مجلة بحوث كلية الآداب
جامعة المنوفية

البحث
٣

# النموذج البنائى لعوامل عزو النجاح والفشل عند اداء مهام الذاكرة العاملة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة

إعـــداد

د / عادل محمد محمود العدل

كلية التربية – جامعة الزقازيق

محكمة تصدرها كلية آداب المنوفية

العدد الواحد والخمسون

اكتوبر ٢٠٠٢

# النموذج البنائي لعوامل عزو النجاح والفشل عند اداء مهام الذاكرة العاملة و علاقتها باستراتيجيات الدراسة

د . عادل محمد محمود العدل

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مقدمة :

لم يحظ العزو السببي باهتمام علماء النفس إلا فى أواخر الخمسينات من القرن العشرين ، حيث كانت ثمة محاولة للتعرف على العزو والعوامل المسئولة عن الافعال والمكونة له . وكيفية استدلال الفرد على الظواهر التى لم يشاهدها بنفسه والمعلومات التى يتم الاعتماد عليها فى ذلك ، وتعد أول محاولة قام بها هيدر Heider( ١٩٥٨) حيث قدم نظرية وضح فيها تحليل الفعل Action من حيث مكوناته واسبابه ، مؤكداً على الفرق بين السببية الشخصيه والسببية غير الشخصية ، ثم قدم جونز ودافيز Jones & Davis( ١٩٦٥) نظريه اشارا فيها الى أن الفرد لايشاهد الحدث بنفسه إلا انه يستدل على مسبباته من خلال النتائج المترتبة على هذا الحدث ، ثم قدم كيلى Kelly( ١٩٧١) نظريتة فى العزو وناقش فيها تباين سلوك الفرد عبر الزمان والمكان ، ومع اختلاف الهدف ، فان ادراك هذا التباين يجعل الفرد يصل الى حكم ما له علاقة بهذا السلوك ، وتبعه بيم Bem (١٩٧٢) فقدم نظرية تهتم بفهم الافراد لعزواتهم والعمليات التى تهدف الى ادراك الذات ولعل فيتر ( Weiner) ١٩٧٩ قد استفاد من كل هذه الاطروحات وقدم نموذجا عزويا - لايزال يحتل مكانا بارزا فى هذا الميدان - يحتوى على ثلاثة عوامل هى مركز السببية Locus of causality ، والثبات Stability ، والقدرة على التحكم Controllability(in Weiner , 1979 : 3-25)

وفى اطار تصنيف فريز وسنيدر (Freiz & Snyder , 1980 : 186-196) لابعاد العزو السببى ، تم تصنيفها الى اعزاءات داخلية ، واعزاءات خارجية ، حيث تم تصنيف القدرة والجهد والمعرفة .والمزاج والشخصية على أنها عوامل داخلية ، فيما صنفت صعوبة المهمة والحظ ، ومساعدة الأخرين على أنها عوامل خارجية بالنسبة للفرد .

وتقع الذاكرة فى بؤرة العمليات المعرفية ، وفى السنوات الأخيرة تناولت البحوث الخاصة بالذاكرة دراستها لعمليات وتجهيزات ، نظرا لأن الذاكرة تؤدى دورا هاما فى مختلف مجالات السلوك الإنسانى ، بالإضافة إلى أن نظام الذاكرة لدى الإنسان يتميز بقدر كبير من تنوع المعلومات التى يتضمنها ، كما أن الذاكرة تلعب دورا هاما فى تكوين وتناول المعلومات لاعتماد الكثير من العمليات العقلية فى تكوين وتناول المعلومات على التذكر ( أنور الشرقاوى ، ١٩٩٢ : ١٢٥ ) ، وقد قدمت نظرية تجهيز

المعلومات نظام الذاكرة العاملة ، حيث يعتقد انها تقوم بدور هام فى تجهيز وتخزين المعلومات ، ويرتبط ذلك بالسعة المحددة لها ، واعتقد هتش ( Hitch , 1980 : 157 ) أن الذاكرة العاملة هى نفسها الذاكرة قصيرة المدى مع تعديل فى النظرة التقليدية لها ، والتى اقتصرت فيها وظيفة الذاكرة قصيرة المدى على التخزين المؤقت للمعلومات ، وأضاف لوجى ( Logie : 1996 : 188 ) أن الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات فترة أطول زمنيا من الذاكرة قصيرة المدى ، علاوة على أنها تقوم بتجهيز تلك المعلومات وتصنيفها تبعا لنوعها ، ولذلك فهى تعد الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى .

أما استراتيجيات الدراسة فينظر إليها ايلوت وأخرون ( Elliot & etal , 1999 : 543- 563 ) على أنها الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية التى يستخدمها الطلاب عند التحضير للدراسة والإعداد للامتحان ، وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، وإستراتيجيات التجهيز العمق ، والتجهيز السطحى ، وسوء التنظيم ، اما الاستراتيجيات الدافعية فهى تتضمن المثابرة ، والجهد .

ويؤكد جاجن وأخرون ، ( Gagne & et al ., 1992 ) أن السبيل لتحسين مستوى الطلاب فى التعليم هو تنمية قدراتهم على استخلاص استراتيجيات مناسبة ، بالإضافة إلى تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة فى مواقف التعليم الراهنة ، وتركيز الإنتباه على النقاط والعناصر البارزة فى المحتوى ، وإتخاذ أسلوب التقويم الناقد للأفكار والمعانى ، ومراقبة الأنشطة الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم ، وثمة ضرورة أن يكون لدى الطلاب مصادر متصلة للمهارات المعرفية والمهارات ما وراء المعرفية ، والاسترتيجيات التى استخدمها عند المشاركة والاندماج فى العمليات المعرفية ، كما ينبغى أن يكون لدى الطالب القدرة على استخدام هذه المهارات والاستراتيجيات باستقلالية متزايدة وخصوصا فى حالة تعلمهم الخاص .

## مشكلة الدراسة :-

تهتم العديد من الدراسات فى الأونة الأخير ببناء نماذج للعلاقة بين المتغيرات فى ميدان علم النفس ، ويعنى بناء نموذج تحديد العلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الكامنه ، وتحديد كمية التباين المفسرة وغير المفسرة فى المتغيرات التابعة . فمن بين أهداف النماذج البنائية تقدير علاقات حقيقية وصحيحة بين المتغيرات الكامنة وليست المتغيرات المقاسة ، وفى ظل الشروط المناسبة تكون تقديرات النماذج البنائية للعلاقات بين المتغيرات الكامنة غير متميزة حتى لو كان ثبات المتغيرات المقاسة ضعيفاً ( عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ٩٦ ) ، وتجمع النماذج البنائية بين مميزات تحليل الانحدار

المتعدد والتحليل العاملى ، فهو يشبه تحليل الانحدار المتعدد من حيث أنه يعطى عوامل النموذج البنائية قدرة على اختبار النماذج التى تكون متغيراتها الكامنة مشتقة من مقاييس متعددة من نفس البناء بدلا من مقياس وحيد ، والمقارنة بين النماذج النظرية المتعددة ، وأختبار الفروض المتعلقة بالأساس النظرى لبنية التغاير بين العوامل الكامنة ، والعوامل المعيارية المتنبأ بها ، كما أنه يشبه التحليل العاملى فى أنه يعطى عوامل النموذج المؤسسة على تغاير المتغيرات المقاسة .

ويعد عز و النجاح والفشل الدراسيين لدى الطلاب من أهم الموضوعات التى ينبغى تناولها بالدراسة والبحث ، فعزو الفشل لعوامل لا يمكن التحكم فيها يؤدى إلى تكرار الفشل حتى لو توافرت ظروف النجاح ، حيث يتعلم الفرد أن النتائج والسلوك مستقلان عن بعضهما البعض ، كما أن درجة استقرار العامل الذى يتم العزو إليه تؤثر على التوقع ، فعزو النجاح لعوامل غير مستقرة يؤدى إلى انخفاض توقع النجاح المستقبلى ومن ثم تقل فرصة النجاح ( champan & Lawes , 1987 : 205 : 211 ) .

ويذكر محمود الوهر ، وتيو دورا بطرس ( ١٩٩٩ : ٣٢٦ - ٣٤٠ ) أن تعلم المهارات الدراسية يتطلب ثلاثة أنواع من العمليات هى :-

- العمليات العقلية المعرفية : وتتضمن الانتباه للمعلومات ، ثم إدخالها إلى الذاكرة قصيرة المدى ، ومن ثم تخزينها بالذاكرة طويلة المدى ثم استرجاعها عند الحاجة إليها .
- عمليات ما وراء المعرفة : وتتضمن معرفة الفرد بعمليات تعلمه ، واختيار استراتيجيات دراسية مناسبة للمهام الدراسية المختلفة ، ومراقبة مدى نجاحه فى استخدام تلك الاستراتيجيات .
- العمليات الدافعية وتتضمن القيام بعمليات عزو مناسبة لاسباب النجاح والفشل .

وقد تناولت كثير من الدراسات عوامل عزو النجاح والفشل ، ومن هذه الدراسات جاما وجو سيوس ( Gama & Jesus , 1997) على ٩٣ طالباً بالصفوف الخامس والسادس ( ٤٢ ناجحا ، ٤٨ فاشلا ) ، ووجد أن الناجحين يعزون نجاحهم الى عوامل داخلية وقدرات تحكم ، فى حين ان الفاشلين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية وعدم قدرة على التحكم ، كما أن بعض الدراسات تناولت عوامل العزو واستراتيجية الدراسة ومنها دراسة سمى ( smey,1991 : 25 - 29) والتى انتهت إلى أن الطلاب الفاشلين ينسبون فشلهم إلى الاستراتيجية الدراسية المتبعة أكثر من نقص القدرة ، كما تناولت بعض الدراسات علاقة الذاكرة باستراتيجيات الدراسة مثل دراسة كوهين ( Cohn , 1995 : 291 - 357) والتى أنتهت إلى ان

مستوى أداء الذاكرة العاملة يتوقف على نوع استراتيجية الدراسة المستخدمة ، كما حاولت عديد من الدراسات بناء نماذج لمتغيرات عوامل العزو واستراتيجية الدراسة وأداء الذاكرة ومن هذه الدراسات والتى تمت على طلاب بالمدرسة العالية دراسة ستيبك وجرالينسكي( Stipek & Gralinski , 1996 ) بالإضافة إلى دراسات أخرى سيأتى ذكرها فيما بعد الا ان كل هذه الدراسات تمت فى بيئات أجنبية ، ولم يجد الباحث فى حدود ماقام به من جهد - دراسات عربية حاولت بناء نماذج لمتغيرات الدراسة الحالية وعلى هذا فإن الهدف الرئيسى لهذه الدراسة هو الوصول الى أفضل نموذج بنائى يوضح علاقة عزو النجاح والفشل وأداء مهام الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة والاجابة على الاسئلة التالية :

١-هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المتغيرات ؛ عزو النجاح والفشل ، وأداء مهام الذاكرة العاملة ، واستراتيجيات الدراسة ؟

٢- هل تتشبع مقاييس عزو النجاح والفشل ، واختبارات الذاكرة العاملة ومقاييس استراتيجيات الدراسة بمجموعة من العوامل ؟

٣- هل يوجد مسار للعلاقة بين متغيرات ؛ عزو النجاح والفشل وأداء مهام الذاكرة العاملة ، واستراتيجيات الدراسة ؟

## أهمية الدراسة :-

ترجع أهمية الدراسة الحالية الى إنها تتناول جانبا دافعيا هاماً وهو العزو السببى ، حيث يعكس انفعالات الفرد تجاه النجاح أو الفشل ، بالإضافة إلى التوقعات ، والطموحات المستقبلية ، ويوثر كل ذلك فى أداء الفرد مستقبلا ، فكما يشير ميشنر وديلامتر ( Michener & Delamater , 1994 : 136 ) أنه إذا تم عزو الفشل إلى عدم القدرة فقد يؤدى ذلك إلى اليأس من النجاح مستقبلا ، مما يؤدى إلى الإنصراف عن الدراسة ، أما إذا كان عزو الفشل إلى نقص الجهد ، فقد يؤدى إلى شعور الفرد بالالم والذنب ، وهنا قد يحاول زيادة الجهد ، مما قد يؤدى إلى زيادة تقدمه مستقبلا ، أما إذا تم عزو الفشل إلى صعوبة المهمة ، فقد يؤدى إلى شعور الفرد بالعجز عن أداء المهام ، الأمر الذى قد يثنيه عن التقدم ويصيبه بالاحباط ، وأخيراً إذا كان عزو الفشل إلى سوء الحظ فقد يؤدى ذلك إلى التشتت وشرود الذهن ، والاعتقاد بأن تقدم الآخرين إنما يرجع إلى وفرة حظوظهم ، مما قد يجعل الفرد يعتقد أن سلوكه يتم التحكم فين من الخارج ، وليس له أى إرادة فيه .

كما أن هذه الدراسة تتناول أحد المتغيرات التعليمية الهامة وهو استراتيجيات الدراسة لتوجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى إتباع استراتيجيات دراسة إيجابية ترفع من مستوى الطلاب عند أداء المهام المعرفية ، بالإضافة إلى أن دراسة المتغيرات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية تعطى صورة أكثر وضوحا عن مكونات مثل هذه المتغيرات ، الأمر الذى يؤدى إلى فهم أداء الطلاب أو عدم أدائهم والمحرك الرئيسى وراء هذا الإداء ، يضاف إلى ذلك دراسة متغير الذاكرة العاملة والتى نظرت إليها النظريات المعرفية الحديثة إلى انها تقوم بدور هام فى تجهيز وتخزين المعلومات ، بل أنها تتميز عن نظم الذاكرة الأخرى مثل الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى أنها تقوم بوظيفتى التخزين والتجهيز معاً ، بل أن بعض علماء النفس المعرفيين اعتقد أن الفروق الفردية فى الذاكرة العاملة تعكس الفروق فى أداء الإفراد بصفة عامة .

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية انها تتناول علاقة متغيرات المدخل ومتغيرات الناتج ، والتى تؤثر على الطلاب أثناء موقف التعلم ومنها الخصائص العقلية والشخصية ، وترتبط متغيرات الناتج بمخرجات هذا الموقف متمثلة فى أداء الطلاب ، ولا شك أن المستوى المرتفع لاداء هؤلاء الطلاب يعد هدفا هاما من أهداف التعليم الثانوى .

## أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء نموذج يوضح العلاقات الحقيقية والصحيحة بين المتغيرات الكامنة وليست المتغيرات المقاسة والتى تحتويها الدراسة الحالية ، ومن ذلك التعرف على أى من أساليب العزو التى يستخدمها الطلاب – عينة الدراسة الحالية والأكثر ملاءمة للاستخدام مع استراتيجيات الدراسة ، وبحث علاقة الاستراتيجيات المختلفة للدراسة بأداء المهام المتباينة من خلال الذاكرة العاملة ، وكذلك عزو النجاح والفشل والنجاح عند أداء هذه المهام ، مع الاشارة إلى أن الهدف الرئيسى لهذه الدراسة هو بناء نموذج لعلاقة متغيرات الدراسة الحالية والتى قد تكون ممثلة لبعض المتغيرات الدافعية والمعرفية .

# الاطار النظرى

## أولاً : عزو النجاح والفشل :

ينظر البعض إلى العزو على أنه عملية معرفية عن طريقها يفسر الفرد الأسباب التى قد تقف وراء ادائه ، سواء كانت أسبابا داخليه يكون الفرد مصدرها ، أو اسباباً خارجية لا يكون الفرد مصدرها ، أو

كانت مستقرة أو غير مستقرة ، ولكي يمكن إلقاء الضوء على الأسباب الداخلية والخارجية المستقرة والغير مستقرة ، يمكن الرجوع إلى النموذج المعدل الذى قدمه فينر ( weiner,1979: 3-25 ) ، ويتألف هذا النموذج من ثلاثة أبعاد وهى مركز السببية Locus of casuality ويشير إلى مسئولية الفرد فى مقابل البيئة عن الاداء ، ويشار هنا إلى أن القدرة والجهد والمزاج والارهاق عوامل شخصية فى حين أن العمل والحظ والآخرين عوامل خارجة عن الشخص ، والبعد الثانى هو القدرة على التحكم Controlability ، ويشير إلى المستوى الذى يدرك به الفرد أنه يسيطر على أعماله ، حيث توجد عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة ، وصعوبة المهمة ،والمزاج ، وعوامل يمكن التحكم فيها مثل الجهد ، أما البعد الثالث فهو الاستقرارSstability ويشير إلى استقرار أو عدم استقرار العامل المسبب للاداء على مدار الزمن ، على اعتبار أن القدرة وصعوبة المهمة والآخرين تعد عوامل مستقرة ، أما الحظ والجهد والمزاج فهى عوامل غير مستقرة .

هذا ويعكس العزو السبب انفعالات الفرد تجاه النجاح أو الفشل بالإضافة إلى التوقعات ، والطموحات المستقبلية ، الأمر الذى يؤثر على اداء الفرد حاليا ومستقبلا ، فإن عزو النجاح إلى القدرة يولد لدى الفرد الشعور بالكفاية والثقة والفخر ، وأن عزو الفشل للقدرة يؤدى إلى الاحساس بنقص الكفاءة والاستسلام واليأس ، وأن عزو النجاح إلى الجهد يؤدى بالفرد إلى بذل الجهد ، والانتباه ، والتركيز كى يصل إلى مستوى معين من الدافعية والاصرار والمثابرة ، أما عزو الفشل إلى الجهد فإنه يؤدى إلى الشعور بالخجل والتقصير وقد يولد لديه فرصة لبذل الجهد ومن ثم توقع تقدمه مستقبلا . ( weiner,1985 : 548 - 573 ) وتجدر الإشارة هنا إلى أن عزو النجاح إلى الجهد يترتب عليه رد فعل انفعالى إيجابى أكثر مما لو أعزى إلى القدرة ، الامر الذى يعنى أن الجهد أكثر أهمية من القدرة ، حيث يتسنى للفرد بذل مزيد من الجهد للتغلب على صعوبات المهام التى تقدم إليه .

على أنه يمكن للفرد أن يعزى نجاحه أو فشله إلى عوامل أخرى غير القدرة والجهد ومنها الاستراتيجية ، وهى تشير إلى اعتقاد الفرد فى استخدامه لاجراءات فعاله فى اداء المهام مثل تشفيرها أو تنظيمها ، أو البحث عن العلاقة بينها وتجميعها فى فئات وتسميعها ذهنيا واستخدام معينات عند تذكرها ، وكذلك الحظ ، وهو يشير إلى اعتقاد الفرد فى الحظ الجيد ، والصدفة الحسنة ، وعوامل أخرى خارجة عن إرادته ، وأيضا المهمة ، وهى تشير إلى اعتقاد الفرد فى مدى وضوح المهمة وعرضها بصورة منظمة دون تعقيد أو غموض ، وقدرة الفرد على ايجاد منطق واحد على الأقل يمكن به الربط بين عناصر وأجزاء هذه

المهمة ويسرى ذلك على التعليمات المصاحبة لتقديم هذه المهام ، وأخيرا المـــزاج ، ويشـــير إلى الحالـــة الانفعالية والمزاجية ، وخبرات الارتياح التى يكون عليها الفرد عند ادائه للمهام .

ولقد تباينت نظريات العزو ، والتى تهدف إلى توضيح العمليات المفترضة التى يستخدمها الفرد لتحديـــد أسباب الاحداث التى يواجهها ، وعلى الرغم من تباين هذه النظريات ، إلا أنهـــا تركـــز علـــى نـــوع المعلومات التى يستشهد بها الفرد فى تحديد السببية ، والقواعد اللتى يستخدمها الافراد فى الوصـــول إلى استنتاج الاسباب من خلال هذه المعلومات ، وعلى ما يبدو أن هذه النظريات تتفق فى الهدف العام الـذى تسعى إليه وهو البحث عن مسببات السلوك ، ولعل أشهر هذه النظريات ما قدمه فيـنر ( winer,1974 : 217-228 ) حيث أشار إلى نوعين من المسببات إما خارجية يكون الفرد غير مسئول عنها أو داخلية تقـــع تحت مسئولية الفرد ، ثم إضافة بعد ذلك بعدا ثالثاً لتصبح نظريته ذات ثلاثة ابعـــاد عزويـــة أساســـية ، ويندرج تحت كل منها مجموعة من العوامل العزوية حسب خصائصها .كمـــا ســـبق الإشـــارة إليـــها ( weiner,1979 : 3-25 ) واشار كذلك إلى علاقة الابعاد العزوية الاساسية ببعض المفـــاهيم مثـــل التـــوقع ، والدافعية ، ووردود الفعل الوحدانية ، ثم اضاف بعد ذلك بعدين آخريـن .( weiner , 1985 : 548-573 ) وهما القصدية Intentionality ، وهو يصف الحالة الدافعية الكامنة وراء سلوك الفشل والذى قد يعـزى إلى قلة الجهد أو إلى عدم فعالية الاستراتيجية ، والشمولية Globality ويعنى أن بعض العوامل العزوية تكـــون عامة ( تعمم على جميع المواقف ) أو نوعية ( خاصة بموقف معين ) وفى تطور جديد أضاف فينر ( weiner 1992 ,) بعض العوامل التى قد تسبق العزو ؛ ومنها معتقدات الفرد عن سلوك الآخرين ، حيث تـؤدى إلى ردود فعل وجدانية ، وخبرات الفرد السابقة ومعتقداته الخاصة عن قدراته ، والقوائم الســـببية Causal schemes والتى يلجأ إليها الفرد عند قلة المعلومات وقد تعد تعبيرا عن بنية الفرد المعرفية .

هذا ويتم قياس العزو السببى من خلال الاستجابات الحرة ، حيث يعطى الفرد فرصة لتحديد الاســـباب التى ادت إلى نجاحه وفشله ، وهو نوع من التقرير الذاتى يعبر فيه الفرد عما يعتقده من أسباب كـــانت وراء نجاحه أو فشله ، ومن أكثر العوامل التى توصلت إليها الابحاث السابقة والتى يعزى إليها الإفـــراد أسباب نجاحهم وفشلهم ؛ القدرة ، الجهد ، الاستراتيجية ، المواد الدراسية ، مهام الامتحانات ، الحـــظ ، الاهمال ، الاهتمام ، الاسرة ، المعلم ، المزاج .

## ثانيا : الذاكرة العاملة :

يؤكد لوجى وأخرون ( Logie & et al , 1994 : 397 ) أن الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة كالفرق بين الحساب والعد ، وبالتالى يمكن استخدام أحدهما بدل الأخر ، إلا أنه ينبغى أن تركز دراسات الذاكرة بصفة عامة فى الوقت الحالى على الذاكرة العاملة ، حيث انها نشاط عقلى معرفى يحتوى على العديد من الانشطة المتنوعة مثل المعارف العامة ، والفهم اللغوى ، والمهارات المعرفية ، وحل المشكلات ، ومهارات التعامل مع الحاسوب ، وفى تطور أخر يذكر لوجى ( Logie , 1996 : 188 ) أن الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات فترة أطول زمنيا من الذاكرة قصيرة المدى ، علاوة على إنها تقوم بتجهيز تلك المعلومات ، وتصنيفها تبعا لنوعها ، وهذا فهى تعد الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى .

ويشير شنيدر ( Schneider, 1993 : 184 ) الى أن مكونات الذاكرة العاملة تشبه فى طريقة عملها مكونات الحاسوب ، حيث تقوم بسلسلة من المعالجات على كافة البيانات اللفظية وغير اللفظية ، وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى أو الوصول بها إلى الناتج النهائى ، وقد تحتوى هذه المكونات على مخازن متعددة تختلف بإختلاف المعلومات المقدمة ، حيث يوجد المخزن البصرى وهو خاص بالإشكال والرسوم ، والمخزن السمعى ، وهو خاص بالمعلومات السمعية ، ومخازن للكلمات والمقاطع وغيرها ، واشار كذلك جست وكاربنتر ( Just & Carpenter , 992 : 122 ) إلى أن للذاكرة العاملة مخازن متعددة ، أو أنها تحتوى على مخزن تكاملى ، حيث أنها تستقبل المعلومات من مصدرين هما المعلومات الجديدة ، التى تدخل إلى الذاكرة الحسية من خلال الحواس المختلفة ، ومخزن المعلومات السابقة والمختزنة بالذاكرة طويلة المدى .

ويذكر سالتوس وباكوك ( Salthouse & Bacock , 1991 : 763 ) أن الذاكرة العاملة ليست بناء ثابتا ، ولكنها مجموعة من المكونات المتغيرة والمتفاعلة ديناميكيا أهمها المعالج المركزى والمخزن والمجهز ، ويعمل المجهز على احداث التكامل والتنسيق بين المعالج المركزى والمخزن ، فهو يعمل على المقارنة والربط بين المعلومات الجديدة وسابقتها المختزنة فى الذاكرة لإصدار الاستجابة الصحيحة ، ويذكر لوجى ( Logie,1996 : 188) أن للمعالج المركزى خمس وظائف اساسية هى :-

١- الإنتقاء Selection : حيث يقوم بانتقاء المعلومات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى والتى تساعد فى عملية التجهيز .

