمن العلوي (D)، يليه الأيسر العلوي (A) ثم الأيسر السفلي (B) وأخيرا الأيمن السفلي(C).

كما أجرى نوفل وأبو عواد (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية على عينة بلغت (500) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، أشارت النتائج إلى أن أنماط التفكير جاءت وفقا للترتيب الاتي (الأيسر السفلي، الأيسر العلوي، الأيسر، الأيمن)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية المرتبط بكل من النصف (الأيمن السفلي، والنصف الأيمن) ولصالح الإناث، والنصف الأيسر ولصالح الذكور.

وقام رواشدة وآخرون (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أنماط التعلم السائدة حسب مقياس هيرمان وأثرها على التحصيل الدراسي، على عينة بلغت (491) طالبا و(487) طالبة من طلبة الصف التاسع من مدارس اربد الحكومية، وقد أظهرت الدراسة أن (82%) من عينة الدراسة هي لدى النمط المنفرد وأن أعلى قسم لديهم هو (C) وبنسبة (34%) وأن هناك فروقا ذات دلالة في نمط السيطرة تعزى لمتغير الجنس، وقد كان أغلبية الذكور في القسم (A)بينما الإناث في القسم (C).

وهدفت دراسة هيلات (2017) إلى التعرف على الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان على عينة بلغت (95) (57) طالبا و(38) طالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، مستخدما أداة هيرمان، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في نمط التفكير الأيمن السفلي لصالح الإناث، والأيسر العلوي لصالح الذكور إضافة إلى ذلك اشارة النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في الفاعلية الذاتية (الانفعالية والاجتماعية) باختلاف الجنس لصالح الإناث، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى الدلالة.

وقام بلكرد (2017) بدراسة هدفت إلى بناء أداة لقياس أنماط التفكير الأربعة حسب نظرية السيطرة الدماغية لنيد هيرمان لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية مستغانم بالجزائر، وكذلك تحديد نمط التفكير السائد لدى التلاميذ، وفحص الفروق في درجة كل نمط من أنماط التفكير حسب متغير الجنس وشعبة الدراسة، على عينة بلغت (417) تلميذا وتلميذة، وقد أسفرت النتائج إلى أن المقياس المصمم على قدر مقبول من الصدق والثبات، وأن النمط المسيطر في التفكير لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط (B)، يليه النمط (A) وهما يمثلان الجانب الأيسر من الدماغ، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث في قيم نمط التفكير (C) و(D) لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في قيم نمط التفكير (A) و(B) تعزى لمتغير الجنس. كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين التلاميذ الذين يدرسون في شعبة العلوم والتكنولوجيا، والتلاميذ الذين يدرسون في شعبة الآداب في قيم نمط التفكير (A) لصالح العلميين، ونمط التفكير (C) لصالح الأدبيين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في قيم نمط التفكير (B) و(D) تعزى لمتغير تخصص الدراسة.

وأجرى عناقره (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة عبدالحميد بن باديس، على عينة بلغت (149) من طلبة الجامعة، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس أنماط السيادة الدماغية من

اعداد بلكرد (2017)، وقد استخدم المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج إلى أن النمط السائد لدى أفراد العينة هو النمط (A)، يليه النمط (D)، ومن ثم النمط (B)، وفي الأخير النمط (C)، كما اتضح أنه لا يوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس على الأنماط (D, C, A)،ويوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس على النمط (B) لصالح الاناث، كما واتضح من النتائج تأثير السنة الدراسية بالأنماط الدماغية (D, C, A)، ويوجد تأثير دال معنويا للسنة الدراسية على النمط (B).

بعد استعراض الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية اتضح اختلاف الدراسات السابقة عن بعضها البعض من حيث الهدف، ومكان اجرائها، وبعض المقاييس المستخدمة فيها، وعلى الرغم من ذلك كانت عينة الدراسات أغلبها من الجامعات، ومن حيث متغيرات الدراسة فقد تناولت غالبية الدراسات متغيرا واحد من متغيرات هذه الدراسة، إلا دراسة اغريب (2012) فقد تشابهت متغيراتها إلى حد ما مع متغيرات هذه الدراسة، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة على حد علم الباحث متغيرات الدراسة مجتمعة بالرغم من كثرة الدراسات التي بحثت هذين المتغيرين.

كما أن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين المتغيرات الأخرى، واختلاف نتائجها تبعا لمتغير الجنس، ونقص الدراسات في البيئة السعودية – حسب علم الباحث – يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة التي يتوقع أن تضيف نتائجها أساسا للباحثين ينطلقون من خلاله إلى إجراء مزيد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

لقد أصبح موضوع التعلم واستراتيجياته والتفكير وأنماطه في مجال علم النفس المعرفي في الآونة الاخيرة من المواضيع الهامة على الصعيد التربوي، بهدف تمكين الطلبة من التعرف على التعلم واستراتيجياته والدماغ وأنماطه واستخدامهما بشكل فعال، إذ أن الطلبة عامة ولا سيمّا طلبة الجامعة يواجهون مواقف متعددة تستدعي استخدام استراتيجيات وأساليب معينة في التعلم، وأنماط معينة من التفكير، وقد أتت هذه الدراسة لتبين ما لدى الطلاب من مهارات واستراتيجيات في التعلم وأنماط التفكير وعلاقتها ببعضها.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأنماط السيادة الدماغية لدى عينة البحث، وفحص ما إذا كان هناك اختلافات ترجع إلى: الجنس. وعلى ذلك تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الاتية.