٢- المسح Scaning :- حيث يقوم بعملية مسح للمعلومات المختزنة بالذاكرة قصيرة المدى وتخزين ما يمثل أهمية منها فى الذاكرة طويلة المدى .

٣- الاحتفاظ Maintenance :- حيث يقوم بحفظ وتخزين المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى باستخدام بعض آليات التخزين ؛ كالتكرار ، والتسميع الذهنى .

٤- البحث Search :- حيث يقوم بالبحث فى الذاكرة طويلة المدى عن بعض المعلومات الغامضة ، والأمر الذى يؤدى إلى تخزين أكثر تنظيما للمعلومات .

٥- التنشيط Activites :- وهو من الوظائف الهامة للذاكرة العاملة ، ويشمل هذا التنشيط جميع المعلومات المختزنة فى أى من وحدات الذاكرة .

ويحدث التكامل بين الذاكرة العاملة والذكرة طويلة المدى وفقا إلى اريكسون وكنتش ( Ericsson & Kintsch , 1995 : 211 ) فى خطوتين ؛ الأولى فى حالة تدفق المعلومات من البيئة لتصل إلى الذاكرة طويلة المدى ، فإذا كانت تتطابق مع ما هو مختزن يتم التخزين فورا ، والثانية ؛ عندما تكون المعلومات غير متطابقة مع ما هو مختزن فى الذاكرة طويلة المدى ، فيرجع الفرد إلى البيئة للاستفسار أكثر ، ثم إلى الذاكرة العاملة للتجهيز والتخزين .

وعلى هذا فإن الذاكرة العاملة تعمل على تنشيط المعلومات التى تحتويها الذاكرة طويلة المدى ، كما هو الحال فى العلاقة الوظيفية بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة ، فإن الذاكرة العاملة تقوم بتنشيط المعلومات المختزنة فى الذاكرة ، وبالتالى فهى تجعلها قادرة على تخزين المعلومات لفترة طويلة بالاضافة إلى تجهيزها ، وهذه الوظيفة الثنائية على ما يبدو لا تملكها إلا الذاكرة العاملة فقط .

## ثالثا : استراتيجيات الدراسة :-

يشير البعض إلى استراتيجيات الدراسة على انها عمليات عقلية يقوم بها المتعلم كى يستطيع التعلم والفهم لموضوعات دراسية أو مهام معرفية ، وقد قسم العلماء هذه الاستراتيجيات إلى ميدانين رئيسيين هما ؛ الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ، والاستراتيجيات الدافعية( Elliot & et al , 1999 : 546 ) والاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies هى التى يستخدمها الطلاب فى تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية ، وهى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطالب ، ومن أمثلتها التسميع الذهنى Rehearsal ، والتفصيل Elaboration ، والتنظيم Organization ، والتشفير Encoding ، والاسترجاع Retrieval ، وهى استراتيجيات يتبعها الطالب ليصل إلى هدف معرفى عام ، أو هدف معرفى نوعى ، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies فإنها تمكن الطالب من التحكم فى بيئتة المعرفية ، وتنسيق عملية التعلم ، ومن أمثلتها التخطيط Planning ، المراقبة Monitoring ، والتنسيق Regulating، وفضلا عن إنها

تساعد الطالب على التحكم ، فإنها تساعده على تنفيذ عمليات التعلم ، علـــى أنـــه يمكـــن تصنيـــف الاستراتيجيات المعرفية إلى نوعين هما ( Yildirim & Yesim , 1999 : 267 ) .

١ – الاستراتيجيات المعرفية السطحية Surface Cognitive Strategies وهى تتعلق باستراتيجيات التســـميع الذهنى ( التكرار Repetition ، والسرد Reciting ، والتجميع أوالتأليف Highlighting والتى تساعد علـــى تشفير المعلومات الجديدة إلى الذاكرة قصيرة المدى .

٢ – الاستراتيجيات المعرفية العميقة Deep Cognitive Strategies وهى تتعلق باســـتراتيجيات التفصيـــل أو الاتفاق Elaboration ، والتنظيم Organization والتى تساعد على الحفظ طويل المدى للمعلومات .

وقد أشار اليوت وآخرون ( Elliot & et al ., 1999 : 543 ) أن هذه الاستراتيجيات تم تناولها على نطـــاق واسع ، فقد تناولها بيجز ( Biggs , 1993 : 3-19 ) على إنها مداخل التعلم Learning approaches حيث يشير إلى أن هناك ثلاثة مداخل أولية للتعلم ( السطحى ، العميق ، والتحصيلى ) يميل الطلاب إلى اســـتخدامها فى تنظيم التعلم لديهم ، واعتقد أن هذه المداخل خليط من الدوافع والاستراتيجيات ، ويستخدم الطالب استراتيجية التعلم التى تتسق مع دوافعه ، كما يفترض أن الدافع المرتبط بالمدخل السطحى هـــو الحـــد الأدنى من تحقيق متطلبات السياق التربوى .

والاستراتيجيات المناسبة هنا تقصر الهدف على الأساسيات التى يمكن الإحاطة بها عـــن طريـــق الحفـــظ والاستظهار ، أما المدخل العميق فيتسم باهتمام جوهرى بالمضمون الذى يجب تعلمه والبحث عن المعـــنى والاهتمام بتوظيف القدرات ، وتعتمد الاستراتيجية هنا على القراءة باتساع ، وربط المعرفـــة القديمـــة بالمعلومات الحديثة ، وهذا يؤدى إلى اتقان المعلومات ، وأخيراً فإن المدخل التحصيلى يعتمد على شـــكل خاص من الدافع الخارجي مثل تقدير الذات ، وتتضمن الاستراتيجية المناســـبة هنـــا ؛ تنظيـــم الوقـــت ،وتقسيم العمل ، واستيعاب محتوى البرنامج الدراسى .

وفى النموذج الذي يقدمه اليوت وآخرون ( Elliot & et al ., 1999 : 543) لاستراتيجيات الدراسة يتنـــاول خمس استراتيجيات ، ثم تصنيف ثلاثا منها على أنها استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ، تم التوصـــل إليها من خلال الدراسة العاملية التى قام بها انتوستيل (Entwistle,1988:543 ) وهـــى التجـــهيز العميـــق والتجهيز السطحى، وسوء التنظيم ، حيث يستخدم فى التجهيز العميـــق عمليـــات التفكـــير النـــاقد والتفصيلى ، وفيه تراجع المعلومات المقدمة من حيث دقتها وصدقها مع محاولة إجراء تكامل للمعلومـــات الجديدة مع المعلومات المختزنة بالذاكرة والخبرات السابقة ،ويستخدم فى التجهيز السطحى عمليات مـــن قبيل التسميع الذهنى Rehearsal، اوالتذكر من خلال التكرار Memorization ، وقد عالجت كثـــير مـــن

الاطر النظرية التميز بين التجهيز العميق و السطحى كإستراتيجيات دراسة وان لهما أهمية تنبؤية ومفهومية .

أما استراتيجية سوء التنظيم Disorganization فهى تشير إلى صعوبة المتعلم فى تكوين بنية للمعلومات أو الاحتفاظ بها ، وهذه الاستراتيجية لم تلق اهتماما كبيرا من خلال الدراسات السابقة ، فقد تناولت بعض الدراسات السابقة بعض المفاهيم المرتبطة بالبنية مثل التنظيم Oranizing عند ( Biggs , 1987 ) ، وإدارة بيئة الوقت والدراسة Time and study environment management عند ( Pintrich & et al ., 1993) والتخطيط Planning عند ( Pressley & etal ., 1987) .

ويتشابه هذا التصنيف الثلاثى مع ما قدمه ( Entwistle , 1981 : 17 ) والتى اطلق عليها اساليب التعليم Learning Styles ونظر إليها على انها الطرق الشخصية التى يستخدمها الأفراد فى التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم ، وتم تقسيمها أيضا إلى ثلاثة أنواع ( العميق - الاستراتيجى - السطحى ) ، حيث يتميز الطلاب الذين يتبنون الأسلوب الاستراتيجى فى التعلم بمحاولة الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم ، ومن أوراق الامتحانات السابقة بغرض الوصول إلى قدر من تحديد وضع إمتحانات آخر العام ، كما أنهم يتميزون بعدم القرة على تنظيم أوقات استذكارهم ودافعيتهم خارجية بغرض النجاح فقط .

وقد أطلق االبعض على الاسلوب الاستراتيجى أسلوب التعلم التحصيلى ، ويظهر فى قدرة الفرد على تنظيم مواد الدراسة تنظيما دقيقا فى صورة متناسقة ومتتابعة فى إطار وحدود المنهج الدراسى ، وعلى ما يبدو أنه الوجه المعاكسى لاستراتيجية سوء التنظيم ، وفى هذا الإطار كان الإعتقاد بأن أسلوب التعلم يعد احد خصائص الشخصية والتى تظهر أثناء عملية التعلم وتميز الفرد عن غيره من الإفراد ، كما أنه يتميز بالثبات النسبى ، ولا يتغير بسهولة من موقف إلى آخر ، ولا يرتبط بالعوامل الموقفية أثناء التعلم .

وتبقى استراتيجيتان تم تصنيفهما ضمن الميدان الدافعى هما ؛ المثابرة Persistence وهى تقابل عند بنترش وآخرين ( Pintrich & et al ., 1993 ) إدارة أو تنظيم الجهد ، وهى تعنى استمرارية البحث عن التعلم فى حالة مواجهة عوائق أو صعوبات مثل صعوبة الفهم التى قد يواجهها ، وقد يقاس بالفترة الزمنية التى يقضيها الفرد فى عمل معين دون الالتفات للمشتتات المحيطة به ، والاستراتيجية الثانية هى الجهد Effort ، وهى تقاس بكمية الجهد الممتد أو المستمر فى عمليات التعلم ( Zimmerman & Risemberg , 1997 ) .

## الدراسات السابقة :

اجري عديد من الدراسات حول متغيرات الدراسة الحاليه ، فقد هدفت دراسة جيوتز وبلمر ( Goetz & Palmer , 1984) الى بناء نموذج لمتغيرات استراتيجيات الدراسة وانماط العزو والاداء على بعض المهام المعرفية لعينة بلغت ٢٢٤ طالبا جامعيا ، وتم بناء النموذج من خلال اجراء سلسلة من تحليل الانحدار ، وتم تحليل البيانات من خلال ثلاث مراحل هي ، التحقق من الاستراتيجية المستخدمة ، علاقة الاستراتيجية المستخدمة بالاداء على الاختبار ، التنبؤ بالاستراتيجية المستخدمة فى الاداء من خلال عوامل العزو ، وانتهت النتائج الى أن الطلاب استخدموا اكثر من ثمان استراتيجيات ، ويمكن التنبؤ بنوع الاستراتيجية من خلال الاداء ، وقد وضح النموذج الناتج العلاقات المباشرة بين الاستراتيجية المستخدمة ، والمعرفة بهذه الاستراتيجية والعزو المدرك عند التعلم ، وتكرار استخدام الاستراتيجية الفعالة ، أما دراسة شانك وجيون (Schunk&Gunn,1986:238:244) فكانت تهدف الى تحديد مدى تأثير استراتيجية اداء المهام وعوامل عزو النجاح عند تعلم مهام حسابية ،ومهارة تسجيل الالفاظ ، على عينة بلغت ٥٠ طفلا منهم ٢٨ تلميذا ، ٢٢ تلميذة تراوح مدى اعمارهم بين ٩ سنوات و ٣ شهور الى ١٠ سنوات و ٩ شهور ، وباستخدام تحليل المسار لبناء نموذج ، وجد أن استراتيجية اداء المهام تؤثر ايجابيا على عاملى العزو الى القدرة والمهمة وسلبيا على عاملى العزو الى الجهد والحظ ، كما أن لها تأثيرا مباشرا على مهارة اداء المهام المعرفية ، كما أن عوامل العزو ، القدرة والجهد والمهمة تؤثر فى اداء المهام ، فى حين لايوجد تأثير للحظ ، وتقترح الدراسة ان الفعالية فى استخدام الاستراتيجية يؤدى الى التنوع والتباين فى اداء المهام المعرفية .

وفى دراسة شاندلر وسبيس ( Chandler & spies , 1987) تمت المقارنة بين مجموعتين من طلاب الجامعة ، الاولى بقسم الاجتماع وعددها ٥٩ طالبا ، والثانية بقسم علم النفس وعددها ٥٠ طالبا فى العلاقة بين العزو السببى ، واستراتيجيات التعلم ، والاداء ، بالاضافة الى الفروق بين المجموعتين فى هذه المتغيرات ، وانتهت الدراسة الى أنه توجد فروق بين المجموعتين فى بعض العلاقات بين هذه المتغيرات ، بالاضافة الى ان ترتيب عوامل العزو عند طلاب علم النفس هى ، المهمة ، الحظ ، الجهد ، أما طلاب الاجتماع فهم يعزون اداءهم الى القدرة ، كما يوجد تباين بين المجموعتين فى أستراتيجيات الدراسة المستخدمة ، وتقترح الدراسة انه يمكن الاستعانه بطلاب قسم علم النفس كعينة ممثله لطلاب الجامعة ، وحاولت دراسة كايتم واليكسندر ( Katims & Alexander , 1987) البحث عن العوامل التى تؤثر على عمليات الذاكرة عند الاطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، وعلى عينة بلغت ٢٤ طفلا من العاديين ،

٢٤ طفلا من المتأخرين عقليا تتراوح اعمارهم بين ١٠-١٤ سنة ، انتهت الدراسة الى انه من بين العوامل التى تؤثر على عمليات الذاكرة ؛ العزو السببى والاستراتيجية المعرفية بالاضافة ،الى مركز التحكم والاسلوب المعرفى ، وتقترح الدراسة ان استخدام الاستراتيجيات المعرفية يعمل على تحسين اداء الذاكرة ، كما تعمل استراتيجيات مثل التعلم الذاتى ، تقويم الذات ، مناقشة الذات على تحسين التعلم ، وهدفت دراسة تراويك (Trawick , 1988) الى بحث علاقة متغيرات الاداء المعرفى ، والاداء الاكاديمى المتوقع ، وعوامل العزو ، واستراتيجيات التعلم لدى ٩٧ طالبا جامعيا ممن لهم تاريخ فى الفشل وذلك من خلال دراسة تقاريرهم ، وانتهت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم ، وعوامل العزو ، والاداء الاكاديمى المتوقع ، الا انه لاتوجد علاقة ارتباطية بين توقع الاداء المعرفى والاداء المعرفى الفعلى ، وتقترح الدراسة انه ينبغى على الدوام دراسة العلاقة بين الجهد والناتج الفعلى لهؤلاء الطلاب .

وحاول سكمت (Schmitt, 1989) دراسة تأثير العزو السببى واستراتيجيات الدراسة على التعلم الذاتى والحفظ ، ولهذا تم تدريب ١١ طالبا مراهقا عن طريق ورش العمل لمدة اسبوعين على استخدام استراتيجيات الدراسة ، ثم تطبيق استبيان لهذه الاستراتيجيات للتحقق من استخدامها ، ووجدت الدراسة ان المشاركين استخدموا اربع استراتيجيات للدراسة منها التنظيم والمثابرة ، كما وجدت الدراسة ان الناجحين يعزون اداءهم الى القدرة أو الجهد أما الفاشلين فهم يعزون ادائهم الى خصائص المهمة أو الى نقص الجهد ، وان اداء الذاكرة يتحسن بحسب مستوى الاستراتيجية المستخدمة واستمرار بذل الجهد ، وعلى (٤٠) معلما منهم ٨ معلمين بمرحلة الحضانة ، والصف الاول ، ١٠ من معلمي الصف الثانى ، ١١ من معلمى الصف الثالث ، ١١ من معلمى الصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية حاول مولى (Moely , 1989) التعرف على وجهات نظر المعلمين نحو تأثير استراتيجيات التعلم والحفظ لبعض المهام العددية واللغوية ، وقد اقترح المعلمون ١٣ استراتيجة للدراسة ، تختلف وظيفيا بين التلاميذ بحسب الصف الدراسى ، واشاروا الى اتساق عوامل العزو واستراتيجيات الدراسة لدى التلاميذ بحسب مستوى ادائهم ، وان عزو الفشل يرجع الى نوع الاستراتيجية المستخدمة،كما حاول تشانك (Schunk , 1989) بناء نموذج لمتغيرات عوامل عزو النجاح والفشل والتى اعتبرها ذات اهمية لدراسة فعالية الذات ، وذات دور فعال اثناء تنظيم التعلم ، واستراتيجيات التعلم واداء الطلاب المتمثل فى التحصيل الدراسى ، ويدل النموذج الذى تم التوصل اليه على تأثير عوامل العزو على الاداء المعرفى ، وان استخدام الاستراتيجية هو أساس تنظيم التعلم ويؤثر فى عوامل العزو ، واضافة الدراسة

مصطلح التغذية الرجعية العزوية Attributional feedback ، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط وتحليل التباين درس ويد وراين (Weed & Ryan , 1990 : 849-855) متغيرات العزو السببي والاستدعاء ومراقبة الذاكرة بالاضافة الى جدوى الاستراتيجية المستخدمة ، وعلى عينة ٨١ تلميذا بالصف الرابع وتحت اربعة ظروف للتعليم هى ، استخدام الاستراتيجية فقط ، عمليات المراقبة فقط ، الاستراتيجية والمراقبة معا ، والمجموعة الضابطة ، وبلغ عدد العينات فى كل مجموعة ٢٠ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٠ على الترتيب ، وباستخدام استبيان لقياس العزو ، ومهام لقياس الاستدعاء ، انتهت النتائج الى ان استراتيجية الدراسة لها تأثير دال على درجات التلاميذ فى الاستدعاء ، وان نموذج التنبؤ بالاستراتيجية المستخدمة تضمن عوامل العزو الى الجهد ، والعزو الى الحظ ، والعزو Unkaown الى الاستراتيجية ، والعزو الى القدرة ، والعزو الى عوامل غير معروفه attribution كما أن نموذج التنبؤ بالاستدعاء تضمن الاستراتيجية المستخدمة بالاضافة الى العزو الى عوامل غير معروفة ، العزو الى القدرة .وتوصل سنكفاتش (Sinkavich, 1991) الى نتائج قريبة من نتائج الدراسة السابقة ولكن على عينة بلغت ٤٩ طالبا جامعيا ، وباستخدام تحليل الانحدار كذلك وتطبيق استبيان لاسلوب العزو ، وقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة ، حيث انتهت الدراسة الى ان اسلوب العزو هو افضل منبأ للاداء المعرفى والاكاديمى ، كما أنه ينبأ باستراتيجية الدراسة التى يستخدمها الراشدون ، وعلى عينة بلغت ١٢٠ تلميذا من ذوى صعوبات التعلم بالصفوف من الرابع الى السادس حاول سوانسون وتراهان ( Swanson & Trahan , 1992:74-86) تطبيق أربع استراتيجيات للدراسة ودراسة تأثير العزو السببى والذاكرة العاملة ، وانتهت الدراسة الى انه توجد فروق دالة احصائيا بين أستراتيجيات الدراسة الاربع فى الذاكرة العاملة ، كما أن العزو السببى يؤثر على استراتيجية الدراسة المستخدمة ، وتناقصت نتائج هذه الدراسة مع ماتوصل اليه فولك (, Fulk 1992 :2-10) على ٥٦ مراهقا من ذوى صعوبات التعلم ، حيث لم تستدل النتائج على تأثير للاستراتيجية المعرفية على الاستدعاء ، كما أن التدريب على العزو السببى لايغير من الاستراتيجية المستخدمة ، كما أنه لايوجد تأثير مشترك للعزو السببى والاستراتيجية المعرفية على الذاكرة .

وهدفت دراسة اوباش ومولاى (Obach & Moely , 1993) الى التحقق من العلاقة الارتباطية وامكانية التنبؤ باستراتيجية التعلم من خلال عوامل العزو السببى للاداء الاكاديمى ، وعلى عينة بلغت ١٥٤ تلميذا بالصفوف الخامس والسادس والسابع ، وقياس ثلاث استراتيجيات باستخدام الذاكرة ، والتنظيم وتطبيق استبيان لمعتقدات العزو ، انتهت النتائج الى أن التلاميذ الذين يعزون اداءهم الى القدرة أو الجهد يستخدمون استراتيجيات تعلم بصورة اكثر من حيث العدد واكبر من حيث العمق ، وقارنت دراسة

ليجيت ( Legette , 1993 : 9-12) بين مجموعتين من طلاب الجامعة بلغ عدد المجموعة الاولى ٤٣ طالبا بقسم الموسيقى ، والثانية ٦٢ طالبا من قسم آخر ، طبق عليهم مقياس عوامل العزو الى ؛ الجهد ، الخلفية ، حجرة الدراسة وفى هذا الخصوص وجدت الدراسة ان ترتيب عوامل العزو لدى قسم الموسيقى هى ؛ الجهد ، المهمة ، القدرة ، أما المجموعة الثانية فكان الجهد ، القدرة ، المهمة وبعد ذلك تم دراسة العلاقة بين عوامل العزو واستراتيجيات الدراسة والذاكرة طويلة المدى للعينة ككل ، ووجدت الدراسة تأثيرا ايجابيا لاستراتيجيات الدراسة على عوامل العزو ، كما وجدت تأثيرا متكافئا لكل من عوامل العزو واستراتيجيات الدراسة على الاستدعاء طويل المدى ، وأخيرا استمرارية العلاقة بين النجاح والجهد ، وكذلك قارنت دراسة شورت وآخرين (Short & et al ., 1993: 412 –423) بين مجموعتين بلغت الاولى ٦٢ طفلا متوسطى التحصيل ، والثانية ٦٦ منخفضى التحصيل فى الصفوف الثانى والرابع والسادس الابتدائى ، فى العلاقة بين الاستراتيجية المعرفية المستخدمة واداء الذاكرة مع اختلاف نوع المهمة حيث تم استخدام مهام للاعداد والكلمات ، ووجدت الدراسة فروقا دالة احصائيا بين المجموعتين فى اداء الذاكرة حيث بلغت قيمة (ف) ٢٦,٨٩ وهى دالة عند ٠,٠١ ويوجد تأثير لنوع الاستراتيجية على الذاكرة ، وكذلك تأثير لنوع الاستدعاء ( حر ، مرتب ) على قيمة الاستدعاء ، وتعد هذه محاولة لدراسة التجهيز مع التخزين .

ووجدت دراسة تشان ( Chan , 1994: 319-339) تأثيراً لاستراتيجيات التعلم على معتقدات العزو على عينات بلغت ١٠٤ تلميذا بالصف الخامس ، ١٣٣ تلميذا بالصف السابع ، ١٠١ تلميذا بالصف التاسع ، طبق عليهم استبيان لمعتقدات العزو ، وطلب منهم كتابة تقرير عن استراتيجة التعلم المستخدمة ؛ وحاول سكويتر ( Schonwetter , 1994) بناء نموذج لعوامل العزو واستراتيجيات التعلم والذاكرة لدى عينة قوامها ٢٨٦ من طلاب الجامعة ، درسوا مقررا فى علم النفس باربع استراتيجيات للتعلم ، وبعد ذلك تم قياس الاحتفاظ ، والتنظيم ، وللتحقق من تنوع الاستراتيجية تم تطبيق قائمة سلوك الدراسة ، ودلت النتائج على الاختلاف بين الطلاب فى استراتيجيات الدراسة بحسب نوع المعالجة ، وعلى وجود علاقة بين ناتج التعلم ( الاحتفاظ والتنظيم ) والاستراتيجية الدراسية ، ويدل النموذج كذلك على وجود ارتباط مباشر بين التنظيم وادراك الطلاب للنجاح والفشل ، إلا أنه لم تجد دراسة ترنر (Turner , 1994 : 445-454 ) على عينة بلغت ٤٩ تلميذا متوسط اعمارهم ١٢ سنة ، طبق عليهم مهام للذاكرة واستبيان للعزو السببى وآخر للاستراتيجية ، تأثيراً للعزو السببى على الاستراتيجية المستخدمة ، الا انها وجدت تأثيراً لعوامل العزو والاستراتيجية على اداء الذاكرة ووجد دراسة (Fulk , 1994) علاقة

بين الاستدعاء والعزو السببي إلا انها لم تجد علاقة بين الاستدعاء واستراتيجية الدراسة وذلك على عينة بلغت ٤٣ مراهقا بالصفين السابع والثامن تم توزيعهم عشوائيا على ثلاث معالجات تجريبية تتضمن كل معالجة استراتيجية مختلفة وتم تدريب كل مجموعة على استخدام الاستراتيجية ، وطبق على الجميع استبيان لقياس العزو ، وعلى الرغم من ان الدراسة وجدت فروقا فى الاستدعاء ترجع الى نوع العزو إلا أنها لم تجد اختلافات فى حالات العزو ترجع الى نوع الاستراتيجية .

وانتهت دراسة تشان (Chan , 1996: 184-193) الى ان المتفوقين فى الاداء اكثر قدرة على ادراك عوامل النجاح أو الفشل ، كما ان لديهم قدرة اكبر على استخدام استراتيجيات التعلم ، وذلك على عينة بلغت ١٤٣ تلميذا بالصف السابع من المتفوقين تم مقارنتهم بعينة بلغت ١٣٣ من المتوسطين فى الاداء المعرفى والمناظرين لهم فى العمر ، وكذلك انتهت دراسة ترنر ( Turner , 1996: 468-480) الى انه يمكن التنبؤ بالاستدعاء من خلال معتقدات العزو بالنسبة للطلاب العاديين والذين يمكنهم كذلك استخدام اكثر من استراتيجية للتعلم وذلك بعد مقارنه الاداء لدى ٣١ تلميذا متوسط اعمارهم ١٠ سنوات من العاديين باداء ٣٣ تلميذا من منخفضى القدرة العقلية ، وقام فوسكو (Fusco, 1996) بقياس اداء ٣٠ تلميذا بالصف التاسع من خلال الذاكرة بالاضافة الى محكات أخرى فى محاولة للمقارنة بين العزو الى الجهد او الاستراتيجية او الى الاثنين معا ، وبعد تقديم المهام اللفظية والشكلية لقياس الذاكرة انتهت الدراسة الى ان التلاميذ الذين يعزون ادائهم الى الاستراتيجية اكثر قدرة على التنظيم والاداء ممن يعزون ادائهم الى الاستراتيجية فقط ، ولذلك تقترح الدراسة أهمية مساعدة التلاميذ على أهمية كل من الجهد والاستراتيجية كعوامل للعزو عند الاداء المعرفى .

وقام ستيبك وجرالنسكى (Stipek & Gralinski, 1996: 397-407) ببناء نموذج لاستراتيجيات الدراسة مع معتقدات العزو والاداء الاكاديمى باستخدام اسلوب تحليل المسار على عينة بلغت ٣١٩ طفلا (١٠٥ ولدا ، ١٥٤ بنتا ) منهم ٦٦ بالصف الثالث ١١٩ بالصف الرابع ، ٧٥ بالصف الخامس ، ٥٩ بالصف السادس الابتدائى ، ويدل النموذج الناتج على تأثير معتقدات العزو على استراتيجيات الدراسة خاصة العزو الى القدرة والذى يمكنه التنبؤ بالاداء ، وكذلك قام بيومرت وآخرون (Baumert & et al., 1998 : 1013 - 987) ببناء نموذج لعوامل العزو مع الاداء المعرفى وعلى عينة بلغت ٥٣١ تلميذا بمتوسط عمر ١٠ سنوات وباستخدام النموذج السببى بواسطة نموذج المعادلة البنائية وجدت الدراسة ، عوامل العزو ليس لها تأثير مباشر على الاداء المعرفى .

وفى دراسة ترنر (Turner 1998 : 162-172) على عينة من الامريكان ذوى أصل أفريقى منخفضى القدرة العقلية تتراوح اعمارهم بين ١١-١٧ سنة دلت النتائج على ان معتقدات العزو ذات أهمية فى اختيار الاستراتيجية المستخدمة ، وان العزو السببى يرتبط ايجابيا بكل من الاستدعاء والاستراتيجية المستخدمة ، وفى دراسة طولية قام بها ين ( Yin,1999) على عينة بلغت ٥٤٩ طالبا جامعيا فى هونج كونج منهم ٢٧٢ طالبا فى قسم اللغة ، ٢٧٧ طالبا فى قسم الهندسة وقياس العزو السببى ومداخل الدراسة (عميق - سطحي ) على فصلين دراسيين ، وجد أن العزو السببى ومداخل الدراسة تباينت من فصل دراسى الى آخر ، وان طلاب الهندسة يستخدمون المدخل العميق اكثر من طلاب اللغة ، ويوجد تأثير لكل من العزو السببى ومدخل الدراسة على الاداء الاكاديمى ، ووجدت دراسة ستراكا (Straka , 1999) ان العزو السببى يفسر اكثر من ٥٠% من التباين فى استراتيجيات الدراسة وذلك على عينة بلغت ٦٧ طالبا بالتعليم الثانوى الصناعى تم تطبيق استبيانات للعزو السببى واستراتيجيات الدراسة عليهم واستخدام القوة النسبية للارتباط Relatively strong correlatio كما وجد ديجو نوفيك (Djigunovic , 2000)من خلال دراسة عزو النجاح الى كل من الجهد والاستمتاع بالمهمة واستراتيجيات الدراسة على عينة بلغت ٨٧ طالبا بالمدرسة العالية ان استخدام استراتيجية الدراسة يتوقف على نوع العزو وان استخدام الاستراتيجية المناسبة وتكرار استخدامها يؤثر فى الاداء وذلك عند تعلم مصطلحات لغوية جديدة .

وفى دراسة ييولسون (Yi- Wilson , 2000) على عينة بلغت ٧١ طالبا بالمدرسة العاليه وزعت على ثلاث استراتيجيات للدراسة وتم استخدام الحاسوب فى تقديم المعلومات وفق الاستراتيجيات المختلفة وقياس الاستدعاء ، انتهت الدراسة الى اختلاف الاستدعاء العزوى Attribution recall بحسب نوع الاستراتيجية ، وان الذين تم تعلمهم وفق اكثر من استراتيجية كان الاستدعاء لديهم أفضل ، وكذلك كانت نتائج دراسة جونيس وآخرين (Jones & et al , 2000: 256-262) متطابقة مع الدراسة السابقة ، فعلى عينة بلغت ١٠٠ تلميذ بالصف السادس منهم ٤٨ ولدا ٥٢ بنتا ، مدى اعمارهم بين ١٠ سنوات و ٧ شهور الى ١٣ سنة وشهرين ، طبق عليهم قائمة من ١٦ مفردة انجليزية مع استخدام استراتيجيات تعلم متباينة وقياس الاستدعاء ، وباستخدام تحليل التباين واختبار (ت) انتهت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا فى الاستدعاء ترجع الى نوع الاستراتيجية كما ان صحة الاستجابات ترفع من الثقة بالنفس ، حيث تم تطبيق استبيان للثقة تم تصحيحة على أربع مستويات وفق ليكرت تمتد من ١ = ليس متأكداً تماما الى ٤ = متأكد تماما وهو نوع من مقاييس الدافعية .

وفى محاولة لدراسة تأثير عزو الفشل الى الجهد والقدرة على استراتيجية التعلم المستخدمة وجد هولسكوه وآخرون (Holschuh & et al ., 2001 : 153-173) على عينة من طلاب الجامعة اختلافا فى نمط العزو بحسب استراتيجية التعلم . أما دراسة كيلر وسوانسون (Keeler & swanson , 2001:418-434) فهى تبحث العلاقة بين الذاكرة العاملة والاستراتيجية المستخدمة والتحصيل الاكاديمى لعينة بلغت ١١١ طفلا من العاديين وذوى صعوبات التعلم ، وانتهت الدراسة الى ان التباين فى الاداء يختلف بحسب نوع المهمة (لفظية - اشكال ) ، وان قدرة الفرد على اختيار الاستراتيجية الملائمة لنوع المهمة يؤثر فى اداء الذاكرة ، كما انه يسهم فى زيادة تباين اداء الاطفال .

وهدفت دراسة بيرى وآخرين (Perry & et al , 2001 : 776-789) الى بحث العلاقة بين العزو السببى واستراتيجيات الدراسة وعلى عينة بلغت ٥٢٤ طالبا جامعيا تم استخدام استراتيجيتين للدراسة هما التفصيل والمراقبة الذاتية ، وتطبيق استبيان لقياس العزو السببى من خلال القدرة والجهد ، انتهت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين العزو والجهد والقدرة واستراتيجية مراقبة الذات ، فى حين لاتوجد هذه العلاقة مع استراتيجية التفصيل ، اما دراسة رينا فينر (Reyna & Weiner , 2001 : 309-319) فقد هدفت الى بناء نموذج لمتغيرات دافعية منها عوامل العزو مع متغيرات معرفية منها استراتيجيات الدراسة ، ومن خلال دراستين ، بلغت العينة فى الدراسة الاولى ١٢٧ طالبا جامعيا (٥٦ طالبا، ٧١ طالبة)،تم التحقق من اختلاف استراتيجية الدراسة من خلال استبيان وتطبيق مقياس لعزو الفشل ، وانتهت هذه الدراسة الى ان الفشل فى الاداء قد يرجع الى نقص المزاج ، ويدعم ذلك الى انه غير ثابت عبر الزمن ، وعند بناء نموذج باستخدام تحليل المسار وجدت الدراسة تأثيرا مباشرا لاستراتيجيات الدراسة فى العزو السببى،وبلغت العينة فى الدراسة الثانية ٤٠ معلما بالمرحلة الثانوية(٢٠ معلما، ٢٠ معلمة ) بمتوسط عمر ٤٦ سنة ، ومتوسط خبرة تدريسية ١٨ سنة ، طبق عليهم استبيان لاستراتيجيات الدراسية ومتغيرات اخرى معرفية ، والعزو السببى ومتغيرات أخرى دافعية ، وبعد عمل مصفوفة الارتباطات لثمانى متغيرات واستخدام تحليل المسار ، وضح النموذج والذى حقق مؤشرات جيدة لحسن المطابقة وجود تأثير مباشر لاستراتيجيات الدراسة فى العزو السببى .

أما دراسة سوانسون وهويل (Swanson & Howell , 2001 : 720-734) فكانت تهدف الى دراسة تأثير استراتيجية الدراسة على الذاكرة العاملة وعلى عينتين من الاطفال بلغ متوسط عمر الاولى ٩ سنوات والثانية ١٤ سنة ، عدد كل مجموعة ٥٠ طفلا ، واستخدام مهاماً لفظية وشكلية مع الاختلاف فى الاستراتيجية المستخدمة من قبل الاطفال ، انتهت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا فى الذاكرة

العاملة اللفظية والشكلية ترجع الى اختلاف استراتيجية الدراسة ، وكذلك وجـــدت دراســـة والتـــون ووالتون ( Walton & Walton , 2002 : 79 – 115) على عينة من اطفال الحضانة بلغت ٤٠ طفلا ، ان هـؤلاء الاطفال يمكنهم استخدام استراتيجيات متباينة للدراسة ، ومع اختلاف الاستراتيجية المستخدمة فى قـراءة الكلمات تختلف مهارات الاحتفاظ لديهم كمقياس للذاكرة العاملة ، وان قراءة الاطفال معـــا افضـــل بالنسبة للذاكرة العاملة من قراءة كل طفل على انفراد .

## تعليق عام على الدراسات السابقة :-

١- اختلفت الاهداف المتضمنة فى الدراسات السابقة بين دراسة تأثير استراتيجية الدراسة على العـــزو مثل ( Schunk & Gunn , 1986 ) ، ( Chan , 1994 ) أو العلاقة بينهما ( Perry & et al .,2001 ) أو تأثـير العزو على الاستراتيجية ( Stipek & Gralinski , 1996 ) أو تأثير نوع الاستراتيجية على أداء الذاكـــرة ( Keeler & Swanson , 2001 ) أو تأثير كل من العزو والاستراتيجية على الذاكرة ( Legett , 1993 ) أو التنبؤ بالاستراتيجية من العزو ( Weed & Ryan , 1990 ) أو التنبؤ بالاستدعاء من العـــزو ( Turner , 1996 ) أو بناء نماذج لهذه المتغيرات أنفـــة الذكـــر مثـــل ( Schunk & 1989 ) ، ( Baumert & et al ., 1998 ) ، ( Reyna & weiner , 2001 ) .

٢- شملت العينات فى الدراسات السابقة جميع مراحل التعليم بداية من الحضانة مثل( Walton & Walton , 2002 ) ، ابتدائى ( Fusco , 1999 ) ، إعدادى ( Turner , 1994 ) ، ثانوى( Yi – wilson , 2000 )وثانوى فنى (Straka , 1996)،جامعة( Perry & etal , 2001 ) بل ومعلمين ( Reyna & Weiner , 2001 ) .

٣- جميع الدراسات الـــتى تنـــاولت بنـــين وبنـــات تعـــاملت معـــها كمجموعـــة واحـــدة مثـــل ، ( Schunk & Gunn , 1986 ) ، ( Jones & etal , 2000 ) .

٤- بعض الدراسات استخدمت عينات من مراحل تعليمية مختلفة مثـل ، ( Obach & Mocly , 1993 ) ، ( Swanson & Howell , 2001 ) كما استخدمت بعض الدراسات عاديين وذوى الاحتياجات الخاصة مثل ( Katims & Alexander , 1987 ) ، ( Keeler & Swanson , 2001 ) .

٥- اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبيانات فى قياس العزو الســـببى ( Weed & Ryan , 1990 ) واستبانات لقياس استراتيجيات الدراسة ( Turner , 1994 ) ، أو معرفة استراتيجيات الدراسة من خـــلال المعلمين ( Mocly , 1989) ، واستخدام مهام متنوعة لقياس الذاكرة العاملة ( Swanson & Howell , 2001 )

٦- تنوعت الإساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسات السابقة ، بين معاملات الارتباط ( Trawick , 1988 ) ، وتحليل التباين ( Weed & Ryan , 1990 ) ، وتحليل الإنحدار ( Sinkavich & 1991 ) وتحليل المسار ( Schunk , 1989 ) ، ( Reyna & Weiner , 2001 ) .

٧- بالنسبة للنتائج التى توصلت إليها الدراسات السابقة :-

أ- وجدت بعض الدراسات علاقة بين العزو السببى واستراتيجية الدراسة ، وتأثير للإستراتيجية على العزو السببى ( Trawick , 1988 ) ، ( Chan , 1994 ) ، ( Stipek & Gralinski , 1996 ) إلا أن بعض الدراسات تناقضت نتائجها مع هذه النتائج مثل ( Fulk , 1992 , 1994 ) ، ( Turner , 1994 ) ، ووجدت دراسة( Peery & etal , 2001 ) أن هذا التأثير يتوقف على نوع الاستراتيجية ، فيوجد مع بعض الاستراتيجيات دون البعض الأخر .

ب-وجدت بعض الدراسات تأثيرللاستراتيجية علىالذاكرة،مثل(Weed & Ryan , 1990 ) ، ( Jones & etal , 2000 ) فى حين لم تجد دراسة ( Fulk , 1994 )هذا التأثير .

جـ - وجدت بعض الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالاستدعاء من خلال عوامل العزو ( Turner , 1990 ) ، فى حين لم تجد دراسة ( Baumert & etal , 1998 ) تأثيراً للعزو على الأداء المعرفى .

د - تناولت العديد من الدراسات بناء نماذج لمتغيرات العزو والاستراتيجية والذاكرة ، وأشارت بعض الدراسات أن فى هذا محاولة لبناء نماذج لمتغيرات دافعيه وأخرى معرفية ومن أمثلة الدراسات التى حاولت بناء هذه النماذج ( Schunk , 1989 ) ، ( Schonwetter , 1994 ) ، ( Baumert & etal , 1998 ) ، ( Reyna & Weiner , 2001 ) .

## فروض الدراسة :-

من خلال الإطار النظرى والدراسات والأبحاث السابقة وما قدم حيالها من تعليق ، يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير سابقا من تساؤلات فى مشكلة الدراسة على النحو التالى :-

١- توجد علاقة ارتباطية داله بين متغيرات عزو النجاح والفشل ، وأداء مهام الذاكرة العاملة ، واستراتيجيات الدراسة .

٢- تتشبع درجات مقاييس عزو النجاح والفشل ، وأختبارات الذاكرة العاملة ، ومقاييس استراتيجيات الدراسة بمجموعة من العوامل .

٣- يوجد مسار للعلاقة بين متغيرات ؛ عـــزو النجـــاح والفشـــل وأداء مـــهام الذاكـــرة العاملـــة ، واستراتيجيات الدراسة .

## تحديد المصطلحات :-

**عزو النجاح والفشل** Attribution Success and Failure :- هو عملية ينسب فيها الفرد نجاحه أو فشله فى أداء المهام إلى جانب أو أكثر من الجوانب الآتية :

**القدرة** :- ويقصد بها أن نجاح الفرد يعود إلى فهمه للمهمة وقدرته على التعامل معها واستيعابها والربـــط بين عناصرها وتخزينها ثم استدعائها عند الحاجة إليها .

**الجهد** :- ويقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى بذل الجهد والطاقة ، والانتباه والتركيز ، والمثابرة ، كما أنـه يشير إلى إصرار الفرد وجديته عند أداء المهمة .

**الاستراتيجية** :- ويقصد بها أن نجاح الفرد يعود إلى استخدام استراتيجية معرفية تتلاءم ونوع المهمـــة ، بالإضافة إلى استخدام آليات مثل التكرار والتنظيم والتسميع الذهنى ومعينات التذكر عند تعلم المهمـــة واستدعائها .

**الحظ** :- ويقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى حظة الجيد ، والصدفة الحسنة ، والقدرة علـــى التخمـــين ، وإلى عوامل أخرى غير معلومة بالنسبة له .

**المهمة** :- ويقصد بها أن نجاح الفرد يعود إلى سهولة وبساطة ووضوح المهمة ، وعرضها بطريقة جيـــدة دون غموض أو تعقيد ، بالإضافة إلى توافر الترابط والمنطقية بين عناصرها .

**المزاج** :- ويقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى الهدوء والإتزان ، وحالة الارتيـــاح أثنـــاء أداء المهمـــة ، بالإضافة إلى عدم الخوف أو القلق أو الاضطراب عند أدائها .

الذاكرة العاملة Working Memory عبارة عن أنظمة تخزين خاصة تقوم بتخزين المعلومات اللفظية بالإضافة إلى تخزين المعلومات غير اللفظية ، فضلا عن أنها تقوم بتجهيز تلك المعلومات وتصنيفها تبعا لنوعها ، كما أنها تعمل على تنشيط هذه المعلومات ، كي يمكن استدعاؤها عند الحاجة إليها ، ويعنى الاستدعاء ؛ إمكانية استعادة المعلومات التى سبق اختزانها فى ذاكرته بصورة صحيحة .

استراتيجيات الدراسة Study Strategies هى عمليات عقلية يقوم بها الطالب لإختيار الطريقة المناسبة التى يتعامل بها مع المعلومات التى تحتويها المهام ، ليساعد نفسه على التعلم ، وفهم ما يعرض عليه من معلومات جديدة ، وتتضمن التجهيز العميق والتجهيز السطى وسوء التنظيم والمثابرة والجهد ، ويشمل التجهيز العميق عمليات التفصيل أو الاتقان أو التنظيم ، فيما يشمل التجهيز السطحى عمليات التسميع الذهنى والتكرار والتنظيم ، أما سوء التنظيم فيشير إلى صعوبة المتعلم فى تكوين بنية معرفية للمعلومات أو الاحتفاظ بها ، وتعنى المثابرة ؛ إدارة أو تنظيم الجهد واستمرارية البحث عند التعلم ، وأخيراً فإن الجهد يقصد به كمية المجهود الممتد أو المستمر عند أداء المهام .

## خطة الدراسة

### أولا : العينة :-

اشتقت عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمحافظة الشرقية ، وبلغ عدد العينة إجمالا ( ٥٢٠ ) طالبا منهم ( ١٠٢ ) طالباً عينة استطلاعية ، ( ٤١٨ ) طالباً عينة نهائية ، وقد تم تقنين مقاييس الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة على العينة الاستطلاعية كاملة ، أما عند تقنين مقياس عزو النجاح والفشل فتم تقسيمها إلى مجموعتين ؛ إحداهما تمثل عينة النجاح والثانية تمثل عينة الفشل ، وذلك وفق التحصيل السابق ، وبلغ عدد كل مجموعة ( ٥٦ ) طالبا ، كما تم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين ؛ إحداهما تمثل عينة النجاح ، فيما تمثل الثانية عينة الفشل ، وذلك وفق الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة ، وبلغ عدد كل مجموعة ( ٢٠٩ ) طالباً ، وقدمت لهم الاختبارات فى ثلاث جلسات مستقلة . ، الأولى لاختبار الذكاء ، والثانية لاختبارات الذاكرة العاملة ، والثالثة لمقاييس عزو النجاح والفشل ـ بحسب نوع المجموعة ـ واستراتيجيات الدراسة ، وتم اختيار المرحلة الثانوية حيث تتمايز القدرات ، وتم إختيار العينة من البنين فقط لأن نوع الطالب ليس أحد متغيرات البحث أما

الصف الأول الثانوى ؛ فكان بناءا على رغبة الإدارات التعليمية بعيدا عن الصفين الثانى والثالث الثانوى الذين يكونان الشهادة الثانوية ، وبلغ متوسط أعمار العينة اربع عشرة سنه وسبعة شهور .

ثانيا : الأدوات

١- مقياس عزو النجاح والفشل ( من إعداد الباحث )

ثم تحديد الهدف مقياس عزو النجاح على أنه يقيس الجوانب التى يعزو إليها الطلبة الناجحون نجاحهم فى أداء المهام ، وعزو الفشل على أنه يقيس الجوانب التى يعزو وإليها الطلبة الفاشلون فشلهم فى أداء المهام ، وبعد الرجوع إلى الإطار النظرى والمقاييس السابقة والنظريات التى تناولت عزو النجاح والفشل تم الوقوف على عوامل عزو النجاح والفشل الأكثر تكرارا وكذلك تحديد الأهمية النسبية لكل عامل من هذه العوامل .

وبناءا على الوزن النسبي لكل عامل من هذه العوامل قام الباحث بوضع عدد من المفردات لكل جانب عزوى ، وقد بلغ عدد المفردات ١٣ مفردة لمقياس القدرة ، ١٢ مفردة لمقياس الجهد ، ١٥ مفردة لمقياس الاستراتيجية ، ٨ مفردات لمقياس الحظ ، ١٢ مفردة لمقياس المهمة ، ١٠ مفردات لمقياس المزاج ، وبذلك يبلغ إجمالى عدد المفردات فى مقياس عزو النجاح ٧٠ مفردة ، وفى مقياس عزو الفشل ٧٠ مفردة أيضا .

ثم قام الباحث بعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى ميدان علم النفس والصحة النفسية للاستفسار عن مدى إنتماء أو عدم انتماء كل مفردة للجانب العزوى الذى يحتويها ، بيان نوع المفردة من حيث كونها إيجابية أو سلبية ، تحديد درجة وضوح المفردة من حيث الصياغة وكذلك التعليمات ، وإضافة ما يرونة من تعديلات مناسبة ، وبعد تجميع المقاييس من السادة المحكمين ثم إعادة صياغة بعض المفردات بحسب أرائهم ومقترحاتهم ، وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق المقياس فى صورته الأولية على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه ، وجاءت النتائج على النحو التالى :

(أ) النتائج الخاصة بمقياس عزو النجاح

- صدق المقياس

بالاضافة الى صدق المحكمين السابق ذكره ، تم حساب صدق المقاييس وصدق المفردات المكونة لها باستخدام الطريقة العامة لحساب كا٢،( فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩:٥٠١ ) ، حيث ان صدق المفردة

يعتمد على درجة تمييز المفردة بين اداء طالب وآخر ، وتعتمد طريقة حساب كا٢ على التكرار الواقعي والتكرار المتوقع ، وجاءت قيم كا٢ بالنسبة للمقاييس الفرعية ٦٢,٢٦ ، ٣٧,١٦ ، ٣٩,٥٩ ، ٣٢,٦٤ ، ٣٣,٩٧ ، ٣٦,٥٤ على الترتيب ، أما بالنسبة للمفردات المكونة للمقاييس الفرعية فكانت النتائج على النحو التالى :

## جدول رقم (١)

## معاملات صدق مفردات مقاييس عزو النجاح

| المقياس / رقم المفردة | القدرة | الجهد | الاستراتيجية | الحظ | المهمة | المزاج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧٣,٠٥ | ٢١,١٩ | ٣٤,١١ | ١٥,١١ | ١٩,٠٤ | ٤٤,٦١ |
| ٢ | ١٦,٣٤ | ١٢,٧١ | ٤١,٦٩ | ٣٢,٥٨ | ٢٦,١٣ | ٤٥,٧٤ |
| ٣ | ٢١,٦٩ | ٣١,٠٦ | ٢٥,١١ | ٢٠,٥٥ | ٢٢,٥٨ | ٣١,٠٦ |
| ٤ | ٣٦,٣٨ | ٥٦,٢٥ | ٢٢,٤٥ | ١١,٥٧ | ٢٦,٥١ | ٢٥,٤٩ |
| ٥ | ٥٢,٢ | ٣٣,٢٥ | ٢٦,٦٣ | ٣,٠٨ | ٣٤,٨٦ | ٢٨,٧٨ |
| ٦ | ٢٧,٢٦ | ٤١,٨٢ | ٣٨,٩١ | ٣٥,٢٤ | ٢٧,٧٧ | ٥٦,١٢ |
| ٧ | ٩,٧٨ | ٤٧,٠١ | ٢٢,٧١ | ١٣,٤٧ | ١٢,٠٨ | ١٣,٤٢ |
| ٨ | ٣٧,٩٨ | ٢٧,٧٧ | ٢٦,٠٠ | ١٢,٥٨ | ١٨,٤١ | ٣١,٥٧ |
| ٩ | ٢٨,٧٨ | ١٤,٧٣ | ٢٥,٢٤ | | ١٨,٢٨ | ٣٥,٣٦ |
| ١٠ | ٢٦,٥١ | ٢٠,٢٩ | ٣٠,٨١ | | ١,٨٢ | ٤٥,١١ |
| ١١ | ٢٦,٠٠ | ٢٠,٤٣ | ٢١,١٩ | | ٣٠,٥٥ | |
| ١٢ | ١٤,٤٨ | ٨٢,٨٣ | ٦.٨٨ | | ١٢,٤٥ | |
| ١٣ | ٢٧,٧٧ | | ٢٧,٥١ | | | |
| ١٤ | | | ١٤,٣٢ | | | |
| ١٥ | | | ٢٨,٥٣ | | | |

ويلاحظ ان المفردة رقم ١٢ فى مقياس الاستراتيجية ورقم ١٠ فى مقياس المهمة غير صادقتين .