**السؤال الأول:** ما مستوى امتلاك طلبة جامعة أم القرى لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

**السؤال الثاني:** ما مستوى الأنماط الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة أم القرى؟

**السؤال الثالث:** هل توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في درجة امتلاك طلبة جامعة أم القرى في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

**السؤال الخامس:** هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في كل نمط من أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟

**أهمية الدراسة:**

**أولًا: الأهمية العلمية:**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية المتغيرات التي تناولتها وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأنماط السيادة الدماغية، والتي ستعرف أساتذة التعليم الجامعي بها وبالتي سيستخدمها طلبة الجامعة بما يسهم في جودة مخرجات التعليم، كما أن معرفة الأساتذة باستراتيجيات التعلم وبالأنماط الدماغية لدى طلبتهم ستعينهم على اختيار طرق التدريس المناسبة لهم وتجعلهم خبراء في طرق تقديمها وتقييمها، مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لديهم.

**ثانيًا: الأهمية العملية:**

- الاستفادة من الدراسة في تخطيط وتنفيذ عمليات التعلم والتعليم، من حيث استخدام أنشطة وتدريبات تعزز استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة، وتنمية مهارات سلوكية، ووجدانية، واجتماعية لديهم .
- تصميم برامج تربوية للطلبة بالجامعة لإثراء إستراتيجيات التعلم، وأنماط السيادة الدماغية لديهم .
- توظيف إستراتيجيات التعلم وأنماط السيادة الدماغية في مواجهة المشكلات التعليمية، مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

**محددات الدراسة:**

- اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم الاجتماعية.
- تحددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية.
- تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، ومجالاتها المختلفة.

**التعريفات الاصطلاحية و الإجرائية للمفاهيم:**

**التعلم المنظم ذاتيا:** وقد عرفها بوردي (Purdie, 2003) بأنها قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين. وتعرف اجرائيا على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من اجابته على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبوردي (Purdie, 2003) الذي عربه أحمد (2007)، وتم تكييفه للبيئة السعودية في الدراسة الحالية.

**وضع الأهداف والتخطيط:** هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها.

**التسميع والحفظ:** يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

**طلب المساعدة الاجتماعية:** هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء، للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية.

**أنماط التفكير:** وقد عرفها هيرمان (Herrmann, 1995) على أنها الطرق والأساليب المفضلة للفرد في اكتساب معارفه وتوظيف قدراته، وتنظيم أفكاره، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، وقد صنف هيرمان أنماط السيادة الدماغية إلى أربعة أنماط وهي كما يلي:

**السيطرة الدماغية للنمط :(A)** هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

**السيطرة الدماغية للنمط :(B)** هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

**السيطرة الدماغية للنمط :(C)** هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

**السيطرة الدماغية للنمط :(D)** هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

وتعرف اجرائيا على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على فقرات مقياس أنماط السيادة الدماغية لهيرمان الذي أعده للبيئة العربية بلكرد (2017).

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيقه أهداف الدراسة.

**مجتمع الدراسة :**

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية العلوم الاجتماعية في جامعة أم القرى.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (377) طلبة كلية العلوم الاجتماعية، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2019– 2020، موزعين حسب متغير الجنس كما هو مبين في الجدول (1).

***جدول 1***

***توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.***

| الجنس | الإناث | | الذكور | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة المئوية | العدد | النسبة المئوية | العدد | النسبة المئوية |
| جامعة أم القرى | 212 | %75.18 | 165 | %67.62 | 377 | %71.67 |

**أدوات الدراسة:**

**أولا: مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

قام الباحث باستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد بوردي (Purdie) وعدله (أحمد، 2007) للبيئة العربية، واستخدمه (الجراح، 2010) في البيئة الأردنية، ويتكون هذا المقياس من (28) فقرة على تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) موزعة بالتساوي في أربعة أبعاد وهي وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته (2، 6،

10، 14، 18، 22، 26)، والتسميع والحفظ، وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

**الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

استخدم كل من بوردي (Purdie, 2003)، و(أحمد، 2007)، و(الجراح، 2010) الطرق التالية للوقوف على درجة صدق المقياس: تحقق بوردي (Purdie, 2003) من الصدق العاملي للمقياس، على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية، وقد تبين له تشبع فقرات المقياس على أربعة عوامل بقيم تشبع تزيد عن (0,3)، وقام بحذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.3).

وللبيئة العربية تحقق أحمد (2007) من صدق المحتوى بعرض المقياس على محكمين أثنين متخصصين باللغة الانجليزية للتأكد من صدق الترجمة، وخمسة من المختصين في علم النفس، كما أجرى التحليل العاملي على عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة في كلية التربية بالمنصورة، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية.

وكذلك تحقق الجراح (2010) من صدق ألبناء بتطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (60) طالبا وطالبة، وقد بلغت معاملات الصدق (0.78–0.84). وفي الدراسة الحالية جرى التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى وطريقة الاتساق الداخلي وطريقة الصدق التمييزي على النحو التالي.

**صدق المحتوى:**

تم عرض المقياس في الدراسة الحالية على ستة محكمين مختصين بعلم النفس التربوي والقياس بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى، للحكم على انتماء الفقرة للبعد الذي تقيسه ودقة الصياغة العلمية واللغوية لها، وقد تم العمل بملاحظاتهم وتوجيهاتهم وعدلت بعض العبارات وقد جاءت التعديلات في صورتها النهائية لتتناسب مع البيئة السعودية كما هو مبين في الجدول (2).

***جدول 2***

***تعديل مفردات بعض فقرات المقياس انطلاقا من عملية التحكيم***

| الرقم | العبارة قبل التحكيم | العبارة بعد التحكيم |
|---|---|---|
| 4 | إذا كان هناك شيء لا أفهمه فأني أطلب من المدرس أن يشرحه لي | أطلب من المدرس إعادة شرح الموضوعات التي يصعب على فهمها. |
| 12 | أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة | أطلب مساعدة بعض أفراد أسرتي في شرح بعض الواجبات الدراسية الصعبة. |
| 20 | عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فاني أطلب من المدرس أن يوضحها. | أطلب من المدرس إعادة توضيح الاجزاء الغامضة في المحاضرة. |

**صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا من جامعة أم القرى وتم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الفقرة منه كما هو مبين في الجدول (3).

***جدول 3***

***نتائج صدق الاتساق الداخلي***

| وضع الهدف والتخطيط | | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | | التسميع والحفظ | | المساعدة الاجتماعية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
| 1 | 0.573** | 2 | 0.614** | 3 | 0.588** | 4 | 0.604** |
| 5 | 0.428** | 6 | 0.596** | 7 | 0.579** | 8 | 0.430** |
| 9 | 0.645** | 10 | 0.562** | 11 | 0.646** | 12 | 0.747** |
| 13 | 0.685** | 14 | 0.609** | 15 | 0.660** | 16 | 0.620** |
| 17 | 0.678** | 18 | 0.646** | 19 | 0.653** | 20 | 0.611** |
| 21 | 0.580** | 22 | 0.588** | 23 | 0.587** | 24 | 0.678** |
| 25 | 0.689** | 26 | 0.601** | 27 | 0.640** | 28 | 0.657** |

(**) معامل الارتباط (ر) دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن كل معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى.(0.01) مما يدل على تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي

**الصدق التمييزي:**

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم اختيار المجموعتين الطرفيتين باعتماد أعلى نسبة (27%) من الأفراد كمجموعة عليا وأدنى نسبة (27%) من الأفراد كمجموعة دنيا، وتم بعد ذلك استخراج قيمة (ت) المحسوبة لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل بعد. وجميعها كانت ذا دلالة إحصائية بقيمة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتحقق الصدق التمييزي.

**ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

**دلالات ثبات المقياس:**

تحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس بتطبيقه وإعادة تطبيقه على (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78–0.84). وقام الجراح بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.64– 0.75) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61–0.75)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

أما في الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وطريقة كرونباخ (ألفا).

**طريقة التجزئة النصفية:** قام الباحث بتقسيم الدرجات في كل بعد إلى نصفين، النصف الأول يمثل الفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يمثل الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل بعد، ثم تصحيحها باستخدام معادلة التصحيح كما هو مبين في الجدول (4).

***جدول 4***

***ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية***

| البعد | عدد الفقرات | معامل الارتباط بين النصفين | معامل الثبات بعد التصحيح |
|---|---|---|---|
| (وضع الهدف والتخطيط) | 7 | 0.530 | 0.693 |
| (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) | 7 | 0.585 | 0.670 |
| (التسميع والحفظ) | 7 | 0.535 | 0.697 |
| (المساعدة الاجتماعية) | 7 | 0.590 | 0.742 |

يتضح من الجدول أعلاه أن هذه المعاملات مقبولة وعليه يتحقق الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

**الثبات بطريقة ألفا:** يستعمل معامل الاتساق الداخلي (ألفا) لحساب درجة الثبات بكثرة في المقاييس والاختبارات ثلاثية التدرج فما فوق، وبما أن المقياس المصمم به خمسة تدريجات، قام الباحث بحساب المعامل (a) لكل بعد من الأبعاد الأربعة التي يقيسها المقياس كما هو مبين في الجدول (5).

***جدول 5***

***ثبات المقياس بطريقة (ألفا)***

| البعد | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا |
|---|---|---|
| (وضع الهدف والتخطيط) | 7 | 0.707 |
| (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) | 7 | 0.705 |
| (التسميع والحفظ) | 7 | 0.714 |
| (المساعدة الاجتماعية) | 7 | 0.742 |

يتضح من الجدول أعلاه أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات تسمح لنا باعتماده في هذه الدراسة.

**تصحيح مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**

يجيب الطلاب على الفقرات بوضع إشارة (×) على إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام كل عبارة، وقد تنطبق عبارات الإجابة على خمس نقاط من (1) إلى (5) حسب سلم لكيرت.