## ـ ثبات المقياس

تم حساب ثبات الدرجات الكلية للمقاييس الفرعية لمقياس عزو النجاح باستخدام معامل الفا ، وبلغت ٠,٦١٨ ، ٠,٦٧٩ ، ٠,٦٨٧ ، ٠,٦٨٥ ، ٠,٧٠٧ ، ٠,٧٠٦ على الترتيب ، كما تم حساب ثبات المفردات باستخدام معامل الفا بحذف درجات المفردات ، وكذلك التجانس الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس ودرجات المفردات التي يحتويها ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

**جدول رقم (٣)**

**معاملات ثبات مفردات مقاييس عزو النجاح**

| رقم المفردة | مقياس القدرة | | مقياس الجهد | | مقياس الاستراتيجية | | مقياس الحظ | | مقياس المهمة | | مقياس المزاج | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط |
| ١ | ٠,٦٦٥ | ٠,٣٨ | ٠,٦٦٧ | ٠,٢٧ | ٠,٦٧٦ | ٠,٣١ | ٠,٦٦١ | ٠,٣٩ | ٠,٦٧٤ | ٠,٥٨ | ٠,٦٩٤ | ٠,٣٢ |
| ٢ | ٠,٦٧٣ | ٠.٢٠ | ٠,٦٦٨ | ٠,٢٥ | ٠,٦٧٥ | ٠,٣٢ | ٠,٦٨١ | ٠,٢٣ | ٠,٦٩٥ | ٠,٣٣ | ٠,٦٩٨ | ٠,٢٩ |
| ٣ | ٠,٦٦٧ | ٠,٢٦ | ٠,٦٧١ | ٠,٢٣ | ٠,٦٦٩ | ٠,٤٠ | ٠,٦٥١ | ٠,٤٨ | ٠,٧٠١ | ٠,٢٤ | ٠,٦٨٨ | ٠,٣٩ |
| ٤ | ٠,٦٧١ | ٠,٢٣ | ٠,٦٦٣ | ٠,٣٣ | ٠,٦٦٥ | ٠,٤٣ | ٠,٦٧٤ | ٠,٢٨ | ٠,٧٠١ | ٠,٢٤ | ٠,٦٧٠ | ٠,٦٢ |
| ٥ | ٠,٦٤٩ | ٠,٥١ | ٠,٦٦٦ | ٠,٣٢ | ٠,٦٨٣ | ٠,١٨ | ٠,٦٦٤ | ٠,٣٥ | ٠,٦٩٣ | ٠,٣٧ | ٠,٦٧٩ | ٠,٤٩ |
| ٦ | ٠,٦٦٧ | ٠,٢٨ | ٠,٦٤٣ | ٠,٥٦ | ٠,٦٧٦ | ٠,٣٢ | ٠,٦٥٧ | ٠,٥٣ | ٠,٧٠٥ | ٠,١٩ | ٠,٦٧٥ | ٠,٥١ |
| ٧ | ٠,٦٣٤ | ٠,٦٠ | ٠,٦٥٧ | ٠,٤١ | ٠,٦٦٤ | ٠,٤٥ | ٠,٦٥٨ | ٠,٤١ | ٠,٦٨٢ | ٠,٥٠ | ٠,٦٩٥ | ٠,٣١ |
| ٨ | ٠,٦٦٥ | ٠,٣١ | ٠,٦٥١ | ٠,٤٧ | ٠,٦٦٨ | ٠,٤٢ | ٠,٦٦٥ | ٠,٣٥ | ٠,٦٩١ | ٠,٣٧ | ٠,٦٨٧ | ٠,٤١ |
| ٩ | ٠,٦٦٨ | ٠,٢٦ | ٠,٦٥٢ | ٠,٤٢ | ٠,٦٧٩ | ٠,٢٥ | | | ٠,٦٨١ | ٠,٥٣ | ٠,٦٨٣ | ٠,٤٤ |
| ١٠ | ٠,٦٥٤ | ٠,٤٤ | ٠,٦٨١ | ٠,١١ | ٠,٦٧٠ | ٠,٣٨ | | | ٠,٦٨٣ | ٠,٤٤ | ٠,٧٠٠ | ٠,٢٥ |
| ١١ | ٠,٦٧٤ | ٠,١٩ | ٠,٦٦١ | ٠,٣٤ | ٠,٦٦٥ | ٠,٤٢ | | | ٠,٦٩٠ | ٠,٤١ | | |
| ١٢ | ٠,٦٦٦ | ٠,٢٧ | ٠,٦٧٠ | ٠,٢٦ | ٠,٦٨٣ | ٠,١٩ | | | ٠,٦٨٣ | ٠,٤٦ | | |
| ١٣ | ٠,٦٦٦ | ٠,٢٧ | | | ٠,٦٧٤ | ٠,٣٣ | | | | | | |
| ١٤ | | | | | ٠,٦٧٦ | ٠,٢٨ | | | | | | |
| ١٥ | | | | | ٠,٦٨٠ | ٠,٢٣ | | | | | | |

ويلاحظ من الجدول ان جميع المفردات ثابته .

## (ب) النتائج الخاصة بمقياس عزو الفشل

### ـ صدق المقياس

بالاضافة الى صدق المحكمين السابق ذكره ، تم حساب صدق المقاييس الفرعية وصدق المفردات المكونة لها باستخدام الطريقة العامة لحساب كا٢ ، ( فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٥٠١ ) ، حيث ان صدق المفردة يعتمد على درجة تمييز المفردة بين اداء طالب آخر ، وتعتمد طريقة حساب كا ٢ على التكرار الواقعي والتكرار المتوقع ، وجاءت قيم كا٢ بالنسبة للمقاييس الفرعية ٤١,٦٤ ، ٤٥,٤٤ ، ٤٧,٣١ ، ٤٣,٣٣ ، ٤١,٢٣ ، ٣٦,٧٤ على الترتيب ، أما بالنسبة للمفردات المكونة للمقاييس الفرعية فكانت النتائج على النحو التالى :

**جدول رقم (٣)**

**معاملات صدق مفردات مقاييس عزو الفشل**

| المقياس / رقم المفردة | القدرة | الجهد | الاستراتيجية | الحظ | المهمة | المزاج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣١,١٦ | ٣٥,٤٦ | ٢١,١ | ٣٩,٩٥ | ٣٠,٢١ | ١٠٤,٥٦ |
| ٢ | ٥٣,٥٨ | ١٦,١ | ٣٧,٧٦ | ٢٤,٠٥ | ٢٣,٤١ | ٦٠,٢١ |
| ٣ | ٢٧,٦٤ | ٢٨,٥٣ | ٢٨,١٥ | ٢٥,٣٣ | ١٨,٢٨ | ١٤,٩٥ |
| ٤ | ١٧,٧٧ | ٧٥,٣٨ | ٣٠,٩٧ | ١٣,٩٢ | ٣١,١٠ | ١٥,٥٩ |
| ٥ | ٣٥,٧٢ | ٣٤,٥٦ | ٢٢,٧٧ | ١١,٣٥ | ١٠,٤١ | ١٥,٩٧ |
| ٦ | ٢٢,٥١ | ٣١,٣٦ | ٢١,٣٦ | ١٠,٨٩ | ٢٥,٢١ | ٣٧,١٣ |
| ٧ | ٣٧,٨٩ | ٢٥,٣٣ | ١٥,٣٣ | ١٣,٤١ | ٢٨,٦٧ | ٢٣,٩٥ |
| ٨ | ١٧,٦١ | ٢٧,٠٠ | ١١,١٧ | ٢١,٣٥ | ٢٣,٤١ | ١٩,٥٦ |
| ٩ | ١٨,٠٣ | ١٢,٥١ | ١٤,٣ | | ١٤,٩٥ | ٢٠,٢١ |
| ١٠ | ٤١,٣٦ | ٣٠,٨٤ | ٢٦,١ | | ٢٠,٧٢ | ١٠,٣٣ |
| ١١ | ٢٣,٤١ | ١٩,٩٥ | ١٨,٦٧ | | ١٢,٦٤ | |
| ١٢ | ١٦,٧٤ | ٢١,١ | ٢٢,٠٠ | | ١١,١ | |
| ١٣ | ١٨,٢٨ | | ١٤,٣١ | | | |
| ١٤ | | | ٢٧,٨٩ | | | |
| ١٥ | | | ١٢,٦٤ | | | |

ويلاحظ ان جميع المفردات صادقة

## - ثبات المقياس

تم حساب ثبات الدرجات الكلية للمقياس الفرعية لمقياس عزو الفشل باستخدام معامل الفا ، وبلغت ٠,٧١٩ ، ٠,٧٣١ ، ٠,٧٣٩ ، ٠,٧٤٤ ، ٠,٧٣١ على الترتيب ، كما تم حساب ثبات المفردات باستخدام معامل الفا بحذف درجات المفردات ، وكذلك التجانس الداخلى بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس ودرجات المفردات التى يحتويها ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى :

**جدول رقم (٤)**

**يبين ثبات المفردات والتجانس الداخلى للمقاييس**

| رقم المفردة | مقياس القدرة | | مقياس الجهد | | مقياس الاستراتيجية | | مقياس الحظ | | مقياس المهمة | | مقياس المزاج | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط |
| ١ | ٠,٦٩٧ | ٠,٤٩ | ٠,٧٠٧ | ٠,٥٨ | ٠,٧٢٦ | ٠,٤٤ | ٠,٧٠٤ | ٠,٤٩ | ٠,٧٢٨ | ٠,٤٥ | ٠,٧١٣ | ٠,٥٠ |
| ٢ | ٠,٦٩٧ | ٠,٥٩ | ٠,٧١٥ | ٠,٤٥ | ٠,٧٢٧ | ٠,٤٥ | ٠,٧٠٢ | ٠,٥٥ | ٠,٧٢٣ | ٠,٦٠ | ٠,٧١٠ | ٠,٥٤ |
| ٣ | ٠,٧١٠ | ٠,٣١ | ٠,٧١٦ | ٠,٤٤ | ٠,٧٢٢ | ٠,٦٢ | ٠,٧١٥ | ٠,٤١ | ٠,٧٢٧ | ٠,٤٩ | ٠,٧١٠ | ٠,٤٧ |
| ٤ | ٠,٧١٣ | ٠,٢٥ | ٠,٧٢٣ | ٠,٢٩ | ٠,٧٢٤ | ٠,٥٣ | ٠,٧١٦ | ٠,٣٧ | ٠,٧٢٠ | ٠,٥٣ | ٠,٦٩٨ | ٠,٦٤ |
| ٥ | ٠,٧٠٢ | ٠,٤٦ | ٠,٧١١ | ٠,٥٣ | ٠,٧١٨ | ٠,٦٢ | ٠,٧٠٧ | ٠,٤٦ | ٠,٧٣٠ | ٠,٦٠ | ٠,٧٠٦ | ٠,٤٩ |
| ٦ | ٠,٧١١ | ٠,٢٩ | ٠,٧٢١ | ٠,٣٨ | ٠,٧١٩ | ٠,٦٢ | ٠,٦٩٨ | ٠,٥٥ | ٠,٧٢٥ | ٠,٤٧ | ٠,٧١٧ | ٠,٤٠ |
| ٧ | ٠,٦٩٧ | ٠,٥٤ | ٠,٧٠٤ | ٠,٦٣ | ٠,٧٢٣ | ٠,٥١ | ٠,٦٩٧ | ٠,٥٦ | ٠,٧٣٠ | ٠,٥٦ | ٠,٧١٧ | ٠,٤٢ |
| ٨ | ٠,٦٩٢ | ٠,٥٤ | ٠,٧١٤ | ٠,٤٧ | ٠,٧١٩ | ٠,٦٢ | ٠,٧١٣ | ٠,٤٢ | ٠,٧٢٨ | ٠,٤٦ | ٠,٧١٢ | ٠,٤٦ |
| ٩ | ٠,٦٨٧ | ٠,٦٥ | ٠,٧١٦ | ٠,٤٣ | ٠,٧٢٤ | ٠,٥٣ | | | ٠,٧٢٨ | ٠,٤٤ | ٠,٧١٨ | ٠,٣٨ |
| ١٠ | ٠,٧١٤ | ٠,٢٤ | ٠,٧١٦ | ٠,٤٠ | ٠,٧٢٩ | ٠,٤٢ | | | ٠,٧١٩ | ٠,٤٨ | ٠,٧٠٧ | ٠,٥٠ |
| ١١ | ٠,٧٠٦ | ٠,٣٧ | ٠,٧٠٤ | ٠,٦٤ | ٠,٧٢٨ | ٠,٤١ | | | ٠,٧١٩ | ٠,٦٠ | | |
| ١٢ | ٠,٧١٢ | ٠,٢٧ | ٠,٧١٢ | ٠,٤٦ | ٠,٧٣١ | ٠,٣٥ | | | | ٠,٦٠ | | |
| ١٣ | ٠,٦٩٤ | ٠,٥٤ | | | ٠,٧٢٢ | ٠,٥٣ | | | | | | |
| ١٤ | | | | | ٠,٧٣٤ | ٠,٢٩ | | | | | | |
| ١٥ | | | | | ٠,٧٢١ | ٠,٥٧ | | | | | | |

ويلاحظ من الجدول ان جميع المفردات ثابته .

٢- اختبارات الذاكرة العاملة (اعداد: عادل محمد العدل(٢٠٠٠) )

تهدف هذه الاختبارات الى قياس الذاكرة العاملة لدى افراد العينة تبعا لوظيفتى التجهيز والتخزين معـــا ، وقد تم بناؤها فى اطار نموذج بادلى ( Baddeley ,1992:556 ) للذاكرة العاملة ، وقد اقتصر الباحث هنـــا على قياس الاستدعاء ، كأحد الطرق الهامة لقياس الذاكرة ، وتقدر الدرجة على اساس عدد الاجابـــات الصحيحة التى يتم استرجاعها من الذاكرة بعد عرض قائمة المهام (اعداد - كلمات - رموز - اشكال ) ، وفيما يلى وصف لهذه المهام :

- اختبار الاعداد : وهو عبارة عن (٨) مهام ، فى كل مهمة (٦) اعداد ، اثنان منـــهما يقبـــلان القسمة على (٢) ، واثنان يقبلان القسمة على (٥) ، واثنان لايقبلان القسمة علـى (٢) أو (٥) ، وعلى الطالب بعد عرض كل مهمة عليه ، ان يضع كل عددين فى فئة مستقلة بين قوسين .

- اختبار الكلمات :وهو عبارة عن (٨) مهام ، فى كل مهمة (٦) كلمات ، يربط كل ثلاث منـــها صفة مشتركة ، سواء كانت ملابس ، خضروات ، فاكهة ، اجهزة ، وسائل نقل ، حيوانـــات ، أثاث منزلى ، أدوات كتابيه ، وعلى الطالب بعد عرض كل مهمة ان يضع كل ثلاث كلمـات فى فئة مستقلة بين قوسين .

- اختبار الرموز : وهو عبارة عن (٨) مهام ، فى كل مهمة (٧) رموز ، منها (٤) رمـــوز يتشـــابه كل اثنان منها فى الشكل بصرف النظر عن النقط وعلى الطالب بعض عرض كل مهمة عليـــه ، أن يضع كل حرفين فى فئة (فئتين لكل حرفين متشابهين ، والفئة الثالثة للحروف الثلاثة المتبقيـة ) وكل فئة بين قوسين .

- اختبار الاشكال : وهو عبارة عن (٨) مهام ، فى كل مهمة (٦) اشكال ، يربط كل ثلاثة منـــها صفة مشتركة على غرار اختبار الكلمات ، غير ان الفرق فى ان محتويات المهمة هنا أشكال .

ويقاس الاستدعاء بعدد الوحدات التى يستطيع الطالب كتابتها بشكل صحيح من الذاكرة بعد اختفـــاء المنبهات ، وكان قد تم حساب الزمن المناسب للعرض والاستدعاء ، وجاءت أزمنه العرض لكل مهمـة فى كل اختبار ٦،٧،٨، ١٠ ثوان على الترتيب ، وأزمنة الاستدعاء ١١،٨،٨،١٠ ثانية على الـــترتيب ، كما تم حساب الصدق للاختبارات وللمهام المكونة لها باستخدام الطريقه العامة لحساب كا٢ ، وجـاءت النتائج بالنسبة للاختبارات ٢١,١ ، ٢٨,٤ ، ٢٦,٧ ، ٢٦,٢ على الترتيب فى حالة الاستدعاء ، وفى

حالة المهام تراوحت قيم كا٢ بين ٢٠,٩ - ٣١,٥ فى اختبار الاعداد ، وبين ٢٠,٣ - ٣٢,٣ فى اختبار الكلمات ، وبين ٢١,٥-٣٣,٤ فى اختبار الرموز ، وبين ٢٤,٦-٤٣,٣ فى اختبار الاشكال .

كما كان قد تم حساب ثبات الدرجات الكلية للاختبارات باستخدام معامل الفا وبلغت ٠,٦٩ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٢ ، ٠,٦٥ فى حالة الاستدعاء على الترتيب ، كما تم حساب ثبات المهام باستخدام معامل الفا بحذف درجات المهام ، وتراوحت معاملات الفا بين ٠,٣٤ -٠,٦٧ فىحالة اختبار الاعداد ، وبين ٠,٣٨ - ٠,٧٣ فى اختبار الكلمات ، وبين ٠,٤١ -٠,٧٢ فى اختبار الرموز ، وبين ٠,٤٧ - ٠,٦٨ فى اختبار الاشكال وكذلك حساب التجانس الداخلى بحساب معاملات الارتباط بين درجات المهام والدرجة الكلية لكل اختبار يحتويها ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٩ -٠,٧١ فى اختبار الاعداد ، وبين ٠,٣٦ -٠,٦٤ فى اختبار الكلمات ، وبين ٠,٤٣ -٠,٦٢ فى اختبار الرموز ، وبين ٠,٤٣ -٠,٦٨ فى اختبار الاشكال ، وبين ٠,٤٣-٠,٦٢ فى اختبار الرموز ، وبين ٠,٤٣- ٠,٦٨ فى اختبار الاشكال .

وفى البحث الحالى تم حساب الزمن المناسب للعرض والاستدعاء وفق طريقة فؤاد البهى السيد (١٩٧٩ :٥٤٩ ) وجاءت أزمنة العرض ٩ ، ٧ ، ٧ ، ١٠ ثوان وأزمنة الاستدعاء ١٠ ، ٩ ، ٨ ، ١٢ ثانية لكل مهمة فى كل اختبار على الترتيب .

كما تم اعادة حساب صدق الاختبارات وصدق المهام المكونة لها باستخدام الطريقة العامة لحساب كا٢ ، وجاءت النتائج بالنسبة للاختبارات ٢٣,٧ ، ٢٥,٢ ، ٢٧,٣ ، ٢٤,١ على الترتيب،أما بالنسبه للمهام المكونة للاختبارات جاءت كما بالجدول التالى :

## جدول رقم (٥)

## معاملات صدق المهام المكونة للاختبارات

| الاختبار / رقم المهمة | الاعداد | الكلمات | الرموز | الاشكال |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٢,٤ | ٢٤,٢ | ٢٩,٦ | ٣٥,٧ |
| ٢ | ٢٥,٦ | ٢٨,٧ | ٢٣,٧ | ٣٢,٣ |
| ٣ | ٢٠,٧ | ٣١,٦ | ٢٧,٣ | ٢٧,٦ |
| ٤ | ٢٣,٦ | ٢٦,٤ | ٢٨,٣ | ٢٤,٢ |
| ٥ | ٢١,٩ | ٢١,٩ | ٢٥,٦ | ٢٥,٨ |
| ٦ | ٢٥,٤ | ٢٤,٢ | ٣٢,٥ | ٢١,٩ |
| ٧ | ٢٢,٧ | ٢٨,١ | ٣٠,٧ | ٢٧,٣ |
| ٨ | ٢٤,١ | ٢٥,٧ | ٢٩,١ | ٣٠,٤ |

ويلاحظ من الجدول ان جميع قيم كا٢ دالة احصائيا مما يدل على صدق المهام .

وكذلك تم اعادة حساب ثبات الدرجات الكلية للاختبارات باستخدام معامل الفا وبلغت ٠,٦٥٩ ٠,٧١٢ ، ٠,٧٢٨ ٠,٦٩٣ على الترتيب ، وحساب ثبات المهام باستخدام معامل الفا بحذف درجات المفردات ، وكذلك التجانس الداخلى بحساب معاملات الارتباط بين درجات المهام والدرجة الكلية للاختبار الذى يحتويها ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى :

## جدول رقم (٦)

## يبين ثبات المهام والتجانس الداخلى للاختبارات

| رقم المهمة | اختبار الاعداد | | اختبار الكلمات | | اختبار الرموز | | اختبار الاشكال | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط |
| ١ | ٠,٦٥١ | ٠,٣٨ | ٠,٧٠٩ | ٠,٤٢ | ٠,٧١٦ | ٠,٥٤ | ٠,٦٧٩ | ٠,٦٦ |
| ٢ | ٠,٦٤٧ | ٠,٤٣ | ٠,٧٠٨ | ٠,٤٤ | ٠,٧١٥ | ٠,٥٥ | ٠,٦٨٧ | ٠,٤١ |
| ٣ | ٠,٦٤٦ | ٠,٤٤ | ٠,٦٥٦ | ٠,٥٩ | ٠,٧٢١ | ٠,٣٨ | ٠,٦٨٧ | ٠,٤١ |
| ٤ | ٠,٦٥٣ | ٠,٣٢ | ٠,٦٩٩ | ٠,٥٤ | ٠,٧٠٩ | ٠,٦٨ | ٠,٦٨٩ | ٠,٣٦ |
| ٥ | ٠,٦٤٨ | ٠,٤٢ | ٠,٦٩٨ | ٠,٥٦ | ٠,٧٠٨ | ٠,٦٩ | ٠,٦٩١ | ٠,٣٢ |
| ٦ | ٠,٦٤٧ | ٠,٤٣ | ٠,٧٠٧ | ٠,٤٥ | ٠,٧١٦ | ٠,٥٤ | ٠,٦٧٨ | ٠,٦٧ |
| ٧ | ٠,٦٥٢ | ٠,٣٦ | ٠,٦٩٨ | ٠,٥٦ | ٠,٧١٤ | ٠,٥٦ | ٠,٦٨٨ | ٠,٣٩ |
| ٨ | ٠,٦٤٣ | ٠,٥٨ | ٠,٦٩٧ | ٠,٥٧ | ٠,٧١٣ | ٠,٥٨ | ٠,٦٨٦ | ٠,٤٣ |

ويلاحظ من الجدول ان جميع معاملات الثبات باستخدام طريقتى معامل الفا والتجانس الداخلى دالة احصائيا

### ٣- مقياس استراتيجيات الدراسة

قام الباحث الحالى بترجمة وتعريب مقياس استراتيجيات الطلاب للدراسة Students study strategies ، وهو من اعداد ايلوت وآخرين ( Elliot & et al.,1999) ويحتوى المقياس فى الاساس على ثلاثة متغيرات ؛ التجهيز العميق ، التجهيز السطحى ، سوء التنظيم وقد تم اشتقاق المفردات من مقاييس سابقة فى هذا الميدان ، ويعد تقنين المقياس على العينة الاستطلاعية بلغ عدد المفردات فى كل متغير ؛ خمس مفرادات ، وباستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الاساسية والتدوير بطريقة الفاريماكس خلص الى ثلاثة عوامل ، بلغت القيمة المميزة Eigenvalue لسوء التنظيم ٣,٣١ ، وللتجهيز العميق ٢,٦٢ ، وللتجهيز السطحى ٢,١٠ ، وهى تفسر ٥٥ % من التباين الكلى ، وقد اعاد معدوا المقياس تقنيه فى دراسة فرعية ثانية ضمن الدراسة الاصلية ، وباستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الاساسية والتدوير بطريقة الفاريمكس ، خلصت الى ثلاثة عوامل مفترضة ، وبلغت القيمة المميزة لسوء التنظيم ٤,٢٦ ، والتجهيز العميق ٢,٦٥ ، والتجهيز السطحى ١,٩ ، وهى تفسر ٥٩% من التباين

الكلى ، وعلى انه يوجد امام كل مفردة (٧) اختيارات تصحح وفق تدريج ليكـــرت لتبـــدأ مـــن ١ ( لاتنطبق تماما ) الى ٧ ( تنطبق تماما ) وأضيف فى هذه الدراسة متغيرين آخرين هما المثابرة والجهد ، ومـــن خلال العينة الاستطلاعية بلغ عدد المفردات فى المثابرة أربع مفردات ، ومفردتين فقط لمتغـــير الجـــهد ، وباجراء التحليل العاملى لهذين المتغيرين بطريقة المكونات الاساسية والتدوير بطريقة الفاريماكس ، خلـص التحليل الى عاملين ، والقيمة المميزة للمثابرة ٣,١٥ ، والقيمة المميزة للجـــهد ١,٢٣ ، وهـــى تفســـر ٧٣% من التباين الكلى ، والاستجابة والتصحيح لمقياس المثابرة يبدأ من ١ (لاتنطبـــق تمامـــا ) الى ٧ (تنطبق تماما )،ومقياس الجهد يبدأ من١(لاأوافق تماما )الى٧(اوافق تماما ).