**ثانيًا: مقياس أنماط السيادة الدماغية**

تم استخدام مقياس هيرمان لأنماط السيادة الدماغية من إعداد وبناء (بلكرد، 2017) والمقتبس من نظرية هيرمان، ويتكون المقياس من (64) فقرة من نوع التقرير الذاتي ويتم الاستجابة لها من خلال تدريج ليكرت الخماسي باختيار أحد البدائل (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، ويصنف المقياس الأفراد إلى أنماط تفكير وفقا لأجزاء الدماغ التالي: الجزء الأيسر العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (A)، والجزء الأيسر السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (B) والجزء الأيمن السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (C) والجزء الأيمن العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (D).

**الخصائص السيكومترية**

**الصدق:**

تحقق بلكرد (2017) من الصدق الظاهري، من خلال توزيع المقياس على مجموعة من المتخصصين وعددهم (12)، وقد أجريا التعديلات المطلوبة، وكما أنهما اعتمدا على نسبة اتفاق (75%) من آراء المحكمين، كما قاما بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للنمط المنتمية إليه ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك قاما أيضا بالتحقق من الصدق المرتبط بمحك. وقد تم

اختيار المقياس الذي وضعه معمار (2006) لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان كمحك للتأكد من الصدق التلازمي. وقد أسفرت النتائج عن تحقق الصدق التلازمي للأنماط الأربعة بحكم قيم معاملات الارتباط المرتفعة التي تراوحت بين (0.699 و0.742) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على خمسة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس في جامعة أم القرى، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات حيث تم استبدال كلمة الجامعة بكلمة المدرسة وكلمة المحاضرة بكلمة الحصة، لتتناسب والمرحلة الجامعية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة علما بأن نسبة اتفاقهم كانت (90%).

**صدق الاتساق الداخلي:**

وكذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا من جامعة أم القرى، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

**الصدق التمييزي:**

كما تم التحقق أيضا من الصدق التمييزي، حيث قام الباحث بحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حيث تم اختيار المجموعتين الطرفيتين والبالغ عددهما (27) فرد في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا باعتماد أعلى نسبة (27%) من القيم لتمثل المجموعة العليا، وأدنى نسبة (27%) من القيم لتمثل المجموعة الدنيا، وتم بعد ذلك استخراج قيمة (ت) المحسوبة لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل نمط، وجميعها كانت ذا دلالة إحصائية بقيمة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتحقق الصدق التمييزي.

**الثبات: تم حساب الثبات بالطرق التالية:**

قام بلكرد (2017) بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق منها طريقة (ألفا)، وطريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة التطبيق وكانت معاملات الثبات على التوالي كلها أكبر من القيمة (0.70).

وفي **الدراسة الحالية** تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة (ألفا).

**طريقة التجزئة النصفية:**

حيث تم تقسيم الدرجات في كل نمط إلى نصفين، وتم بعد ذلك استخراج معامل الإرتباط البسيط (بيرسون) بالنسبة للنمط بين درجات النصفين في كل نمط، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان–براون)، وتراوحت قيم الثبات ما بين القيمة (0.71) والقيمة (0.72) كما هو مبين في الجدول (6).

***جدول 6***

***قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لكل نمط باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)***

| النمط | عدد الفقرات | معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية | معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان- براون |
|---|---|---|---|
| A | 16 | 0.55 | 0.71 |
| B | 16 | 0.49 | 0.66 |
| C | 16 | 0.52 | 0.69 |
| D | 16 | 0.56 | 0.72 |

كما تم حساب الثبات بطريقة (ألفا)، المعامل (α) لكل نمط من الأنماط الأربعة التي يقيسها المقياس، وتراوحت قيم الثبات ما بين القيمة (0.67) والقيمة (0.76)، كما هو مبين في الجدول (7).

***جدول 7***

***قيم معاملات الثبات لكل نمط بطريقة (ألفا).***

| النمط | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا لكرومباخ |
|---|---|---|
| A | 16 | 0.67 |
| B | 16 | 0.70 |
| C | 16 | 0.69 |
| D | 16 | 0.76 |

**نتائج الدراسة**

**أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما مستوى امتلاك طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟"**

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاستراتيجيات الأربعة كما هو مبين في الجدول (8).

***جدول 8***

***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة.***

| استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | 377 | 26.63 | 4.200 | مرتفع |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 377 | 24.99 | 4.675 | متوسط |
| التسميع والحفظ | 377 | 28.29 | 4.344 | مرتفع |
| المساعدة الاجتماعية | 377 | 26.27 | 5.297 | مرتفع |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن استراتيجية التعلم الشائعة لدى عينة الدراسة هي استراتيجية **(التسميع والحفظ)** وجاءت ضمن المستوى المرتفع، تليها استراتيجية **(وضع الهدف والتخطيط)** وجاءت ضمن المستوى المرتفع، ثم تليها استراتيجية **(المساعدة الاجتماعية)** وجاءت ضمن المستوى المرتفع، وفي الأخير استراتيجية **(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)** وجاءت ضمن المستوى المتوسط.

**ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص "ما مستوى الأنماط الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة أم القرى؟".**

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها الطلبة في الأنماط الأربعة لمقياس السيطرة الدماغية كما هو مبين في الجدول (9).

***جدول 9***

***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في الأنماط الأربعة لمقياس السيطرة الدماغية.***

| أنماط السيادة الدماغية | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| النمط A | 377 | 58.10 | 6.816 | متوسط |
| النمط B | 377 | 60.30 | 6.864 | مرتفع |
| النمط C | 377 | 56.64 | 6.527 | متوسط |
| النمط D | 377 | 56.07 | 7.554 | متوسط |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نمط التفكير السائد لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى هو نمط التفكير (B) وجاء ضمن المستوى المرتفع، يليه نمط التفكير (A) وجاء ضمن المستوى المتوسط، ثم يليه نمط التفكير (C) وجاء ضمن المستوى المتوسط، وفي الأخير نمط التفكير (D) وجاء ضمن المستوى المتوسط.

**ثالثا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على "هل توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟ "**

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بيرسون بين كل نمط من أنماط السيادة الدماغية مع كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو مبين في الجدول (10).

***جدول 10***

***معاملات الارتباط بيرسون بين كل نمط من أنماط السيادة الدماغية مع كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.***

| النمط | وضع الهدف والتخطيط | الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | التسميع والحفظ | المساعدة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|
| النمط A | 0.415** | 0.371** | 0.327** | 0.185** |
| النمط B | 0.487** | 0.404** | 0.433** | 0.294** |
| النمط C | 0.337** | 0.343** | 0.295** | 0.332 |
| النمط D | 0.269** | 0.300** | 0.187** | 0.120** |

(*) الارتباط دال عند مستوى (0.5).

(**) الارتباط دال عند مستوى (0.1)

يتضح من الجدول أعلاه بأن العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) مع النمط (B) والنمط (A) دالة عند مستوى (0.01). وكذلك العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**) مع النمط (**B**) دالة عند مستوى (0.01). وأيضا العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (**التسميع والحفظ**) مع النمط (**B**) دالة عند مستوى (0.01). أما عن العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**) كانت مع النمط (**C**) دالة عند مستوى (0.01). أما النمط (D) فقد كانت علاقته الارتباطية دالة مع كل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

**رابعًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي نص على " هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في درجة امتلاك طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟ "**

قام الباحث بإجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة وفق متغير الجنس كما هو مبين في الجدول (11).

***جدول 11***

***نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بالنسبة لكل استراتيجية***

| استراتيجية التعلم | متغير الجنس | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | الدلالة الاحصائية (SIG) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| وضع الهدف والتخطيط | ذكور | 166 | 26.23 | 4.194 | 375 | -1.629 | 0.104 |
| | إناث | 211 | 26.94 | 4.188 | | | |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | ذكور | 166 | 24.33 | 4.580 | 375 | -2.473 | 0.014 |
| | إناث | 211 | 25.52 | 4.693 | | | |
| التسميع والحفظ | ذكور | 166 | 27.84 | 4.405 | 375 | -1.762 | 0.079 |
| | إناث | 211 | 28.64 | 4.273 | | | |
| المساعدة الاجتماعية | ذكور | 166 | 25.73 | 5.274 | 375 | -1.749 | 0.081 |
| | إناث | 211 | 26.69 | 5.289 | | | |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في إستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط) و(التسميع والحفظ) و (المساعدة الاجتماعية) عند مستوى دلالة (0.05). بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث.

**خامسًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس الذي نص على " هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في كل نمط من أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟ "**

قام الباحث بأجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لكل نمط من أنماط السيادة الدماغية الأربعة وفق متغير الجنس كما هو مبين في الجدول (12).

***جدول 12***

***نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بالنسبة لكل نمط***

| أنماط السيادة الدماغية | متغير الجنس | العدد | المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | الدلالة الاحصائية (SIG) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **النمط (A)** | ذكور | 166 | 58.05 | 6.493 | 375 | -0.124 | 0.901 |
| | إناث | 211 | 58.14 | 7.074 | | | |
| **النمط (B)** | ذكور | 166 | 59.83 | 6.840 | 375 | -1.176 | 0.240 |
| | إناث | 211 | 60.67 | 6.876 | | | |
| **النمط (C)** | ذكور | 166 | 55.80 | 6.703 | 375 | -2.237 | 0.026 |
| | إناث | 211 | 57.31 | 6.321 | | | |
| **النمط (D)** | ذكور | 166 | 55.96 | 7.515 | 375 | -0.233 | 0.816 |
| | **إناث** | 211 | 56.15 | 7.602 | | | |

يتضح من جدول (12) أنه

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (A) عند مستوى دلالة (0.05). كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (B) عند مستوى دلالة (0.05). بينما توجد فروق دالة

إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (C) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث. كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في النمط (D) عند مستوى دلالة (0.05).

**مناقشة النتائج**

**مناقشة نتائج السؤال الأول:** بينت النتائج أن استراتيجية التعلم الشائعة لدى عينة الدراسة هي استراتيجية (التسميع والحفظ) وجاءت ضمن المستوى المرتفع، تليها استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) وجاءت ضمن المستوى المرتفع، ثم تليها استراتيجية (المساعدة الاجتماعية) وجاءت ضمن المستوى المرتفع، وفي الأخير استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) وجاءت ضمن المستوى المتوسط، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الكلية وتخصصاتها وهي إنسانية تعتمد على الحفظ، مما يشجع الطلاب على تكرار المادة التعليمية وتسميعها مرات عديدة لكي يستطيعوا حفظها، مما يحسن ويرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أن معظم من أتى لكلية العلوم الاجتماعية كان مساره في الثانوية العامة هو الأدبي الذي يغلب على معظم مواده الدراسية طابع الحفظ. الجدير بالذكر في أن التعليم الجامعي أيضا يجعل الطالب يتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، حيث إن تقدم الطلبة وتحسن مستواهم الأكاديمي وقدراتهم ومهاراتهم التعليمية يعتمد على الجهد الذاتي الذي يبذلونه، كما أن طبيعة التعليم الجامعي والأعداد الكبيرة من الطلاب تفرض عليهم أن يتعلموا ويطوروا من استراتيجيات وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الجراح (2010)، التي أظهرت نفس مستوى الترتيب في امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة ودراسة عناقره (2022)، واختلفت مع دراسة أحمد (2007).

**مناقشة نتائج السؤال الثاني:** بينت النتائج أن نمط التفكير السائد لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى هو نمط التفكير (B) وجاء ضمن المستوى المرتفع، يليه نمط التفكير (A) وجاء ضمن المستوى المتوسط، ثم يليه نمط التفكير (C) وجاء ضمن المستوى المتوسط، وفي الأخير نمط التفكير (D) وجاء ضمن المستوى المتوسط.

إذا من خلال نتائج الدراسة يتضح أن النمط السائد هو النمط (B)، وهو جزء سفلي من الجانب الأيسر من الدماغ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى خصائص عينة الدراسة، وهم طلاب جامعيون من تخصصات إنسانية، متفرغون للدراسة ومعظم دراستهم تأخذ الجانب النظري بعيدا عن التخصصات التطبيقية، أو عن العمل ومهاراته، وهذا ما يميز تفكير طلاب التخصصات النظرية عن التطبيقية أو تفكير من يعمل أو لديه مهنة.

وبحسب نظرية هيرمان فإن صاحب ألنمط (B) يمتاز بأنماط التفكير التالية (مخطط، ومنظم، وتفصيلي، ومتسلسل)، فالمخطط يعمل على صياغة أساليب ووسائل مختلفة لتحقيق الغايات المنشودة قبل اتخاذ القرار، ومنظم قادر على ترتيب المفاهيم والمواضيع المختلفة بعلاقات ترابطية بعضها مع البعض الآخر، وتفصيلي في اهتمامه بالأجزاء الدقيقة للمواضيع المختلفة وإزاء الفكرة الرئيسية، ومتسلسل لتعامله مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الاخرى وبالترتيب (Herrmann, 1981).

وقد يكون أيضا للأنظمة التربوية سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو الثقافة بشكل عام دور في حصول التعزيز في نمط على آخر، حيث إن هذه الانظمة التربوية تعمل على تنمية وتطوير قدرات الجانب الأيسر من الدماغ باهتمامها بالمهارات اللغوية والتحليل والمنطق والدقة على حساب الجانب الأيمن من الدماغ الذي يقتصر تنشيطه وتعزيزه على أوقات ممارسة الهوايات على الأغلب والمرتبطة به عمليات التخيل والإبداع والنشاطات العملية والمرئية والتفكير الحر (Sousa, 2001).

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات بشكل كلي مثل دراسة دي بور، وستاين ( De Boer & Steyn, 1999)، واتفقت مع دراسة نوفل وأبو عواد (2007)، في سيادة النمط (B)،(A) ، وفي سيادة النصف الأيسر بجزأيه (B–A) مع دراسة شلنت وآخرون (Shelnutt et al., 1996). واختلفت مع دراسة عناقره (2022).

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:** بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه مرتفعة بين استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط)، ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطيه مرتفعة بين استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) والتي تتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، واستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) وتتمثل بقدرته على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الاهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، واستراتيجية (التسميع والحفظ) وتتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة (الجراح، 2010: 335). وهي كلها تنسجم مع خصائص صاحب النمط (B)، والذي بحسب نظرية هيرمان أن صاحبه يمتاز بخصائص التفكير التالية (مخطط، منظم، تفصيلي ومتسلسل)، فالمخطط يعمل على صياغة أساليب ووسائل مختلفة لتحقيق الغايات المنشودة قبل اتخاذ القرار، ويكون منظما وقادرا على ترتيب المفاهيم والمواضيع المختلفة بعلاقات ترابطية بعضها مع بعض، كما يكون تفصيليا في اهتمامه بالأجزاء الدقيقة للمواضيع المختلفة وإزاء الفكرة الرئيسية، ومتسلسلا لتعامله مع الاشياء والأفكار واحدة تلو الاخرى وبالترتيب (Herrmann,1981:1).