وبهذا فان المقياس يحتوى اجمالا على (٢١) مفردة ، وبعد ترجمة وتعريب المقياس تم عرضه على اثنين مـــن المتخصصين فى اللغة الانجليزية للتحقق من الصياغ واجراء التعديلات اللازمة ، ثم عرضـــــه علـــى (١١) محكما من الاساتذة والاساتذة المساعدين لعلم النفس ، وطلب منهم تحديد انتماء المفـــردة الى المقيـــاس الذى تتبعه ، ومدى وضوحها ، واضافة مايرونة من تعديلات مناسبة وقد أعاد الباحث صياغـــة بعـــض المفردات بحسب آراء ومقترحات المحكمين ، وبعد التحقق من صدق المحكمين تم تطبيقـــه علـــى العينـــة الاستطلاعية ، وبعد تقدير الدرجات تم رصدها وتبويبها ، ثم التحقق من صدقه وثباته على النحو التالى :

– صدق المقياس : بالاضافة الى صدق المحكمين السابق ذكره قام البـــاحث باســـتخدام الصـــدق العاملى بطريقة المكونات الاساسية ، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لدرجات مفـــردات المقـــاييس والدرجة الكلية لكل مقياس ، وتم استخلاص خمسة عوامل فسرت . ٧٥,١٣ من التباين الكلى ، وكـــان الجذر الكامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح ، وقد تشبعت جميع المفردات بتشبعات دالة علـــى عامل أو واكثر من العوامل المستخلصة وفق محك " كايزر " ، بالاضافة الى انه لاتوجد مفردة تشـــبعت على جميع العوامل ، وبذلك تحقق الباحث من صدق المقياس عامليا .

كما تم حساب صدق المقاييس وصدق المفردات المكونة لها باستخدام الطريقة العامة لحساب كا٢ (فـــؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٥٠١ ) ، حيث ان صدق المفردة يعتمد على درجة تميز المفردة بـــين طـــالب وآخر ، وتعتمد طريقة حساب كا٢ على التكرار الواقعى والتكرار المتوقع ، وجاءت قيم كا٢ بالنســـبة للمقاييس الفرعية ٤٤,٠٥ ، ٣٢,٧٦ ، ٣٠,٦٩ ، ٢٩,١٨ ، ٤٤,٦٧ على الترتيب ، أما بالنســـبة للمفردات المكونة للمقاييس الفرعية فكانت النتائج على النحو التالى :

## جدول رقم (٧)

## معاملات صدق مفردات مقاييس استراتيجيات الدراسة

| المقياس / رقم المفردة | التجهيز العميق | التجهيز السطحى | سوء التنظيم | المثابرة | الجهد |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٧,٥٣ | ٨٣,٥٣ | ٣١,١٢ | ٢٨,٦١ | ٢١,٠٧ |
| ٢ | ٤٥,١٣ | ١٨,٠٠ | ١٦,٠٥ | ٣٨,٨٤ | ١١٨,٠٠ |
| ٣ | ٣٧,٤١ | ٢٤,٦١ | ١٨,٥١ | ٣٥,٠٧ | |
| ٤ | ٢,٤١ | ١٩,٠٥ | ٣,١٣ | ١٣,٨٩ | |
| ٥ | ٢٨,٩٧ | ٧١,٣٣ | ١٧,٨٤ | | |

ويتضح من الجدول ان جميع المفردات صادقة ماعدا المفردة رقم ٤ فى مقياس التجهيز العميق ، والمفردة رقم ٤ أيضا فى مقياس سوء التنظيم ، وقد تم استبعادهم عند التطبيق على العينة النهاية .

- ثبات المقياس : تم حساب ثبات الدرجات الكلية للمقاييس الفرعية بطريقتين ؛ الاولى باستخدام معامل الفا ، وبلغت قيم معاملات الثبات ٠,٦٨٧ ، ٠,٦٨١ ، ٠,٧٨٣ ، ٠,٨١٢ ، ٠,٨٣٧ لمقاييس التجهيز العميق ، والتجهيز السطحى ، وسوء التنظيم ، والمثابرة ، والجهد على الترتيب ، والثانية طريقة اعادة الاختبار حيث تم اعادة تطبيق المقياس بعد ثلاثة اسابيع ، وحساب معامل الارتباط بين التطبيق وبلغت ، ٠,٧١ ، ٠,٧٣ ، ٠,٧٤ ، ٠,٧٩ ، ٠,٧٧ . للمقاييس الخمسة على الترتيب وهى معاملات ثبات دالة احصائيا ، كما تم حساب ثبات مفردات المقاييس الفرعية باستخدام معامل الفا بحذف درجات المفردات وكذلك الاتساق الداخلى للمقاييس الفرعية بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية لكل مقياس يتضمنها ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى :

## جدول رقم (٨)

## يبين ثبات المفردات والاتساق الداخلى للمقاييس الفرعية

| رقم المهمة | التجهيز العميق | | التجهيز السطحى | | سوء التنظيم | | المثابرة | | الجهد | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط | الفا | الارتباط |
| ١ | ٠,٦٢٠ | ٠,٥٨ | ٠,٦٥٢ | ٠,٣٩ | ٠,٧٤٠ | ٠,٦٧ | ٠,٧٥٤ | ٠,٧٨ | ٠,٧٩٩ | ٠,٦٩ |
| ٢ | ٠,٦٣٩ | ٠,٥٣ | ٠,٦٢٦ | ٠,٥٣ | ٠,٧٣٥ | ٠,٧٤ | ٠,٧٧٤ | ٠,٧٥ | ٠,٨١٣ | ٠,٦٢ |
| ٣ | ٠,٦٦٩ | ٠,٣٨ | ٠,٦٦٢ | ٠,٣٦ | ٠,٧٥٥ | ٠,٦١ | ٠,٧٦٩ | ٠,٧٥ | | |
| ٤ | ٠,٧١٦ | ٠,١٥ | ٠,٦٥٦ | ٠,٣٦ | ٠,٧٥٢ | ٠,٦٠ | ٠,٧٩٦ | ٠,٦١ | | |
| ٥ | ٠,٦٦٧ | ٠,٣٥ | ٠,٦٨٠ | ٠,٢٩ | ٠,٧٦٣ | ٠,٥٧ | | | | |

ويلاحظ من الجدول ان جميع المفردات ثابته ماعدا المفردة رقم ٤ فى التجهيز العميق ، وهى كانت ايضا غير صادقة .

٤- اختبار القدرة العقلية مستوى (١٥-١٧) اعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٨٤) ، والهدف من استخدام هذا الاختبار قياس الذكاء العام لضبطه لدى عينة البحث ، وتم تحويل الدرجات الخام التى يحصل عليها الطلاب فى الاختبار الى نسبة ذكاء انحرافية ، باستخدام جداول المعايير التى توجد فى كراسة التعليمات (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٨٤) ، وقد قام الباحث الحالى بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، وتبين ان معامل الثبات يساوى ٠,٧٢ ، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى هذا الاختبار ودرجاتهم فى التحصيل السابق وبلغ ٠,٦٩ وهو مؤشر لصدق الاختبار .

## الاجراءات

١- قام الباحث باعداد ادوات الدراسة لتكون جاهزة للتقنين .

٢- قام الباحث بتقنين مقاييس استراتيجيات التعلم والذاكرة العامله والقدرة العقلية على العينة الاستطلاعية .

٣- من خلال درجات التحصيل السابق لدرجات طلاب العينة الاستطلاعية تم تقسيم هذه العينة الى مجموعتين من خلال الوسيط ، ثم تقنين مقياس عزو النجاح على الطلاب الذين تزيد درجات تحصيلهم عن الوسيط ، ومقياس عزو الفشل على الطلاب الذين تقل

درجاتهم عن الوسيط ، على ان يكون الفشل فى اداء المهام هو عدم الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق .

٤- قام الباحث بتطبيق اختبار القدرة العقلية على العينة النهائية ، وبعد تقدير الدرجات تم استبعاد الحالات المتطرفة .

٥- تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم واختبارات الذاكرة العاملة

٦- وبعد تقدير الدرجات ومن خلال درجات الطلاب فى الذاكرة العاملة واعتمادا على الوسيط تم تقسيم العينة النهائية الى مجموعتين .

٧- تم تطبيق مقياس عزو النجاح على الطلاب الذين تزيد درجاتهم عن الوسيط فى اختبارات الذاكرة العاملة ، وتطبيق مقياس عزو الفشل على الطلاب الذين تقل درجاتهم عن الوسيط فى اختبارات الذاكرة العاملة ، على ان يكون الفشل فى اداء المهام هو عدم الحصول على درجات مرتفعة ، حيث تم توضيح ذلك من خلال التعليمات الشفهية .

٨- بعد تقدير الدرجات تم رصدها ، ثم قام الباحث بوصف البيانات احصائيا ، والتحقق من اعتداليتها .

٩- قام الباحث باختبار صحة فروض الدراسة باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة وتمثلت فى ؛ معاملات الارتباط ، التحليل العاملى ، تحليل المسار .

١٠- وبناء على النتائج التى توصلت اليها الدراسة ، قام الباحث بمناقشة النتائج فى ضوء الاطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة ، وبيان اوجه التشابه والاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة .

## ئج الدراسة ومناقشتها :

### أولا : التحقق من اعتداليه توزيع الدرجات :

حقق من اعتدالية توزيع درجات الطلاب فى مقياس عزو النجاح والفشل والذاكرة العاملة ، ستراتيجيات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والوسيطات والانحرافات المعيارية ومعاملات تواء والتفرطح لدرجات الطلاب فى هذه المقاييس وجاءت النتائج كما بالجدول التالى :

## جدول رقم (٩)

### يبين اعتدالية توزيع درجات مقاييس الدراسة بالنسبة لعينة عزو النجاح

| المقياس | المقياس الفرعى | المتوسط | الوسيط | الانحراف المعيارى | معامل الالتواء | التفرطح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو النجاح | القدرة | ٤٦,٥٧ | ٤٦,٥٠ | ٤,٥٨ | ٠,١٨ | ٠,٣٨ |
| | الجهد | ٤٤,٩٧ | ٤٦ | ٥,٠٤ | ٠,٦٤- | ٠,٨٥ |
| | الاستراتيجية | ٥٤,٤٢ | ٥٣,٥ | ٦,٣٨ | ٠,٣٨- | ٠,٤٠ |
| | الحظ | ٢٦,٦٣ | ٢٧,٠٠ | ٤,٤٨ | ٠,٠٩- | ٠,٥- |
| | المهمة | ٤١,١٦ | ٤١,٥ | ٥,٧ | ٠,٣٦ | ٠,٤٠- |
| | المزاج | ٣٨,٧٦ | ٣٩,٥٠ | ٤,٩٦ | ٠,٤٨- | ٠,٥٣- |
| اختبارات الذاكرة | الاعداد | ٣٣,٤٧ | ٣٣ | ٦,٥٤ | ٠,٧٩ | ٠,١٩ |
| | الكلمات | ٣٣,٩٧ | ٣٤ | ٤,٩٢ | ٠,٣٤- | ٠,٢١- |
| | الرموز | ٤٤,٢٧ | ٤٤ | ٧,٨٢ | ٠,٣ | ٠,٦٢- |
| | الاشكال | ٣٤,٤١ | ٣٥ | ٥,٦١ | ٠,٣١ | ٠,١٦- |
| مقياس استراتيجيات الدراسة | العميق | ١٨,٠٥ | ١٨ | ٢,٨٧ | ٠,٧٣ | ٠,٢٨ |
| | السطحى | ٢٤,٢٣ | ٢٥,٥ | ٦,٣ | ٠,٦٧- | ٠,٧٤- |
| | سوء التنظيم | ١٥,٥٢ | ١٥ | ٥,٤٧ | ٠,٨١ | ٠,٢١ |
| | المثابرة | ٢٢,٦٦ | ٢٣ | ٢,٧٨ | ٠,٦٨- | ٠,٥٥ |
| | الجهد | ٩,٨١ | ٩ | ٢,٦٨ | ٠,٣٧- | ٠,٤٠- |

## جدول رقم (١٠)

### يبين اعتدالية توزيع درجات مقاييس الدراسة بالنسبة لعينة عزو الفشل

| المقياس | المقياس الفرعى | المتوسط | الوسيط | الانحراف المعيارى | معامل الالتواء | التفرطح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو الفشل | القدرة | ٤٦.٩٢ | ٤٨ | ٥,٤٣ | -٠,٢٣ | -٠,٠٦ |
| | الجهد | ٤٥,٨٤ | ٤٥ | ٦,٢٦ | -٠,٥٤ | -٠,١٣ |
| | الاستراتيجية | ٥٣,٥٢ | ٥٤ | ٨,٨٣ | -٠,٣٤ | -٠,٥٥ |
| | الحظ | ٢٧,٢٨ | ٢٦,٥ | ٤,٩ | -٠,٢٦ | ٠,٤٣ |
| | المهمة | ٤١,٤٤ | ٤١,٥ | ٧,٣٧ | -٠,٤٥ | ٠,١ |
| | المزاج | ٣٧,٤٤ | ٣٨ | ٥,٠٧ | -٠,٥٤ | -٠,٠٨ |
| اختبارات الذاكرة | الاعداد | ٢٤,٥١ | ٢٤ | ٣,٣٢ | ٠,٨٨ | -٠,١٤ |
| | الكلمات | ٣٣,٠٦ | ٣٣ | ٣,٠١ | ٠,٢ | -٠,٢٤ |
| | الرموز | ٣٥,٩٨ | ٣٥ | ٦,٦٦ | ٠,٨٢ | ٠,٠٨ |
| | الاشكال | ٢١,٤٣ | ٢١ | ٢,٦ | ٠,٢٤ | ٠,١١ |
| مقياس استراتيجيات الدراسة | العميق | ١٥,٤٧ | ١٥ | ٢,٩٣ | ٠,٤٩ | -٠,٠٦ |
| | السطحى | ٢٧,٥ | ٢٨ | ٤,٢٣ | -٠,٣٦ | ٠,٦٢ |
| | سوء التنظيم | ١٧,٣ | ١٦ | ٤,٨١ | ٠,٨٥ | ٠,١٤ |
| | المثابرة | ١٩,١٥ | ١٩,٥ | ٣,٣٧ | -٠,٠٦ | -٠,٠١ |
| | الجهد | ٧,٩٢ | ٧ | ٢,٨٥ | ٠,٤٥ | -٠,٥ |

ويلاحظ من الجدولين السابقين التوزيع القريب من الاعتدالى لدرجات طلاب مجموعتى عزو النجاح وعزو الفشل فى مقياس الدراسة .

## ثانيا : اختبار صحة فروض الدراسة

### ـ اختبار صحة الفرض الاول .

ينص الفرض الاول على " توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات ؛ عزو النجاح والفشل واداء مهام الذاكرة العاملة ، واستراتيجيات الدراسة " ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى المقاييس الفرعية لمقاييس عزو النجاح واختبارات الذاكرة واستراتيجيات الدراسة ، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى المقاييس الفرعية لمقاييس عزو الفشل واختبارات الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة ، وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين :

## جدول رقم (١١)

### يبين معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقاييس عزو النجاح واختبارات الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة

| المقياس | المقياس الفرعي | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو النجاح | القدرة | – | ٠,٤٨ | ٠,٧٣ | -٠,٢٥ | ٠,٧٣ | ٠,٤٨ | ٠,٥٣ | ٠,٣٨ | ٠,١١ | ٠,٣٨ | ٠,٢٠ | -٠,٢٦ | -٠,٣٩ | -٠,٠٥ | ٠,٤ |
| | الجهد | | – | ٠,٦٤ | -٠,٠٤ | ٠,٥٧ | ٠,٣٧ | ٠,١٦ | ٠,٦ | -٠,٠٤ | ٠,٠٦ | ٠,٠٩ | -٠,٠١ | -٠,١٧ | ٠,١٤ | ٠,٠٥ |
| | الاستراتيجية | | | – | -٠,٠٩ | ٠,٨٥ | ٠,٦١ | ٠,٣٦ | ٠,٣٩ | -٠,٠٥ | ٠,٢١ | ٠,٢٢ | ٠,١٧ | -٠,٣٢ | ٠,٠٧ | ٠,٣٩ |
| | الحظ | | | | – | ٠,٢٥ | -٠,٢٧ | -٠,١٣ | -٠,٢٤ | ٠,٠٨ | -٠,٤٥ | -٠,٣ | -٠,٢٧ | ٠,٧٢ | -٠,٤٣ | -٠,٢٣ |
| | المهمة | | | | | – | ٠,٥٧ | ٠,٤٤ | ٠,٤٩ | ٠,١٢ | ٠,٢٧ | ٠,٣٨ | ٠,٣٢ | -٠,٤١ | -٠,٠٢ | ٠,٤٩ |
| | المزاج | | | | | | – | ٠,٢٢ | ٠,٣٨ | ٠,٠٢ | ٠,١٨ | ٠,١٢ | ٠,٠٨ | ٠,٤ | ٠,١٩ | ٠,٢٣ |
| اختبارات الذاكرة | الاعداد | | | | | | | – | ٠,٠٢ | ٠,١٦ | ٠,٣٨ | ٠,٣١ | -٠,٠٢ | -٠,٣٦ | -٠,٠٤ | ٠,٠١ |
| | الكلمات | | | | | | | | – | ٠,١٧ | ٠,٢٣ | ٠,٢٥ | ٠,٠٥ | -٠,٢١ | ٠,٠٥ | ٠,١٨ |
| | الرموز | | | | | | | | | – | -٠,٠٨ | ٠,٢٤ | -٠,٤ | -٠,٢٤ | -٠,١٧ | ٠,٢٢ |
| | الاشكال | | | | | | | | | | – | ٠,٢٣ | ٠,١٧ | -٠,٦ | ٠,٢٧ | ٠,٣١ |
| مقياس استراتيجيات الدراسة | العميق | | | | | | | | | | | – | ٠,٨٥ | ٠,٢٨ | ٠,٠٧ | ٠,٦٤ |
| | السطحي | | | | | | | | | | | | – | ٠,٣٧ | ٠,٠٩ | ٠,٧٢ |
| | سوء التنظيم | | | | | | | | | | | | | – | ٠,٤١ | ٠,٣٧ |
| | المثابرة | | | | | | | | | | | | | | – | ٠,١٢ |
| | الجهد | | | | | | | | | | | | | | | – |

مستوى الدلالة لمعامل الارتباط عند مستوى ٠,٠٥ هو ٠,١٨ وعلى هذا يتضح من الجدول السابق مايلى :

أولا : العلاقة بين عزو النجاح من ناحية وكل من الاستدعاء واستراتيجيات الدراسة من ناحية أخرى :

١- توجد علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين عزو النجاح الى القدرة وكل من استدعاء الأعداد والكلمات والأشكال بالإضافة الى استراتيجيات التجهيز العميق والتجهيز السطحى والجهد ، وتوجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين عزو النجاح الى القدرة واستراتيجية سوء التنظيم ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى القدرة واستدعاء الرموز واستراتيجية المثابرة .

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى الجهد ، واستدعاء الكلمات فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى الجهد واستدعاء الاعداد والرموز والاشكال واستراتيجيات التجهيز العميق والتجهيز السطحى وسوء التنظيم والمثابرة والجهد .

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى الاستراتيجية ، واستدعاء الاعداد والكلمات والاشكال واستراتيجيات الدراسة العميقة والجهد وتوجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين عزو النجاح الى الاستراتيجية وسوء التنظيم ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى الاستراتيجية واستدعاء الرموز ، واستراتيجية التجهيز السطحى والمثابرة .

٤- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى الحظ واستراتيجية سوء التنظيم ، وتوجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين عزو النجاح الى الحظ واستدعاء الكلمات والاشكال واستراتيجية التجهيز العميق والتجهيز السطحى والمثابرة والجهد ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى الحظ واستدعاء الاعداد والرموز .

٥- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى المهمة واستدعاء الاعداد والكلمات والاشكال واستراتيجية التجهيز العميق والسطى والجهد ، وتوجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين عزو النجاح الى المهمة واستراتيجية سوء التنظيم ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى المهمة واستدعاء الرموز واستراتيجية المثابرة .

٦- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى المزاج واستدعاء الاعداد والكلمات والاشكال واستراتيجيات سوء التنظيم والمثابرة والجهد ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى المزاج واستدعاء الرموز ، واستراتيجية التجهيز العميق والسطحى .

## ثانيا : العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والاستدعاء :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجية التجهيز العميق واستدعاء جميع انواع المهام (الاعداد - الكلمات- الرموز - الاشكال )

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين استراتيجية التجهيز السطحى واستدعاء الرموز ، فى حين لاتوجد علاقات دالة بين استراتيجية التجهيز السطحى وبقية انواع المهام .

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين استراتيجية سوء التنظيم واستدعاء جميع انواع المهام .

٤- توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين استراتيجية المثابرة واستدعاء الاشكال ، فى حين لاتوجد علاقة دالة بين استراتيجية المثابرة وبقية انواع المهام .

٥- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجية الجهد واستدعاء الكلمات والرموز والاشكال ، فى حين لاتوجد هذه العلاقة فى حالة استدعاء الاعداد .

## جدول رقم (١٣)

**يبين معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقاييس عزو الفشل واختبارات الذاكرة واستراتجيات الدراسة .**

| المقياس | المقياس الفرعي | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو النجاح | القدرة | – | ٠,٨١ | ٠,٨٦ | ٠,٣٣ | ٠,٧٤ | ٠,٧٩ | ٠,١٤ | ٠,٢١ | ٠,٠٨ | ٠,٢٢ | ٠,٤ | ٠,٤٥ | ٠,٤ | ٠,٠٤ | ٠,٤٦ |
| | الجهد | | – | ٠,٨ | ٠,٣٥ | ٠,٧٣ | ٠,٧١ | -٠,٠٥ | ٠,١٨ | ٠,٢١ | ٠,١٤ | ٠,٣٥ | ٠,٣٦ | ٠,١٣ | -٠,٠٦ | ٠,٤٢ |
| | الاستراتيجية | | | – | ٠,٣٦ | ٠,٧١ | ٠,٨٤ | -٠,٠٤ | ٠,٢٥ | ٠,٢٤ | ٠,٢٢ | ٠,٤٥ | ٠,٤٨ | ٠,٢٥ | -٠,٠٥ | ٠,٥٢ |
| | الحظ | | | | – | ٠,٢٧ | ٠,٣٨ | ٠,١٤ | ٠,٢١ | ٠,٧١ | ٠,٤٦ | ٠,٠٦ | ٠,١٢ | ٠,٣٩ | ٠,٢١ | ٠,٢ |
| | المهمة | | | | | – | ٠,٤٩ | -٠,٠٦ | ٠,٠٧ | ٠,٠٩ | ٠,٠٤ | ٠,٣ | ٠,٣٨ | ٠,٢١ | -٠,١٣ | ٠,٣٥ |
| | المزاج | | | | | | – | ٠,٠١ | ٠,١٨ | ٠,١٤ | ٠,٢٩ | ٠,٤٦ | ٠,٥٤ | ٠,٣٢ | -٠,٠٨ | ٠,٥٤ |
| اختبارات الذاكرة | الاعداد | | | | | | | – | ٠,٠٢ | ٠,٠٣ | ٠,٣٨ | ٠,٣ | -٠,٠٢ | -٠,٣٦ | ٠,١٤ | ٠,١١ |
| | الكلمات | | | | | | | | – | ٠,٢٦ | ٠,٢٢ | ٠,٢٥ | ٠,٠٤ | -٠,٢١ | ٠,١٥ | ٠,١٨ |
| | الرموز | | | | | | | | | – | ٠,١٦ | ٠,٢١ | ٠,١٣ | -٠,٢٢ | -٠,٠٥ | ٠,١٩ |
| | الاشكال | | | | | | | | | | – | ٠,٠٣ | ٠,١٦ | -٠,٥٩ | ٠,٢٧ | ٠,٣١ |
| استراتيجيات الدراسة | العمق | | | | | | | | | | | – | ٠,٨٥ | ٠,٢٨ | ٠,٠٦ | ٠,٦٣ |
| | السطحي | | | | | | | | | | | | – | ٠,٣٦ | ٠,٠٩ | ٠,٧٢ |
| | سوء التنظيم | | | | | | | | | | | | | – | ٠,٤١ | ٠,٣٧ |
| | المثابرة | | | | | | | | | | | | | | – | ٠,١٢ |
| | الجهد | | | | | | | | | | | | | | | – |

مستوى الدلالة لمعامل الارتباط عند مستوى ٠,٠٥ هو ٠,١٨ ، وعلى هذا يتضح من الجدول السابق مايلى :

## اولا : العلاقة بين عزو الفشل من ناحية وكل من الاستدعاء واستراتيجيات الدراسة من ناحية أخرى :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو الفشل الى القدرة وكل من استدعاء الكلمات والاشكال واستراتيجية التجهيز العميق والتجهيز السطحى وسوء التنظيم والجهد ، وفى حين لاتوجد علاقة ارتباطية بين عزو الفشل الى القدرة واستدعاء الاعداد والرموز واستراتيجية المثابرة .