ويمكن القول أيضا أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أتت منسجمة وذي علاقة ارتباطية مرتفعة مع الجانب الأيسر من الدماغ وبالذات النمط (B) ومن ثم بشكل أقل منه مع النمط (A). وهما يمثلان الجانب الأيسر من الدماغ وهذا ما أشار إليه سوسا (Sousa, 2001) حيث وضح أن للأنظمة التربوية سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة، أو الثقافة بشكل عام دورا في هيمنة الجانب الأيسر من الدماغ لدى معظم الناس.

ويرى الباحث هنا انسجاما قويا ما بين خصائص الاستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط) و(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) و (التسميع والحفظ) وما بين خصائص التفكير التي يمتاز بها صاحب النمط (B) لذلك أتت العلاقة الارتباطية بينهما قوية لدى أفراد عينة الدراسة.

بالنسبة لاستراتيجية (المساعدة الاجتماعية) كانت العلاقة الارتباطية مرتفعة مع النمط (C) بمعامل ارتباط موجب قدره (0.358) وهو دال عند مستوى (0.01).

ويفسر الباحث ارتباط استراتيجية (المساعدة الاجتماعية) والتي تتمثل بحسب نموذج (Purdie) المشار أليه في (الجراح، 2010: 335)، بلجوء الطالب الى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين، أو الزملاء بطلب العون أو المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات أثناء الدراسة بعلاقة مرتفعة مع النمط (C) والذي يتميز صاحبه وفقا لنظرية هيرمان بمجموعة من المميزات الفريدة، أهمها أنه (عاطفي، اجتماعي، بين شخصي، روحي، موسيقي (Mahnane et al., 2011 : 670)، عاطفي كونه يملك مشاعر جياشة مع سهولة استثارتها من قبل الآخرين، ونستطيع أن نقول ان العلاقة جاءت قوية بينهما لانسجام خصائصهما مع بعضهما البعض .

أما عن ضعف معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والنمط (D) والذي يتميز أصحابه بأنهم، كليون، وحدسيون، وتكامليون، وتركيبيون وكذلك يتميزون بالإبداع، والفوضى والشمولية، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، وهي كلها خصائص تخص جزء من الجانب الأيمن من الدماغ والذي يتناقض مع الجانب الأيسر والذي يسود لدى عدد كبير من عينة البحث كما ذكرنا سابقا، فهذه النتيجة أتت طبيعية ومتوافقة من خصائص كل جانب.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة أغريب (2012)..

**مناقشة منائج السؤال الرابع:** بينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الثلاثة (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، والمساعدة الاجتماعية) ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الثلاثة (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، والمساعدة الاجتماعية) إلى طريقة تنشئتهم وتعليمهم منذ البداية في مدارس تتبع ذات النظام في التعليم، وبمناهج دراسية واحدة، وعلى أيدي معلمين يتبعون نفس الأساليب والمهارات في تعليمهم للطلاب، إضافة إلى تقاربهم بالعمر، وكل هذا يؤثر على طريقة تفكيرهم ووحدة أهدافهم وتنفيذها ومتابعتها مما يقلل الفروق بينهم.

ويفسر الجراح (2010)، تماثل استخدام هذه الاستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث على السواء، بأن الطلاب يعدون المعلومات ويجهزونها بالطريقة نفسها، بغض النظر عن اختلافهم في الجنس فاستخدام الطلاب لاستراتيجيات متعددة في عملية التعلم، وإتقان استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، يمكنه من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات وبذلك يؤدي إلى تحسين التعلم، كما أنه من المعلوم أن النجاح الدراسي يعتمد إلى حد بعيد على قدرة الطلاب على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويفسر الباحث كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث بأن الاناث قد يكن أكثر قدرة من الذكور في مراقبة نشاطاتهن التي يقمن بها لتحقيق أهدافهن، وكذلك تسجيل النتائج التي يتوصلن إليها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة في جزء منها مع نتائج دراسة الجراح (2010). وكذلك مع دراسة اغريب في استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) ووجود فروق فيها لصالح الإناث، وكذلك مع دراسة عناقرة (2022).

**مناقشة نتائج السؤال الخامس:** والتي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في الأنماط الدماغية (A) و (B) و (D)، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (C) لصالح الاناث.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في سيادة النمط (C) والمسمى بالجزء العاطفي ولصالح الإناث، حيث إن طبيعتهن يمتزن بتغليب العواطف والمشاعر على المنطق، وذلك نتيجة التنشئة الاسرية، إذ أن طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين، كما أن التنشئة الأسرية تؤكد على أهمية التعاطف ومراعاة القواعد الاجتماعية والاتزان الانفعالي كضرورة لدى الإناث أكثر من الذكور (هيلات، 2017).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة نوفل وأبو عواد (2007)، ودراسة نوافله وآخرون (2010)، ودراسة هيلات (2017)، ودراسة بلكرد (2017) واتفقت جزئيا مع دراسة عناقره (2022).