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو الفشل الى الجهد واستدعاء الكلمات والرموز واستراتيجية التجهيز العميق والتجهيز السطحى والجهد فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية بين عزو الفشل الى الجهد واستدعاء الاعداد والاشكال وسوء التنظيم والمثابرة .

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو الفشل الى الاستراتيجية واستدعاء الكلمات والرموز والاشكال واستراتيجيات التجهيز العميق والتجهيز السطحى وسوء التنظيم والجهد ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو الفشل الى الاستراتيجية واستدعاء الاعداد واستراتيجية المثابرة .

٤- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو الفشل الى الحظ واستدعاء الكلمات والرموز والاشكال واستراتيجية سوء التنظيم والمثابرة والجهد ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو الفشل الى الحظ واستدعاء الاعداد ، واستراتيجية التجهيز العميق والتجهيز السطحى .

٥- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو الفشل الى المهمة واستراتيجيات التجهيز العميق والسطحى وسوء التنظيم والجهد ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو الفشل الى المهمة واستدعاء جميع انواع المهمة واستراتيجية المثابرة .

٦- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو الفشل الى المزاج واستدعاء الكلمات والاشكال واستراتيجية التجهيز العميق والتجهيز السطحى وسوء التنظيم والجهد ، فى حين لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين عزو الفشل الى المزاج واستدعاء الاعداد والرموز واستراتيجية المثابرة .

ثانيا : العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والاستدعاء .

١- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجية التجهيز العميق واستدعاء جميع انواع المهام (الاعداد - الكلمات - الرموز - الاشكال )

٢- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجية التجهيز السطحي واستدعاء جميع انواع المهام .

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين استراتيجية سوء التنظيم وجميع انواع المهام .

٤- توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجية المثابرة واستدعاء الاشكال فقط ، ولاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجية المثابرة وبقية انواع المهام .

٥- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجية الجهد واستدعاء الاعداد فقط ، فى حين توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجية الجهد وبقية انواع المهام .

## مناقشة نتائج الفرض الاول :

### أولا : العلاقة بين عزو النجاح من ناحية وكل من الاستدعاء واستراتيجيات الدراسة من ناحية أخرى .

- بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى القدرة واستدعاء الاعداد والكلمات والأشكال ، فقد يرجع الى ان الناجحين يعتقدون ان لديهم قدرات عالية هى التى مكنتهم من تحقيق النجاح ، مما يزيد من ثقتهم فى أنفسهم ويعطيهم طاقة اكبر للعمل ومن ثم فهم اكثر استقرارا عند الاداء وأقل قلقاً واكثر توقعا للنجاح ، والشخص الذى يعتقد ان لدية قدرة ويحاول استخدامها فهو يستطيع ان يتعامل مع المهام ، بل انه يفضل التعامل مع المهام الصعبة ومحاولة الربط بينها ، وفهم المطلوب منها . كما أنه يستطيع تركيز الانتباه وتوزيع الزمن بين التجهيز والتخزين ، فان الذاكرة العاملة تقوم بوظيفتى التجهيز والتخزين معا ،

والقدرة من عوامل العزو الداخلية والمستقرة والتى لا يمكن التحكم فيها إلا أنها تمكن الشخص من اجراء عمليات التشفير والتجهيز ، واجراء عمليات تحليل ناجحة للمعلومات واستخدام استراتيجيات ذات فعالية ، وتنفيذ عمليات تجميع وتصنيف المثيرات ، والتخزين الجيد لها ، وربما استخدام فنيات وآليات فعالة عند التخزين مثل استخدام الماعات واتباع التسميع الذهنى بالاضافة الى استراتيجيات مثل التنظيم

والتفصيل ، وكل ذلك يسهم فى الاستدعاء الجيد للمهام على اختلاف انواعها ، اما عدم وجود علاقة بين عزو النجاح القدرة ومهام الرموز ، فقد يرجع الى ان كثيرا من الطلاب يحاولون تجميع هذه الرموز فى كلمات ، وخلق تركيبات متباينة من هذه الرموز سواء كانت ذات معنى أو غير ذلك مما يؤدى الى التباين والاختلاف الواسع بين الطلاب عند استدعائها ، وقد يجعل هذا من مهام الرموز تبدو وكأنها اكثر سهولة من غيرها ، ولكن هذا يكون صحيحا فى حالة قياس الذاكرة كعمليات تخزين فقط ، اما الذاكرة العاملة والتى يقاس فيها التخزين والتجهيز معا فان ذلك يؤدى الى الارتباك والخلط والتشويش عند الاستدعاء .

اما وجود علاقة ارتباطية بين عزو النجاح الى القدرة واستراتيجية التجهيز العميق فقد يرجع الى ان التجهيزات العميق كإستراتيجية دراسة تتطلب من الفرد تركيزا وانتباها وجهدا مبذولا ، كذلك فانها تتطلب استخدام المتشابهات فى بناء ووصف الموضوعات مع التركيز على طرح الافكار بطريقة موجزة مع الاهتمام بالعلاقات أو الترابطات الداخلية لموضوع المهمة ، وكذلك البحث عن المعنى ، ومحاولة الوصول الى اقصى حد من الفهم والتركيز على معنى المهمة بدلا من الاهتمام بالنواحى الحرفية ، فهو يهتم بالتعلم من أجل التعلم ، وتحسين الكفاءة والقدرة فى اداء المهام المعرفية فهو يرى ان المهمة التى يتعلمها شيقة ويندمج فيها المتعلم شخصيا ، ويريد ان يحسن ويطور اهتماماته الخاصة وقدراته ، كما ان استراتيجية الدراسة العميقة تتضمن استراتيجيات التفصيل أو الاتقان ، والتنظيم التى تيسر الحفظ طويل المدى للمعلومات المستهدفة .

أما استراتيجية الدراسة السطحية رغم انها أقل كثيرا من الناحية الخاصة بمستوى الدراسة ، الا ان الطلاب الذين يعزون نجاحهم الى القدرة ، ربما يستخدمون هذه الاستراتيجية حيث انها تظهر فى تعلم الطالب خطوة بخطوة ، مع التركيز على الاسلوب المنطقى فى الوصول الى الحقائق تفصيلا ، كما انها تعتمد على الحفظ وادراك متطلبات المهمة ، فان الهدف فيها هو التركيز على الاساسيات التى يمكن الوصول اليها عن طريق الحفظ عن ظهر قلب دون اللجوء الى فهم المعانى ، بالاضافة الى انها تتعلق باستراتيجيات التسميع الذهنى والتى تتضمن التكرار والتجميع والتى تساعد على تشفير المعلومات الجديدة الى الذاكرة ، وكل ذلك يتسق مع اداء المهام المستخدمة فى الدراسة الحالية .

أما استراتيجية الجهد فهى تتضمن بذل مجهودات اضافية من الطالب عند اداء المهام ، فهى تقاس بكمية الجهد الممتد والمستمر فى اداء المهام ولهذا كان الطالب الذى يعزى نجاحة الى القدرة يدعم ذلك بأن لديه طاقة عالية على بذلك الجهد والاستمرار فيه والاستغراق بل والاندماج فى اداء المهام وصولا الى النجاح

واستراتيجية الجهد والتى صنفها صاحب النموذج الذى تبناه الباحث (Elliot & et al., 1999: 546) على انها ضمن الميدان الدافعى ، فان الطالب الذى يعزى نجاحة الى القدرة ، يبرهن على ان لديه دافعا قويا ورغبة اكيدة وحافزا مستمرا ونشطا فى اداء المهام المعرفية .

اما وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين عزو النجاح الى القدرة واستراتيجية سوء التنظيم ، فقد يرجع الى ان هذه الاستراتيجية تشير الى الطريقة العشوائية التى يتعامل بها الطالب مع المهام ، فانه يصعب عليه تكوين بنية للمعلومات التى تحتويها المهمة أو الاحتفاظ بها ، فان الطالب الذى يعزى نجاحة الى القدرة يعتقد بقدراته على تنظيم المهمة بل والتنظيم وفق خطة ذهنية يضعها مسبقا بمجرد استيعاب المهمة وقبل التعامل معها بمستوى اكثر عمقا فانها مهام ذاكرة عاملة تتضمن التخزين والتجهيز .

أما عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى القدرة واستدعاء الرموز ، فقد يرجع الى ان استدعاء الطلاب للرموز جاء على غير ماهو مخطط له فقد تعامل الطلاب مع الرموز بطرق متباينة ، فمنهم من تعامل معها كما هى ، ومنهم من حاول تجميعها فى كلمات ، ومنهم من حاول المقارنه بين المتشابهات فيها ، لذلك جاءت قيم الاستدعاء فيها الى حد كبير لايتماشى مع الاستدعاء فى انواع المهام الأخرى ، كما ان البعض اعتقد انها مهام سهلة لاتحتاج الى قدرة للتعامل معها فلم يعطيها الاهتمام الكافى بها ، أو تعامل معها بشئ من الاستهانة والاستهتار ، وكذلك فان عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى القدرة واستراتيجية المثابرة ، فقد يرجع الى ان استراتيجية المثابرة - كما سبق الاشارة اليه فى الاطار النظرى - تعنى استمرار البحث عند التعلم فى حالة مواجهة عوائق أو صعوبات ، مثل صعوبة الفهم ، وهذا مايرفضه الطالب الذى يعزى نجاحة الى القدرة ، فهو يعتقد انه لن يواجهه اية صعوبات ، فهو قادر على فهم المهام ، فان لدية القدرة الكافية للتعامل مع المهام ايا كان صعوبتها ، بالاضافة ان المثابرة تقاس بالفترة الزمنية التى يقضيها الفرد فى عمل معين دون الالتفات للمشتتات المحيطة به ، والطالب الذى يعزى نجاحة الى القدرة يعتقد انه يستطيع التركيز فى المهمة وادائها على أكمل وجه ، دون ان تتمكن اى من المشتتات من التأثير على تركيزه ودون ان يحتاج ذلك الى وقت طويل ، فان لدية من القدرة مايمكنه من ذلك ، فان القدرة على التركيز والوصول الى حلول للمشكلة لا الى حل واحد هو أهم مايميزه عن سائر زملائه الذين قد يفتقدون هذا المستوى من القدرة .

أما عزو النجاح الى الجهد والذى يشير الى الانتباه والتركيز كى يصل الى مستوى معين من الدافعية ، كما ان عزو النجاح الى الجهد يجعل الفرد يبذل مزيدا من الجهد للتغلب على صعوبات المهام التى تقدم اليهم ، وحيث ان عينة الدراسة الحالية تقع ضمن مرحلة المراهقة وهى مرحلة تأكيد الذات ، واكتشاف

الهوية ، وبالتالى فان الطالب فى هذه المرحلة يعتقد ان بذل مزيد من الجهد فى اداء مهمة معرفية ربما ينقص من قدرة ويشير الى عجز قدرته على اتمامها دون مجهود ، ويعتقد الباحث ان الاجيال المستقبلية لن يكون لها طاقة على بذل مجهود ، أو الصبر على ذلك ، حيث ان الثورة التكنولوجية والتى تشهد سهولة فى الحصول على المعلومات ، وسرعة الاتصال ، بل انهم يحصلون على كثير من الاشياء دون اى مجهود يبذل من ناحيتهم ، فالطالب الحالى يستمع الى الشروح من المدرسة ثم يذهب بعد المدرسة الى الدروس الخصوصية ليجد من يذاكرله ، وينظم المعلومات ، ويدربه على حل الامتحانات ، والكتب الخارجية الكثيرة والمتنوعة ، والتى تحتوى امتحانات وحلولها ، ثم يأتى دور الاهل فى تذليل كل الصعوبات ويتحمل الاباء على كواهلهم الكثير فى سبيل ذلك ، الامر الذى جعل الطالب يعزف عن بذل اى مجهود ، ولذلك ظهرت بوادر ذلك فى خريجى الجامعات الذين ينتظرون من يقدم لهم الاعمال لانهم تعودوا عدم الاعتماد على النفس ، ولذلك جاءت جميع معاملات الارتباط بين متغيرات البحث وعزو النجاح الى الجهد غير دالة احصائيا ماعدا استدعاء الكلمات ، وقد يرجع ذلك الى ان مهام الكلمات وجدها الطلاب ذات معنى وشيقة ، فربما وجدوا استمتاعا فى اداء هذه المهام واستغرقهم الاندماج فى ادائها .

وجاءت النتائج الخاصة بعزو النجاح الى الاستراتيجية مشابهة الى حد كبير مع عزو النجاح الى القدرة ، وقد يرجع ذلك الى ان اتخاذ الاستراتيجية عند التعلم تعنى وعى الفرد وادراكه لما يقوم بتعلمه ، ويتضمن قدرة الفرد على وضع خطط محددة للوصول الى اهدافه ، وكذلك اختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلى عنها واختيار استراتيجيات جديدة ، بالاضافة الى تمتعه بدرجه كبيرة من مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار .

كما يعنى اتخاذ الاستراتيجية عند التعلم تمكن المتعلم من التحكم فى بيئته المعرفية وقدرته على تنسيق عملية التعلم ، وقد تتضمن استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتنسيق ، وهى تساعد الطالب على التحكم فى بيئته المعرفية ، وتنفيذ عمليات التعلم ، ويدل كل ذلك على قدرة الفرد على تنظيم ذاته والسيطرة على مهام التعلم ، الامر الذى جعل اداء الطلاب على مقياس العزو الى الاستراتيجية مماثلا الى حد كبير الى ادائهم على مقياس العزو الى القدرة ، فيما عدا عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى الاستراتيجية واستراتيجية التجهيز السطحى ، وقد يرجع ذلك الى ان الطلاب يتبنون الاستراتيجية السطحية عندما يغلب عليهم طابع الحفظ والاستظهار ، وتقسيم المعلومات تمهيدا لحفظها ، دون العناية بالمعنى من وراء هذه المعلومات ، فان الطالب يواجه المهمة باستثمار أقل وقت ممكن وأقل

جهد ، كما انه يحاول تجنب الفشل ، ولكن ليس عن طريق العمل بجد انما عن طريق تجنب العمل ، او العمل بادنى مجهود ، فالهدف انجاز المهمة فقط .

أما عزو النجاح الى الحظ ، وهو من عوامل العزو الخارجية غير المستقرة والتى لايمكن التحكم فيها ، ومن العوامل الأقل أهمية بالنسبة للناجحين ، حيث ان فيه يحاول الفرد دفع ورفض المسئولية عن الاداء ، بهدف الدفاع عن الانا ، اى اتخاذ ميكانيزمات دفاعية لعزو ادائه ، وحيث ان الطلاب الناجحين يكون اداؤهم مرضيا ، فهم ليسوا فى حاجة الى تبريره ، ولذلك جاءت معاملات الارتباط بين عزو النجاح الى الحظ واستراتيجية سوء التنظيم التى تعبر عن الفشل فى السيطرة على المهمة ايجابية ، وجاءت معاملات الارتباط بين عزو النجاح الى الحظ وبقية استراتيجيات الدراسة سالبة حيث ان الطالب الذى يتخذ ايا من هذه الاستراتيجيات الاربع (العميقة - السطحية - المثابرة - الجهد ) لايعتقد ان ينسب ادائه الى الحظ ، وجاءت العلاقة كذلك بين عزو النجاح الى الحظ واستدعاء الكلمات والاشكال سالبة دالة احصائيا ، وقد يرجع ذلك ان مهام الكلمات والاشكال يمكن تصنيفها على انها مهام ذات معنى ، تتطلب من الشخص نوعا من السيطرة والتحكم ، والاداء المستقر ، الذى تظهر فيه الثقة بالنفس عند الاداء ، أما عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى الحظ واستدعاء الاعداد والرموز ، فقد يرجع الى ان هذين النوعين من المهام يصنفان على انهما رموز ، ربما تكون عديمة المعنى ، لاتتطلب كثيرا من التجهيز كما هو الحال فى المهام ذات المعنى ويكون للحفظ فيها وزنا اكبر من التجهيز عند قياس الاستدعاء .

أما وجود علاقة ارتباطية دالة بين عزو النجاح الى المهمة ، وهى من عوامل العزو الخارجى غير المستقر ولايمكن التحكم فيه ، واداء مهام الاعداد والكلمات والاشكال فقد يرجع الى ان العزو الى المهمة يعنى الاعتقاد فى مدى وضوح المهمة وعرضها بصورة منظمة دون تعقيد أو غموض ، مع ايجاد منطق يمكن به الربط بين عناصر واجزاء هذه المهمة ، ومن ثم كان منطقيا وجود العلاقة بين العزو الى المهمة واداء هذه المهام ، فان الفرد لم يجد صعوبة تذكر فى اداء هذه المهام ، الامر الذى دعا الطالب الى الاعزاء الى المهمة ، اما عدم وجود هذه العلاقة مع استدعاء الرموز ، فقد يرجع الى ماسبق الاشارة اليه حيال مهام الرموز ، بالاضافة الى ان استراتيجية تشفيرها وطريقة تنظيمها تباينت مع ماتم الى بقية انواع المهام الأخرى ،

أما بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية سالبه دالة بين عزو النجاح الى المهمة واستراتيجية سوء التنظيم ، فقد يرجع الى ان الشخص الذى لدية قدرة على تنظيم عناصر واجزاء المهمة فانه يتبع استراتيجية التنظيم ، وهو الشخص الذى يستمتع باداء المهمة ويجد نفسه مستغرقا فى ادائها ومندمجا معها ، اما الشخص الذى لايستطيع التعامل مع المهمة فانه لن يعزى ادائه الى المهمة ، اما وجود علاقة ارتباطية دالة بين عزو

النجاح الى المهمة واستراتيجيات التجهيز العميق والتجهيز السطحى والجهد ، فقد يرجع الى ان التعامل مع المهام بنجاح يحتاج الى اتباع استراتيجيات مختلفة للدراسة تمكن الفرد - كما سبق الاشارة اليه - من التعامل مع المهمة وانجازها بنجاح ، حيث ان التعامل مع المهام دون اتباع استراتيجيات فعالة للدراسة يؤدى الى التشويش والارتباك والقلق مما يعنى الفشل فى اداء المهمة ، أما عدم وجود علاقة ارتباطية بين عزو النجاح الى المهمة واستراتيجية المثابرة ، فقد يرجع الى خصائص المثابرة والتى تعنى الاستمرار فى بذل الجهد والاصرار على الوصول الى الهدف مهما كلف ذلك من وقت وجهد وهو ماتفتقده عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية الذين اعتادوا على انجاز كل شئ بسرعة باستخدام التقنيات الحديثة ، اما اى عمل لايستطيعون انجازه بسرعة فربما يتخلون عنه ويعزفون عن انجازه وبالتالى فهم يفتقدون المثابرة ويعوزهم الاصرار .

وفيما يتعلق بعزو النجاح الى المزاج - والذى يشير الى الحالة الانفعالية والمزاجية ، وخبرات الارتباح وعدم الارتياح التى يكون عليها الفرد عند ادائه للمهام - وعلاقته الارتباطية الموجبة الدالة باستدعاء مهام الاعداد والكلمات والاشكال ، فقد يرجع الى ان المزاج عامل داخلى غير مستقر لايمكن التحكم فيه ، كما انه يعد ميكانيزما دفاعيا للحفاظ على الذات ، ولذلك فان الطلاب الناجحين اكثر استقرارا من الناحية الانفعالية ، وبالتالى فهم أقل قلقاً ، وكذلك أكثر ثقة فى النفس ، فمن المنطقى ان يعزون نجاحهم الى المزاج ، اما عدم وجود هذه العلاقة مع مهام الرموز فقد يرجع الى طبيعة هذه المهام ، وطريقة التعامل معها ، كما سبق الاشارة الى ذلك ، أما وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين عزو النجاح الى المزاج وبعض استراتيجيات الدراسة ، فقد يرجع الى طبيعة هذه المجموعة الناجحة والذين يعتقدون من خلال اتزانهم الانفعالى وثقتهم فى النفس وسيطرتهم على وجدانهم قد يتبعون استراتيجيات مثل سوء التنظيم فى بعض الحالات وذلك من قبيل الاستهانة بالمهمة ، والاستخفاف بها ، واستراتيجية المثابرة ليثبتون من خلالها ان لديهم قدرة على الصبر والاصرار فى انجاز المهمة ، مهما كلفهم ذلك من جهد ولذلك فهم قد يتبعون ايضا استراتيجية الجهد ، فهم يتمتعون بقدرة عالية ويبذلون مزيدا من الجهد لتحقيق النجاح ، كما انهم يتمتعون بحالة مزاجية مستقرة ومتزنة ، فان لهم القدرة على التعامل مع المهام ، والربط بينها وفهم المطلوب من الاسئلة ، والمثابرة فى التعامل مع المهام الصعبة بل انهم يفضلونها لاظهار قدراتهم ، كما انهم قد يفضلون الجهد الكبير لانه يشير الى القدرة على الاداء ، اما عدم وجود هذه العلاقة الارتباطية مع استراتيجيتى التجهيز العميق والتجهيز السطحى فقد يرجع الى طبيعة هذين الاستراتيجيتين - كما سبق الاشارة الى ذلك فلايمكن اتخاذ هذين الاستراتجيتين فى حالة المزاج المتقلب أو

غير المستقر ، فهما يتطلبان السير وفق خطوات يكون الشخص اثنائها متمتعا بحالة مزاجية شديدة الايجابية والاستقرار ، وقد اتفقت هذه النتائج بعض الشئ مع ماتوصلت اليه دراسات (Schunk &Gunn, 1986) ، (Sinkavich ,1991) ، (Trawick , 1988) ، (Chan ,1996 ) ، ( Swanson &Trahan , 1992) ، (Djigunovic , 2000) ، (Turner , 1998) إلا انها تتناقض مع ماتوصلت اليه فى بعض نتائجها دراسات (Fulk ,1994) ، ( Turner , 1994) ، (Reyna & Weiner , 2001)،(Baumert &et al ., 1998)

## ثانيا : العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والاستدعاء :

بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية التجهيز العميق مع جميع انواع مهام الذاكرة العاملة ، فقد يرجع ذلك الى ان هذه الاستراتيجية تتطلب البحث عن المعنى ومحاولة الوصول الى اقصى حد من الفهم والتركيز على معنى المهمة بدلا من الاهتمام بالنواحى الحرفية ، كذلك فهى تتضمن استراتيجيات التفصيل او الاتقان ، والتنظيم التى تيسران عمليات تذكر المعلومات وتجهيزها ، يضاف الى ذلك ان هذه الاستراتيجية تتطلب استخدام المتشابهات فى بناء ووصف الموضوعات ، مع التركيز على طرح الافكار ، بطريقة مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات والترابطات الداخلية لموضوع المهمة .

أما عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية التجهيز السطحى وجميع انواع المهام ، فقد يرجع الى انه فى استراتيجية التجهيز السطحى يتم التركيز على الاساسيات التى يمكن الوصول اليها عن طريق الحفظ عن ظهر قلب دون اللجوء الى فهم المعانى ، فان الطالب يهدف الى انجاز المهمة بادنى مجهود ، الامر الذى يؤدى الى الفشل فى انجازها ، كما انها تتعلق باستراتيجات التسميع الذهنى والتى تتضمن التكرار والتجميع ، والتى تساعد على تشفير المعلومات الجديدة الى الذاكرة قصيرة المدى فقط دون اعمال للذاكرة العاملة .

أما وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين استراتيجية سوء التنظيم وجميع انواع المهام ، فقد يرجع الى ان استراتيجية سوء التنظيم تعنى فشل الطالب فى تنظيم المهمة ، او تنظيمها بطريقة غير صحيحة ، اى عدم القدرة على ترتيب عناصرها واجزائها وفق ماتتطلبه تعليمات المقياس ، او حتى عدم القدرة على ترتيبها وفق منطق يقترحه الطالب ، وبالتالى فهو لايستطيع تذكرها أو تجهيزها للمساعدة فى تذكرها ، كما انه لايستطيع تكوين بنيه للمعلومات التى تحتويها المهمة

أما عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية المثابرة وجميع انواع المهام فيما عدا الاشكال ، فقد يرجع الى ان مجموعة الناجحين تعتقد ان المجهود الكبير المبذول ، والاصرار والصبر ، قد يعنى التقليل من

قدراتهم أو الانقاص من مستواهم ، أو تدنى النظرة اليهم من قبل الآخرين سواء المعلم أو الطلاب ، امـــا فى حالة مهام الاشكال فعلى مايبدو ان الطالب وجد انها مهام شيقة ، تحتوى على صور ممتعة بالنسبة لـه ، جذبت انتباه الطالب ، وجعلته ينسى كل هذه المعتقدات التى ربما رآها تعيب قدراته وتشين امكانياته .