**التوصيات:**

- تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية في المناهج الدراسية الجامعية، والتي تساعد على تحقيق النجاح وتعزيز الثقة لدى الطلبة الجامعيين بما يمكنهم من انجاز المهام الأكاديمية ورفع مستواهم التحصيلي بكل يسر وسهولة.
- لاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية وتعمل على تعزيزها، وتطويرها بشكل ايجابي.
- الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في الاستراتيجيات والانماط المفضلة لدى كل من الذكور والإناث، ولدى الطلبة في التخصصات الدراسية المختلفة من حيث التركيز والاهتمام بالأنماط والاستراتيجيات التي تولد الابداع لدى الطلبة.

**المراجع العربية**

أحمد، ابراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). *مجلة التربية، جامعة عين شمس، 32*، 69- 135.

احمدي، خولة. (2017). علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى– دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة – طلبة الجامعة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 5 (12)*، 106–117.

اغريب، أشرف. (2012). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن.

الأغضف، عائشة. (2018). *أساليب التفكير وأنماط التعلم لدى طلبة جامعة ام القرى في السعودية وطلبة جامعة نيواورلينز في امريكيا*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بلكرد، محمد. (2017). *بناء مقياس عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة اولي ثانوي بولاية مستغانم* – الجزائر (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس..

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية العلوم التربوية، 6*، (4)، 333 – 348.

الحربي، مها. (2012). *التفكير الناقد وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة ام القرى*. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية بجامعة ام القرى. مكة المكرمة.

الحسينان، ابراهيم. (2010). *استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

الردادي، فهد. (2019). *التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي*. المدينة المنورة: الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.

رواشدة، براهيم ونوافله، وليد والعمري، علي. (2010). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في (الكيمياء). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6* (4)، 361–375.

الطعان، حاتم وابراهيم، ابتسامة. (2017). أنماط التفكير وفقا لمنظور هيرمان وأثرها في خفة حركة القيادة بحث تطبيقي. *مجلة الدنانير. كلية الادارة والاقتصاد. جامعة بغداد، 10*، 444–492

العايش، آسيا ومرغني، كنزة. (2015). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي*، مذكرة مكملة لنيل الماستر في علوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.

عبد السميع، محمد. (2009) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 71*، (1) 1-43.

عبد الفتاح، يوسف. (1995). الابعاد الاساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الامارات العربية. *مجلة علم النفس المصرية*، (35) 38 – 47.

العمري، وصال. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (4)*، 95 – 127.

عناقرة، نذير. (2022). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 16 (1)*، 101-120.

عناقره، نذير. (2022). أنماط السيادة الدماغية وفقا لنظرية هيرمان لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس(الجزائر)، *مجلة آفاق فكرية، 10* (1)، 349- 369.

غبرس، كميل. (1995). وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية, 2 (10)*، 181-219.

قطامي، يوسف. (2005). *نظريّات التعلم والتعليم. عمان*: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

مشري، سلاف. (2014). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

نوافله، وليد. (2008). *أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

نوفل، محمد وابو عواد، فريال. (2007). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 3*(2)، 142- 163.

هيلات، مصطفى. (2017). الفاعلية الذاتية بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 18*(2)، 121-149.

## المراجع الأجنبية

Cleary, L. (2006). *Self - régulation. Boston* : Kluwer Academic Publishers.

De Boer, A., & Berg, D. (2001). The value of the Herrmann Brain dominance dominance instrument in facilitating effective teaching and Learning of criminology. *Act criminology, 14* (1), 119- 129

De Boer, A., & Steyn, T, (1999). Thinking Style Preferences of Under Repared First Year Students in the Natural Science. *South Africa Journal Ethnol, 22* (3), 97-102.

Harypursat, R. (2005). *The thinking styles of IT students and practitioners* (Doctoral dissertation).

Herrmann, N. (1981). The creative brain. *Training and Development Journal, 35*, 10-16.

Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. United States of American : Quebecor Printing Book.

Mahnane, Lamia ; Philippe Trigano ; Laskri med & Amir Benmimoun, (2011). "Designing an adoptive hypermedia system based on the use of psycho pedagogical criteria", *IJCSI International Journal of Computer Science Issues, 8* (2),669-677.

Pintrich, P. (1995). " Understanding Sel-Regulated Learning", *New Directions for Teaching and Learning, 63,* 1-13

Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways : The Role Goals orientation in Learning and Achievement. *Journal of Education Psychology, 92* (3), 544-555

Purdie, N. (2003). Student conception of Learning and their use of self-Regulated Learn Strategies; *across-Cultural comparison Journal of Educational Psychology,95,* 1, 87-100

Shelnutt, J., Middleton, S., Buch, K., & Lumsdain. (1996). *Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brine Dominance (HBDI) Results*. ASEE Annual Conference, Session 630, Paper no.3

Sousa, D. (2001). *How the brain learns. Thousand oaks*'. California:

Stenberg, R.J. (2009). *Domain-generality versus domain-specificity of creativity*. In P. Meusburger, J. Funke & E. Wunder (Eds.), Milieus of creativity : An interdisciplinary approach to spatiality of creativity (25-38). New York, NY.

Torrance, E. (1987). Some Evidence regarding development of Lateralization. Perceptual and motor skills. *64, p.p.261-262* .

Zimmerman, B. (2008). L Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical. Background, Methodological Developments, And Future Prospects. *American Educational Research Journal,45* (1), 166-183.