أما وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين استراتيجية الجهد واستدعاء جميع انواع المهام ماعدا الاعـــداد ، فقد يرجع الى ان الطالب حينما يبذل جهدا اضافيا فهو يستطيع صناعة قرار صـــائب ، حيـــث يختـــار الطالب بين عدد من البدائل ، ويتطلب منه ذلك التأكد التام المسبق من النتائج التى سوف يحصل عليـــها ، مما يدعوه الى التجهيز العميق لمعلوماته وافكارة وترتيبها وتنظيمها وتقييمها ، ويكون على النقيض مـــن ذلك من لايرغبون فى القيام بأية اعمال او بذل اى مجهود فى سبيل تحقيق اى انجاز حتى مع المهام الســـهلة ، فهم يلجأون الى الحفظ دون الفهم ، أما فى حالة مهام الاعداد ، فقد يرجع عدم وجـــود العلاقـــة الى استعانة طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية فى الوقت الحالى الى استخدام الآلات الحاسبة علـــى نطـــاق واسع الامر الذى ادى الى الانخفاض الواضح فى حساسية هؤلاء الطلاب للاعداد والتعامل معها ، فـــهم توقفوا فى هذا الجانب عن اعمال عقولهم ، حيث تقدم لهم الحلول بسهولة من خلال شاشة الآله الحاســـبة فقد اقلعوا عن ممارسة الرياضة الذهنية التى قد تؤدى الى ترهل العقل كما يؤدى الاقلاع عـــن ممارســـة الرياضة البدنية الى ترهل الجسم ، وتتفق هذه النتائج مع بعض ماتوصلت اليه دراســـات (Weed&Ryan ,1990) ، (Short & et al., 1993 ) ، (Swnson & Trahan , 1992) ، (Keeler & Swanson ,2001) ، (Yi-Wilson ,2000) ، (Walton & Walton ,2002) ، (Swanson&Howell , 2001) ،الا انها تناقض مع مـــاتوصلت اليه دراسات ( Fulk , 1992) ، (Fulk , 1994) ، وتحقق هذه النتائج صحة اجزاء من الفرض الاول لهـــذه الدراسة .

## ٢- اختبار صحة الفرض الثانى .

ينص الفرض الثانى على " تتشبع درجات مقاييس عزو النجاح والفشل واختبارات الذاكرة العاملـة ، ومقاييس استراتيجيات الدراسة بمجوعة من العوامل " ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بـاجراء التحليل العاملى لمصفوفتى الارتباطات الموجودة فى جدولى رقمى ( ١١ ) ، ( ١٢ ) بطريقة المكونـــات الاساسية ، ثم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس ، وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين :

## جدول رقم (١٣)

## يبين مصفوفة العوامل قبل التدوير لمقاييس عزو النجاح واختبارات الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة .

| المقياس | المقياس الفرعى | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو النجاح | القدرة | ٠,٨١٠ | | | | |
| | الجهد | ٠,٥٣١ | ٠,٥٣٢ | | ٠,٣٩٠- | |
| | الاستراتيجية | ٠,٧٧٩ | ٠,٣٨٦ | | | |
| | الحظ | ٠,٥٣٩- | ٠,٣٦٠ | ٠,٥٦١ | | |
| | المهمة | ٠,٨٦٠ | | | | |
| | المزاج | ٠,٦٤٧ | | | | |
| اختبارات الذاكرة العاملة | الاعداد | ٠,٤٩٢ | ٠,٧١٠- | ٠,٣٧٣ | | |
| | الكلمات | ٠,٧٢٦ | | ٠,٤٨٧- | | |
| | الرموز | | | ٠,٥٥٨- | ٠,٤٤٨- | ٠,٤٣٥ |
| | الاشكال | ٠,٦١٦ | ٠,٤٩٧- | ٠,٣٥٦ | | |
| استراتيجيات الدراسة | العميق | ٠,٤١٧ | ٠,٣٣٩ | | ٠,٦٦٣ | |
| | السطحى | ٠,٥٣٦ | ٠,٣٠٤ | | ٠,٤٩٢- | |
| | سوء التنظيم | ٠,٣٥٢ | | | | ٠,٨٤٦- |
| | المثابرة | ٠,٥١٣ | | ٠,٥٢٣- | | |
| | الجهد | ٠,٤٧٨ | ٠,٦٣٦- | ٠,٤٥٢ | | |

## جدول رقم (١٤)

## يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقاييس عزو النجاح واختبارات الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة .

| المقياس | المقياس الفرعى | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو النجاح | القدرة | ٠,٥٨٢ | | | ٠,٦٠٦ | |
| | الجهد | ٠,٧٧٦ | ٠,٤١٢ | | | |
| | الاستراتيجية | ٠,٨٠١ | | | ٠,٣٨٦ | |
| | الحظ | | | -٠,٧٧٥ | | -٠,٣٨٧ |
| | المهمة | ٠,٧٤٢ | ٠,٣٦٣ | | ٠,٤١٩ | |
| | المزاج | ٠,٦٤١ | | | | ٠,٤٧٣ |
| اختبارات الذاكرة العاملة | الاعداد | | ٠,٧٣٩ | ٠,٣٨٦ | | |
| | الكلمات | | | ٠,٧٤٥ | ٠,٣٨٤ | |
| | الرموز | | | ٠,٨٣١ | ٠,٣٠١ | |
| | الاشكال | | ٠,٨٣٣ | | | ٠,٣٢٥ |
| استراتيجيات الدراسة | العميق | ٠,٣١٠ | | | ٠,٨١٠ | |
| | السطحى | ٠,٧٣٧ | | | | ٠,٣١١ |
| | سوء التنظيم | | | -٠,٣١٣ | | ٠,٨١٥ |
| | المثابرة | | | ٠,٥٦٩ | ٠,٥١٨ | |
| | الجهد | ٠,٥١٣ | ٠,٧٠٤ | | | |

ويتضح من الجدولين السابقين ان التحليل العاملى اسفر عن خمسة عوامل ، ويتضح من جدول العوامل بعد التدوير مايلى :

- تشبع على العامل الاول بقيم موجبة مقاييس عزو النجاح الى القدرة والجهد والاستراتيجية والمهمة والمزاج واستراتيجيتى التجهيز العميق والتجهيز السطحى
- تشبع على العامل الثانى بقيم موجبة عزو النجاح الى الجهد والمهمة واختبارات استدعاء الأعداد والاشكال واستراتيجية الجهد .
- تشبع على العامل الثالث بقيم موجبة اختبارات استدعاء الاعداد والكلمات والرموز ومقياس استراتيجية المثابرة وبقيم سالبة مقياس عزو النجاح الى الحظ واستراتيجية سوء التنظيم .
- تشبع على العامل الرابع بقيم موجبه مقاييس عزو النجاح الى القدرة والاستراتيجية والمهمة واختبار استدعاء الكلمات والرموز ، ومقاييس استراتيجيات التجهيز العميق والمثابرة .
- تشبع على العامل الخامس بقيم موجبة عزو النجاح الى المزاج واستدعاء الاشكال واستراتيجيات التجهيز السطحى وسوء التنظيم وبقيمة سالبة مقياس عزو النجاح الى الحظ .

## جدول رقم (١٥)

## يبين مصفوفة العوامل قبل التدوير لمقاييس عزو الفشل واختبارات الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة .

| المقياس | المقياس الفرعى | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو الفشل | القدرة | ٠,٨٦١ | | | -٠,٣٠٩ | |
| | الجهد | ٠,٨٠٤ | | | | |
| | الاستراتيجية | ٠,٨٨٦ | | | | |
| | الحظ | ٠,٥٢٣ | ٠,٥٥٢ | -٠,٤٠٦ | | |
| | المهمة | ٠,٧٧٦ | -٠,٣٨٤ | | | |
| | المزاج | ٠,٨٨٣ | | | | |
| اختبارات الذاكرة العاملة | الاعداد | ٠,٦٩٣ | | ٠,٥٨٤ | | |
| | الكلمات | ٠,٥٤٧ | ٠,٦٥٠ | | | |
| | الرموز | | ٠,٤٦٤ | ٠,٣٩٢ | | -٠,٦٩٦ |
| | الاشكال | ٠,٧١٥ | | ٠,٣٩٨ | | |
| استراتيجيات الدراسة | العميق | | ٠,٥٦٢ | | -٠,٤٤٥ | ٠,٥٣٣ |
| | السطحى | | | | | ٠,٤٠٥ |
| | سوء التنظيم | ٠,٣١٥ | ٠,٣٧٦ | -٠,٤٤٩ | ٠,٨٥٨ | |
| | المثابرة | ٠,٣٨٣ | ٠,٦٨٦ | | | |
| | الجهد | ٠,٦٢٤ | | ٠,٥٨٣ | | |

## جدول رقم (١٦)

## يبين مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقاييس عزو الفشل واختبارات الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة .

| المقياس | المقياس الفرعى | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عزو الفشل | القدرة | ٠,٨٨٦ | | | | |
| | الجهد | ٠,٨٧٠ | | | | |
| | الاستراتيجية | ٠,٨٩٦ | | | | |
| | الحظ | | | ٠,٧٨٨ | | ٠,٣٥٩ |
| | المهمة | ٠,٨٨٨ | | | | |
| | المزاج | ٠,٨٥٨ | ٠,٣٠٦ | | | |
| اختبارات الذاكرة العاملة | الاعداد | | ٠,٩٠٦ | | | |
| | الكلمات | | | | ٠,٥٧٢ | ٠,٥٥٠ |
| | الرموز | | | | | ٠,٩١٧ |
| | الاشكال | ٠,٣٢٨ | ٠,٧٥٧ | | | |
| استراتيجيات الدراسة | العميق | | | | ٠,٨٩٠ | |
| | السطحى | | | ٠,٤٥٧ | | |
| | سوء التنظيم | | | ٠,٩٣٥ | | |
| | المثابرة | | | | ٠,٧٢٧ | ٠,٣١٥ |
| | الجهد | | ٠,٩٠٤ | | | |

ويتضح من الجدول السابق ان التحليل العاملى اسفر عن خمسة عوامل كما هو الحالى فى مجموعة عـــزو النجاح ، ويتضح من جدول العوامل بعد التدوير مايلى :

١- تشبع على العامل الاول بقيم موجبة مقاييس عزو الفشل الى القدرة والجهد والاســـتراتيجية والمهمة والمزاج واختبار استدعاء الاشكال .

٢- تشبع على العامل الثانى بقيم موجبة مقياس عزو النجاح الى المزاج واختبـــارات اســـتدعاء الاعداد والاشكال ومقياس استراتيجية الجهد .

٣- تشبع على العامل الثالث بقيم موجبة مقياس عزو الفشل الى الحظ واستراتيجيات التجـــهيز السطحى وسوء التنظيم .

٤- تشبع على العامل الرابع بقيم موجبة اختبار استدعاء الكلمات واستراتيجية التجهيز العميـــق والمثابرة .

٥- تشبع على العامل الخامس بقيم موجبة مقياس عزو الفشل الى الحظ واختبـــارات اســـتدعاء الكلمات والرموز ومقياس استراتيجية المثابرة .

## مناقشة نتائج الفرض الثانى :

### أولا : بالنسبة لمصفوفة العوامل بعد التدوير الناتجه من تطبيق المقاييس على مجموعة عزو النجاح .

يلاحظ ان المقاييس الفرعية للدراسة قد تشبعت على مجموعة من العوامل وهذا يحقق صحة الفرض الثانى من هذه الدراسة ، وقد يكون مؤشرا الى انه يمكن تكوين بنية معرفية لمتغيرات دافعية مع أخرى معرفية ، كما انه دليل على ان لكل عامل عزو استراتيجية دراسية تناسبة ، ولكل نوع من المهام كذلك استراتيجية تلائمه ، ويعد ذلك مهما عند وضع البرامج لتنمية الوظائف المعرفية ، كما يلاحظ من مصفوفة العوامل ، ان العامل الاول تشبع عليه بقيم موجبة جميع مقاييس عوامل العزو ، ماعدا مقياس الحظ ، ويعنى ذلك ان الطلاب قد يعزون ادائهم لاكثر من عامل وهذا ماأصطلح على تسميته المخطط السببى الضرورى المتعدد M.N.C ، والذى يشير الى ان النتيجة قد يكون مسئولا عنها سببان أو اكثر ، كما انه يعنى ان مجموعة الطلاب الناجحين قد يعزون ادائهم الى اكثر من عامل صحيح ، الا انه من الصعب ان يعزون ادائهم الى الحظ ، وعلى مايبدو ان جوانب العزو تسهم جميعا فى تحقيق النجاح ، اى ان عوامل عزو القدرة والجهد والاستراتيجية والمهمة والمزاج تسهم معا فى تحقيق النجاح .

كما تشبع على هذا العامل كذلك وبقيم موجبة مقاييس استراتيجيات التجهيز العميق والتجهيز السطحى والجهد ، وهى معظم استراتيجيات الدراسة ماعدا استراتيجية سوء التنظيم ، الذى يصعب على الطلاب الناجحين ان يتخذوا مثل هذه الاستراتيجية التى تعبر عن العشوائية عند التعامل مع المهام وكذلك فانها تعبر عن التخبط والارتباك ، واستراتيجية المثابرة التى قد يعتقدون انها تقلل من شأنهم لانها قد تعبر عن نقص فى القدرة او صعوبة فى الفهم او بطء فى الادراك وهنا يمكن القول ان هذا العامل قد يعبر عن العلاقة بين عوامل العزو واستراتيجيات الدراسة ، وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت اليه دراسة (Turner , 1998) حيث توصلت الى ان عوامل العزو ذات أهمية عند اختيار الاستراتيجية .

وتشبع على العامل الثانى بقيم موجبة عوامل العزو الى الجهد ، والمهمة وقد يرجع ذلك الى ان الجهد هو جانب داخلى غير مستقر ، ويمكن التحكم فيه من جانب الفرد ، وفى حالة النجاح فان الفرد يعزو نجاحه فى اداء المهمة الى الجهد الذى يبذله ، او لأنه وجد ان المهمة شيقة وممتعة بالنسبة له فقد بذل لها الجهد الذى يلائمها ، ولذلك فقد تشبع على هذا العامل وبقيمة موجبة أيضا استراتيجية الجهد وهى ضمن استراتيجيات الدراسة ، كما تشبع على هذا العامل ايضا اختبارات الذاكرة العاملة لنوعى المهام الاعداد

والاشكال ، وعلى مايبدو ان هذه المهام قد تطلبت جهدا اكبر من الطالب عند التعامل معها من مهام الكلمات والرموز ، وقد اثبتت بعض الدراسات ان عزو النجاح للجهد يترتب عليه رد فعل ايجابى يجعل الفرد مستعدا اكثر لبذل مزيدا من الجهد عند الاداء .

وتشبع على العامل الثالث وبقيم سالبة عزو النجاح الى الحظ واستراتيجية سوء التنظيم ويتماشى ذلك مع العلاقة الارتباطية بينهما ، فان الشخص اذا ماتعامل مع المهمة بعشوائية ودون تخطيط او تنظيم ، الامر الذى يؤدى الى صعوبة فى التعامل معها فانه ينسب ذلك الى الحظ وهو عامل خارجى وغير مستقر ولايمكن التحكم فيه ، فهو يحاول دفع أو رفض مسئوليته عن الفشل بهدف الدفاع عن الانا ، أى انهم يقومون بعمل ميكانزمات دفاعية ، وتشبع كذلك على هذا العامل ولكن بقيم موجبة معظم اختبارات الذاكرة العاملة ، وهذا يعبر عن العلاقة العكسية بين كل من سوء التنظيم والحظ من ناحية واداء مهام الذاكرة العاملة من جهة أخرى ، حيث ان مهام الذاكرة العاملة تتطلب عمليات التخزين والتجهيز ومن ثم تتطلب من الفرد تركيزا وانتباها ، بالاضافة الى تشفير وتحليل المعلومات ، والبحث فى المتشابهات بينها وتجميعها والربط بينها وهذا لايمكن ان يتم مع سوء التنظيم أو العزو الى الحظ .

وتشبع على العامل الرابع وبقيم موجبة بعض مقاييس عزو النجاح وبعض اختبارات الذاكرة العاملة بالاضافة الى بعض استراتيجيات الدراسة ، وقد يدل هذا العامل على العلاقة بين عوامل العزو واداء الذاكرة العاملة واتخاذ استراتيجيات للدراسة ، وقد وضحت هذه العلاقة من مصفوفة الارتباطات ، والتى سبق الاشارة اليها فى الفرض الاول من هذه الدراسة ، وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت اليه دراستا (Trawick ,1988) ، (Sinkavich , 1991) اللتين توصلتا الى وجود علاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة ، وكذلك الدراسات التى حاولت التنبؤ بنوع الاستراتيجية من خلال مستوى الأداء مع تأكيد العلاقة المباشرة بين الاستراتيجية وعوامل العزو (Goetz & Palmer , 1984) ودراسة (Sinkavich , 1991) التى توصلت الى ان اسلوب العزو هو أفضل منبأ للاداء المعرفى والاكاديمى ، كما انه ينبأ بالاستراتيجية .

وتشبع على العامل الخامس وبقيمة موجبة ، عزو النجاح الى المزاج واستدعاء الاشكال ، واستراتيجية التجهيز السطحى ، وعلى مايبدو ان الطلاب ذوى المزاج المتقلب وجدوا فى مهام الاشكال مايتسق مع اهوائهم او مايشبع وجدانهم ، وهم فى سبيل ذلك قد يتبعون استراتيجية التجهيز السطحى الذى يركز على الاساسيات دون البحث فى جوهر المعنى والاهتمام بالحفظ دون الاهتمام بالمنطق الذى يحكم الاداء عند اداء المهمة ، اما تشبع استراتيجة سوء التنظيم هنا بقيمة موجبة ، فهى نتيجة غريبة بعض الشئ ،

وقد ترجع الى حالة عدم الاتزان الانفعال الذى قد يشعر به البعض فى بعض الاحيان لان عامل العزو الى المزاج من العوامل غير المستقرة ، وكذلك تشبع على هذا العامل وبقيمة سالبة عزو النجاح الى الحظ ، وبطبيعة الحال فان مجموعة العزو الى النجاح ، لن يجد الحظ لديهم سبيلا فهم يشعرون بقدرتهم على التحكم فى الاداء فى معظم الاحيان ، وان اى اخفاق هم مسئولون عنه وليس للعوامل الخارجية دورا كبيرا فى هذا الصدد ، وفيما يخص الحظ تتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت اليه دراسة (Schunk & Gunn,1986)

## ثانيا : بالنسبة لمصفوفة العوامل بعد التدوير الناتجه من تطبيق المقاييس على مجموعة عزو الفشل

أسفر التحليل عن خمسة عوامل كذلك كما هو الحال فى مجموعة عزو النجاح إلا ان التشبعات اختلفت فى هذه المجموعة عنها فى حالة مجموعة عزو النجاح ، وقد يكون ذلك راجعا الى الاختلافات الجوهرية بين المجموعتين فى عوامل العزو التى يفضلها الناجحون وترتيبها ، وعوامل العزو التى يفضلها الفاشلون وترتيبها ، وقد اكد ذلك نتائج دراسات (Chandler&Spies,1987) ، ( Legette , 1993) ، كما يرجع الى الاختلاف بين المجموعتين فى استراتيجيات الدراسة التى تتخذها كل مجموعة وكذلك الفروق فى الاداء بين مجموعة الناجحين ومجموعة الفاشلين وقد اكدت هذه النتائج دراسة (Swanson &Trahan , 1992 ) .

فقد تشبع على العامل الاول هنا معظم مقاييس عزو الفشل ، وينطبق هذا مع ما اشارت اليه الدراسات السابقة من ان الطالب قد يعزى اداءة الى اكثر من عامل ، والذى سبق تسميتة بالمخطط السببى الضرورى المتعدد ، وتشبع كذلك بقيمة موجبة اختبار استدعاء الاشكال وقد يرجع ذلك الى ان مقياس استدعاء الاشكال هو من اكثر المقاييس له معاملات ارتباط دالة مع عوامل العزو ، مقارنة بمقاييس الاستدعاء الاخرى وعلى مايبدو ان مجموعة عزو الفشل وجدوا فى مهام الاشكال مايشبع رغباتهم . وتشبع على العامل الثانى مقياس عزو الفشل الى المزاج ، واختبارات استدعاء الاعداد والاشكال ، ودون تكرار لما سبق ذكره من خصائص كل عامل من عوامل العزو المدروسة فعلى مايبدر ان هذه المجموعة حينما تستقر حالتها الانفعالية فهم يفضلون مهام الاعداد والاشكال ، فيبذلون فيها مزيدا من الجهد لانجازها وقد يكون ذلك تفسيراً لتشبع استراتيجية الجهد كذلك بهذا العامل .

وقد تشبع على العامل الثالث بقيم موجبة مقياس عزو النجاح الى الحظ ، ومقياسى استراتيجية التجهيز السطحى وسوء التنظيم وبطبيعة الحال فان الطلاب الفاشلين فى معظم الاحيان يعزون ادائهم الى الخط ،

وهو عامل خارجي غير مستقر ، لايمكن التحكم فيه ، فهم يعزو فشلهم الى مثل هذه العوامل الخارجية سواء كانت مستقرة او غير مستقرة ولايمكن التحكم فيها ، الا ان ذلك يولد لديهم مايسمى بالعجز المتعلم ، وهو يعبر عن اعتقادهم بعدم قدرتهم على اجتياز المهام ، وذلك لاعتقادهم بان أسباب الفشل لايمكن تغييرها باى حال ، مما يؤدى الى توليد عواطف سلبية ، مثل الاحباط واليأس ، والاكتئاب ، وقد يؤدى الى العنف ، الامر الذى يجعلهم لايتوقعون تحسنا فى ادائهم مستقبلا ، وهنا ينبغى الاشارة الى انه على المعلمين تقديم تغذية عزوبة راجعة لتشجيع هؤلاء الطلاب على عزو فشلهم بالدرجة الاولى الى الجوانب الداخلية غير المستقرة التى يمكن التحكم فيها .

كما تشبع على هذا العامل استراتيجيتى التجهيز السطحى وسوء التنظيم ، وهما استراتيجيتان تنسجمان كثيرا مع هذه المجموعة بصفة عامة ومع عامل العزو الى الحظ بصفة خاصة ، فان استراتيجية التجهيز السطحي أقل كثيرا من الناحية الخاصة بمستوى الدراسة ، فهى تركز على الخطوط الرئيسية التى يسهل حفظها عن ظهر قلب دون اللجوء الى الجوهر ، اما استراتيجية سوء التنظيم فهى تعبر عن اللانظام واللامنطق عند التعامل مع المهمة ، ثم بعد ذلك ينسب الطالب اداءه الى الحظ .

وتشبع على العامل الرابع وبقيم موجبة اختبار استدعاء الكلمات ، واستراتيجيتى التجهيز العميق والمثابرة ، وقد يرجع ذلك الى ان الاستدعاء الجيد للكلمات فى مهام تحتوى كل من التخزين والتجهيز معا تتطلب من الفرد التعامل مع كل جزئيات المهمة ، وطرح الافكار مع التركيز على المنطق الذى تدور فى فلكة هذه المهمة ، وكذلك البحث عن المعنى وعن الترابطات البينيه داخل موضوع المهمة ، كذلك فان استراتيجية المثابرة ، تتطلب من الفرد بذل المزيد من الجهد والاصرار على انجاز المهمة مهما كلف ذلك ، فان الهدف الاساس للفرد هو انجاز هذه المهمة .

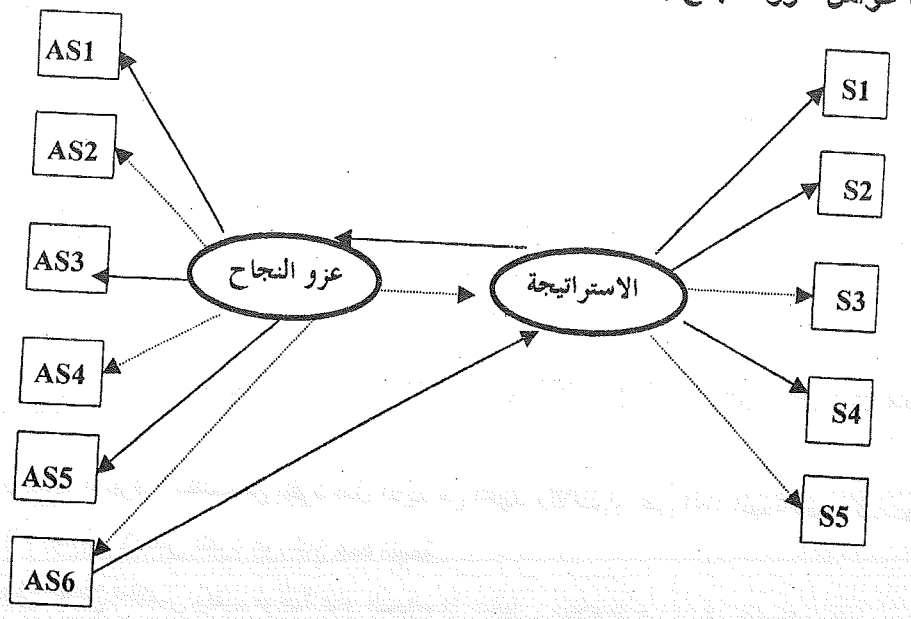
وتشبع على العامل الخامس وبقيم موجبة عزو النجاح الى الحظ ، ويلاحظ هنا ان قيم تشبعات العزو الى الحظ لدى هذه المجموعة موجبا على عكس الحال بالنسبة لمجموعة عزو النجاح ، وقد يرجع ذلك الى ان مجموعة الفشل تنسب ادائها غالبا الى الحظ ، وقد سبق الاشارة الى هذا العامل من العزو ، وكذلك تشبع هذا على العامل ايضا وبقيم موجبة اختبارى استدعاء الكلمات والرموز ، وعلى مايبدو ان هذه المجموعة حتى وان استطاعت انجاز بعض المهام فانها تنسب ذلك الى الحظ وذلك لاعتقادها فى انها عاجزة عن التعلم ولعدم ثقتها فى قدرتها ، او انها نجحت لانها بذلت جهودا كبيرة ومضنية بل ومرهقة فى سبيل تحقيق بعض الاهداف ، ويعد ذلك تفسيرا لتشبع استراتيجة المثابرة على هذا العامل ،وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت اليه دراسة (Turner , 1998) الا انها تناقضت مع ماتوصلت اليه دراسة (Baumert & et al ., 1998) وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثانى من هذه الدراسة .

### ٣- اختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على " يوجد مسار للعلاقة بيت متغيرات ؛ عزو النجـــاح والفشـــل واداء مهام الذاكرة العاملة ، واستراتيجيات الدراسة " ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قـــام البـــاحث باجراء تحليل المسار من خلال حزمة البرامج الاحصائية (Lisrel 8) لمسارات العلاقة بين درجات المقـــاييس الفرعية المستخدمة فى الدراسة ، مرة فى حالة مجموعة عزو النجاح ، ومرة أخرى فى حالة عزو الفشـــل ، وجاءت شكل النماذج على النحو التالى :

#### أ- مجموعة عزو النجاح

#### أ ١- عوامل عزو النجاح واستراتيجيات الدراسة



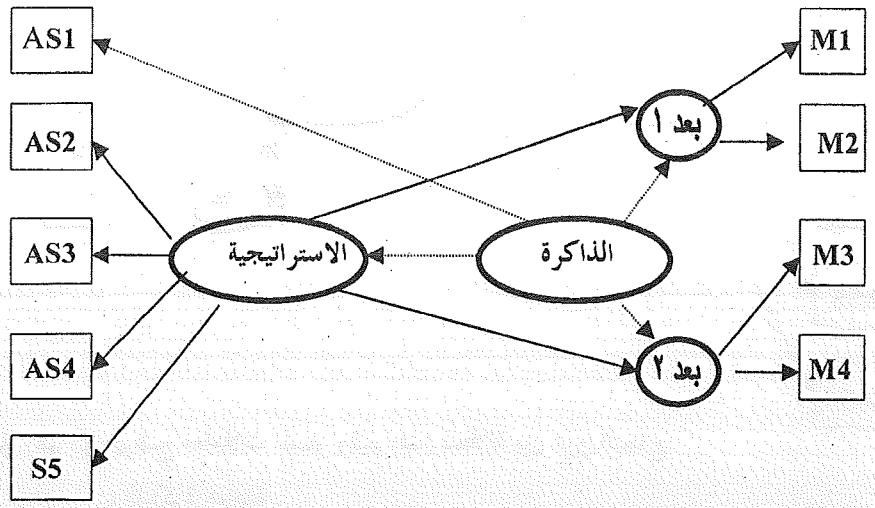

شكل رقم (١) يبين معاملات المسار وقيم (ت) بين عزو النجاح واستراتيجية الدراسة

| | |
|---|---|
| ـــــــــ يوجد مسار للعلاقة | ـــــــــ لايوجد مسار للعلاقة |
| * معامل المسار | ** قيمة (ت) |
| S الاستراتيجية | AS عزو النجاح |

ويتضح من الشكل السابق ان استراتيجية الدراسة تعتمد على عزو النجاح فى حين ان العكس غير صحيح ، حيث يوجد تأثير مباشر لاستراتيجية الدراسة على عزو النجاح وبلغت قيمة معامل المسار ٠,٨٤ ، كما بلغت قيمة ت ٢,٥٣ وهى دالة عند ٠,٠٥ ، مع العلم بانه اذا جاءت قيمة (ت) فى الفترة من (-١,٩٦ الى ١,٩٦ ) فانها تكون غير دالة ، واذا جاءت فى الفترة من (-٢,٥٨ الى -١,٩٦) أو (١,٩٦ الى ٢,٥٨) تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وفى خارج هذه الحدود تكون دالة عند ٠,٠١ .

كما كان لعزو النجاح الى المزاج تأثير مباشر على الاستراتيجية حيث بلغت قيمة معامل المسار ٠,٧٢ ، وقيمة ت ٣,٤٥ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ أما قيم معاملات المسار من استراتيجية الدراسة الى الابعاد الفرعية المكونة له هى ٠,١٤ ، ٠,٤٢ ، ٠,٠٦ ، ٠,٤٣ ، ٠,١١ ، وقيم (ت) هى ٤,٩١ ، ٤,٩٩ ، ٠,٧١ ، ٤,٨ ، ١,٣ على الترتيب ، وقيم الاستراتيجية الثالثة والخامسة غير دالة

أ-٢- استراتيجيات الدراسة والذاكرة العاملة :

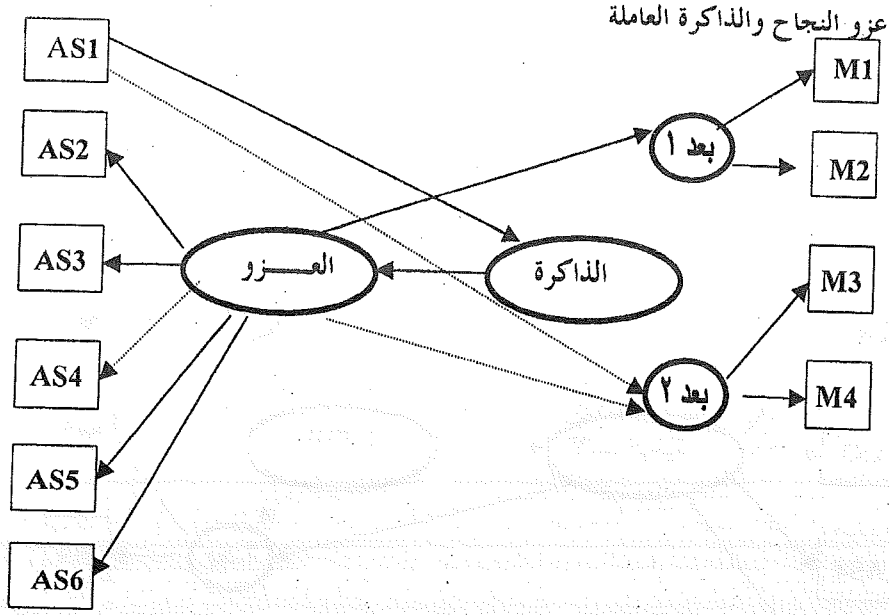



M : الذاكرة

شكل رقم (٢) يوضح معاملات المسار وقيم (ت) للعلاقة بين استراتيجيات الدراسة والذاكرة العاملة .

يتضح من الشكل السابق ان الاستراتيجية تعتمد على الذاكرة كبعدين وليس كبعد واحد ، اى انه يوجد تأثير غير مباشر للاستراتيجية على الذاكرة ، وبلغت قيم معاملى المسار ٠,٧٩ ، ٠,٧٧ وقيم (ت) ٢,٥٥ (دالة عند ٠,٠٥ ) ، ٣,٧٢ (دالة عند ٠,٠١ ) ، كما ان قيم معاملات لمسار للذاكرة على انواع المهام الاربعة هى ٠,٧٧ ، ٠,٥٩ ، ٠,٦ ، ٠,٦٥ وقيم (ت) هى ؛ ٣,٤٢ ، ٣,٥٨ ، ٤,٥٣ ، ٤,٥٣ وجميعها دال عند ٠,٠١ ويوجد مسار للعلاقة من الذاكرة الى استراتيجية التجهيز العميق وان كان غير دال ، وقيم معاملات المسار من الاستراتيجية كمتغير كامن الى بقية ابعادها الاربعة كمتغيرات مشاهدة هى ؛ ٠,٥٢ ، -٠,٣٢ ، ٠,٥٢ ، ٠,٦٣ وقيم (ت) هى ٧.١٦ ، -٤,٥٨ ، ٧,٧٨ ، ٨,٥٣ وجميعها دال عند ٠,٠١ .

أ-٣- عزو النجاح والذاكرة العاملة

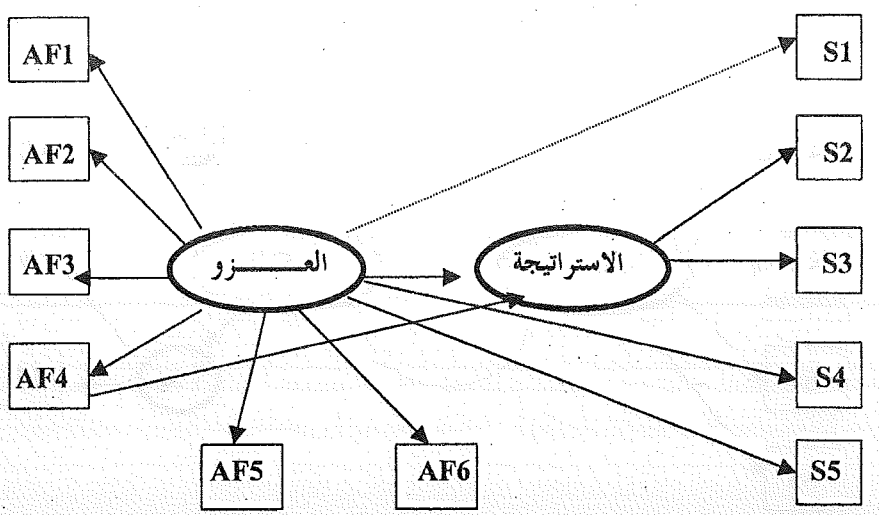



شكل رقم (٣) يوضح معاملات المسار وقيم (ت) للعلاقة بين عزو النجاح والذاكرة العاملة .

يتضح من الشكل ان العزو يعتمد على الذاكرة مباشرة ، فيوجد تأثير مباشر للذاكرة على العزو ، حيث بلغ معامل المسار ٠,٣٧ ، وقيمة ت ٢,٥٥ (دالة عند ٠,٠٥ ) بينما الذاكرة ككل لاتعتمد على العزو ، الا انه يوجد تأثير مباشر للعزو على الذاكرة ، لان العزو يؤثر على بعد ١، حيث بلغ معامل المسار ٠,٤٧ وقيمة (ت) ٢,٦١ (دالة عند ٠,٠١) وعزو القدرة يؤثر تأثيراً مباشراً وقوياً على الذاكرة حيث بلغ معامل المسار ١,٥ وقيمة (ت) ٧,١٢ ( دالة عند ٠,٠١) علما بأن قيم معاملات المسار لبعدى الذاكرة على انواع المهام الاربع ١,٠٤ ، ٠,٨٩ ، ٠,٦٥ ، ٠,٣٤ وقيم (ت) هى ٦,٨٤ ، ٦,٠١ ، ٤,٥ ، ٢,٠١ ، القيم الثلاث الاولى دالة عند ٠,٠١ ، والقيمة الرابعة دالة عند ٠,٠٥ ، كما بلغت معاملات المسار للعزو على ابعاد الجهد ، الاستراتيجية ، الحظ ، والمهمة ، والمزاج ، هى ؛ ٠,٨٥ ، ١,٠٣ ، ٠,٠٨ ، ١,٠٠ ، ٠,٨ ، وقيم (ت) هى ؛ ٥,٦٤ ، ٦,٨٢ ، ٠,٥٢ ، ٦,٦٣ ، ٥,٢٩ ، جميع القيم دالة عند ٠,٠١ ماعدا القيمة الثالثة فهى غير دالة .

ب- مجموعة عزو الفشل

ب-١- عوامل عزو الفشل واستراتيجيات الدراسة :

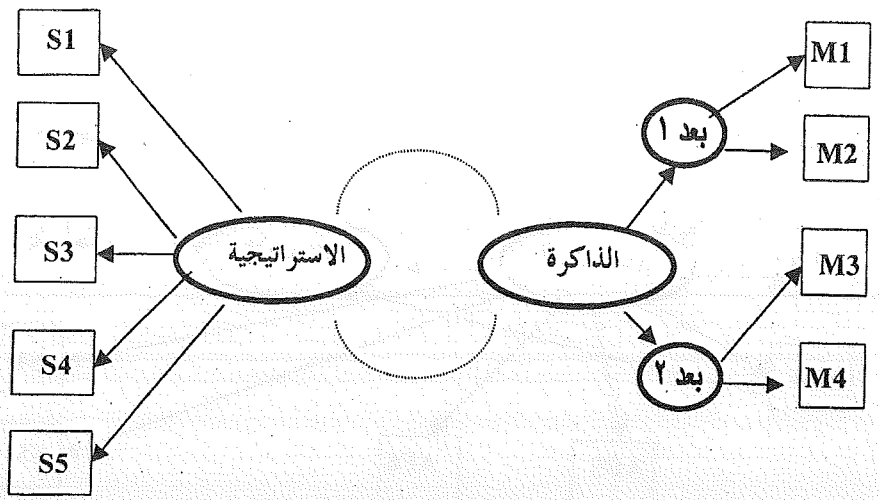



AF : عزو الفشل

شكل رقم (٤) يبين معاملات المسار وقيم (ت) للعلاقة بين عزو الفشل واستراتيجيات الدراسة .

يتضح من الشكل السابق وجود مسار يوضح ان العزو يعتمد على الاستراتيجية ، من خـــلال التأثـير المباشر للعزو على استراتيجية الدراسة ، حيث بلغت قيمة معامل المسار ٠,٢٨ ، وقيمـــة (ت) ٤,٨٦ وهى دالة عند ٠,٠١ فى حين ان العكس غير صحيح ، كما انه يوجد تأثير مباشر لعزو الفشل الى الحـظ على استراتيجية الدراسة ، حيث بلغت قيمة معامل المسار ٠,٩٧ وقيمة (ت) ٩,٣٧ وهى دالـة عنـد ٠,٠١ ، ولايعتمد عزو الفشل على استراتيجية التجهيز العميق لابطريق مباشر او غير مباشـر ، وقـد بلغت قيم معاملات المسار من الاستراتيجية كمتغير كامن الى بقية الاســتراتيجيات المشـاهدة ٠,٢٤ ، ٠,٦٦ ، ٠,١٧ ، ٠,٢٠ وقيم (ت) ٣,٧١ ، ٨,٦٩ ، ٣,٣٨ ، ٤,١٢ وجميعها دال عنـد ٠,٠١ ، كما بلغت قيم معاملات المسار من العزو كمتغير كامن وابعاده كمتغيرات مشـاهدة ٠,٦٣ ، ٠,٦٢ ، ٠,٦٧ ، ٠,٥٤ ، ٠,٥٨ ، ٠,٦٤ ، وقيـم (ت) ١٥,٩٥ ، ١٥,٧ ، ١٧,٩٨ ، ١١,٣ ، ١٤,١٢ ، ١٦,٥ على الترتيب ، وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ .

ب-٢- استراتيجيات الدراسة والذاكرة العاملة :

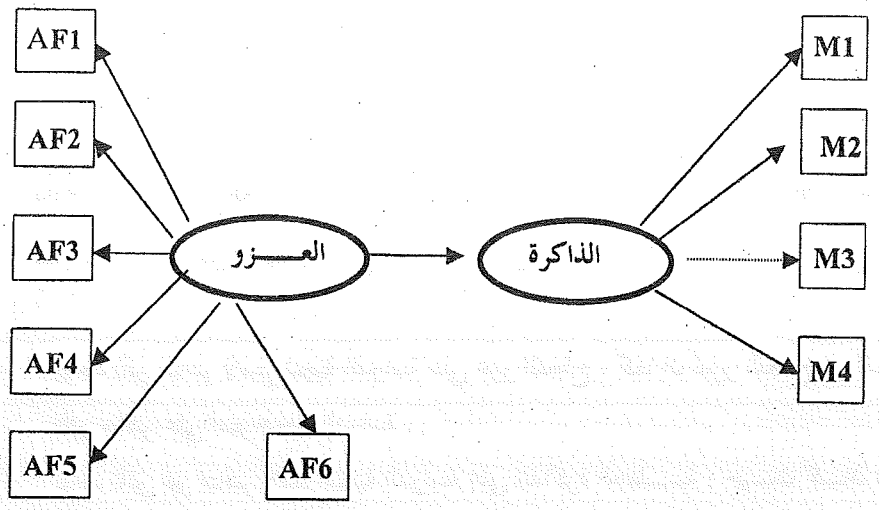



شكل رقم (٥) يبين معاملات المسار وقيم (ت) للعلاقة بين استراتيجيات الدراسة والذاكرة العاملة .

ويتضح من الشكل اختفاء المسار بين استراتيجية الدراسة والذاكرة العاملة ، كما ان المسار داخل الذاكرة فى حالة الاخذ فى الاعتبار الاستراتيجيات لم يكن مسارا مباشرا ، ولكن كان مسارا غير مباشر من خلال بعد ١ ، بعد ٢ للذاكرة .

وبلغت قيم معاملات المسار من الذاكرة كمتغير كامن الى البعدين الكامنين ١,٥ ، ٠,٤٤ فيما بلغت قيم (ت) ٥,٣٧ ، ٦,٩٢ ، وهى دالة عند ٠,٠١ ، كما بلغت معاملات المسار من البعدين الكامنين الى مقاييس الذاكرة العاملة ٠,٣٧ ، ٠,٤١ ، ١,١ ، ١,٨ وبلغت قيم (ت) ٥,٣٧ ، ٦,٩٢ ، ٣,٥ ، ٣,٦٩ ، ٤,٥٨ ، ٥,٠٣ على الترتيب وجميع هذه القيم دالة عند ٠,٠١ ، وبلغت معاملات المسار من استراتيجيات الدراسة كمتغير كامن الى الاستراتيجيات المدروسة كمتغيرات مشاهدة ٠,٤٣ ، ٠,٢٣ ، ٠,٢١ ، ٠,٨ ، ٠,٣٣ فيما بلغت قيم (ت) ٤,٢ ، ٢,٥٣ ، ٢,٣١ ، ٥,٣١ ، ٣,٥٣ ، وجميع هذه القيم دالة عند ٠,٠١ فيما عدا القيمة الثالثه دالة عند ٠,٠٥ .

ب-٣- عزو الفشل والذاكرة العاملة




شكل رقم (٦) يبين معاملات المسار وقيم (ت) للعلاقة بين عزو الفشل والذاكرة العاملة .

يتضح من الشكل السابق ان عزو الفشل يعتمد على الذاكرة ، فان عزو الفشل له تأثير مباشر على الذاكرة العاملة حيث بلغت قيمة معامل المسار ٠,٦ وبلغت قيمة (ت) ٨,٤ وهى دالة عند ٠,٠١ ،

كما ان المسارات المباشرة ظهرت فقط بين عزو الفشل والذاكرة العاملة ككل ، فيما لم تظهر تلك المسارات المباشرة بين ابعاد الذاكرة العاملة أو عزو الفشل .

وقد بلغت معاملات المسار بين الذاكرة العاملة كمتغير كامن وانواع مهام الذاكرة ، ٠,٥١ ، ٠,٣١ ، ٠,٠١ ، ١,١ ، وبلغت قيم (ت) ٧,٧٦ ، ٥,٢٤ ، ٠,١١ ، ١٩,١٥ وجميع القيم دالة عند ٠,٠١ ، ماعدا القيمة الثالثة فهى غير دالة ، كما بلغت قيم معاملات المسار بين عزو الفشل كمتغير كامن وعوامل عزو الفشل ٠,٩٣ ، ٠,٨٥ ، ٠,٩٣ ، ٠,٣٨ ، ٠,٨ ، ٠,٨٧ وبلغت قيم (ت) ٧,٧ ، ١٠,٢ ، ١٧,٤ ، ٥,٦ ، ١٣,٩ ، ١٥,٨ وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ .

وبصورة اجمالية على الاشكال الثلاثة الخاصة بمجموعة عزو الفشل ، ان العزو السببى للفشل يعتمد على استراتيجية الدراسة والذاكرة العاملة فى حين لايوجد اعتماد لاستراتيجية الدراسة او الذاكرة العاملة كل على الآخر ، كما ان شكل المسار يختلف من حيث القوة فى حالة وجود بعض المتغيرات وعزل البعض الآخر . كما ان المسار فى متغيرات عزو الفشل كمتغيرات ملاحظة يظهر قوة فى حالة وجود الذاكرة العاملة عنها فى حالة وجود استراتيجيات الدراسة .

## مناقشة نتائج الفرض الثالث :

لقد تم التوصل الى هذه النماذج بعد تجريب العديد منها ، والتى لم تحقق شروط حسن المطابقة ، ولذلك كان الباحث يستبعد كلا منها تلو الآخر ، الى ان توصل الى هذه النماذج والتى حققت أفضل شروط لحسن المطابقه ، ويمكن تلخيص النتائج التى تم التوصل اليها من خلال مجموعة عزو النجاح على النحو التالى :

١- يوجد تأثير مباشر لاستراتيجية الدراسة على عزو النجاح ، كما ان لعزو النجاح الى المزاج تأثير مباشر على استراتيجية الدراسة .

٢- يوجد تأثير غير مباشر لاستراتيجية الدراسة على الذاكرة العاملة ، حيث كان تأثير الاستراتيجية على الذاكرة كبعدين وليس كبعد واحد .

٣- يوجد تأثير مباشر للذاكرة العاملة على عوامل العزو ، ويؤثر العزو مباشرة على ابعاد الذاكرة العاملة .

وقد يرجع التأثير المباشر لاستراتيجية الدراسة على عزو النجاح الى ان الطلاب الذين يعتمدون فى دراستهم او حفظهم او بصفة عامة فى تعلمهم على استراتيجيات فعالة تأتى بنتائج مرضية فانهم يعزون

اداءهم الى العوامل الداخلية مستقرة او غير مستقرة ويمكن التحكم فيها ، وعلى جانب آخر فان الطلاب الذين يتخذون استراتيجيات دراسة تأتي بنتائج قاصرة ، فانهم يعزون اداءهم الى العوامل الخارجية التى لايمكن التحكم فيها ، فان الطالب يفسر سلوكه بل وسلوك الآخرين بالطريقة التى ترضية وتضعه فى دائرة الضوء ، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التى توصلت اليها دراسات(Schunk &Gunn, 1986) ( Legette , 1993) الا انها تناقضت مع نتائج دراسة (Turner ,1994) ، وقد يرجع التأثير المباشر لعزو النجاح الى المزاج على استراتيجية الدراسة الى ان الطالب حينما يكون متزنا انفعاليا ، ومستقرا وجدانيا ، وهادئا ، مطمئنا ، فانه يستخدم استراتيجيات دراسة فعالة فى انجاز المهام ، اما اذا كان الطالب متوترا ، قلقا ، غاضبا ، خائفا ، أو بصفة عامة مضطرباً انفعاليا ، فانه سوف يستخدم استراتيجيات دراسة غير فعالة ، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Reyna &Weiner ,2001) .

وقد يرجع تأثير استراتيجية الدراسة على الذاكرة العاملة كبعدين الى طبيعة الذاكرة العاملة ، وقد يدعم هذا النماذج الثنائية للذاكرة العاملة ، فقد اشار سكندر (Schneider , 1993:184) الى وجود مكونين بالذاكرة العاملة عند التعامل مع المعلومات هما ؛ المكون اللفظى الذى يقوم باستقبال المعلومات اللفظية ، والمكون غير اللفظى ، الذى يقوم باستقبال المعلومات البصرية ، ويعمل هذان المكونان معا وفق توجيهات المعالج المركزى ، لانه يتحكم فى جوانب المهمة ، كما انه المسئول عن اتخاذ القرارات ، كما انه المكون الذى يتحكم فى حركة تدفق المعلومات ، وكذلك فانه يساعد الذاكرة العاملة فى اداء عملها من خلال تحكمة فى بعض العمليات ، وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Weed & Ryan , 1990) ، ( Keeler &Swanson , 2001) ، (Swanson &Howell , 2001 ) ، (Walton & Walton, 2002) ، ولكنها تتناقض مع نتائج دراسات (Fulk , 1992 ,1994) .

وقد يرجع وجود تأثير مباشر للذاكرة العاملة الى عوامل العزو الى ان الطلاب اذا استطاعوا انجاز مهام الذاكرة التى تم عرضها عليهم فانهم يعزو اداءهم الى العوامل الداخلية التى يمكن التحكم فيها ، أما اذا كان غير ذلك فانهم يعزون اداءهم الى عوامل خارجية لايمكن التحكم فيها وتتسق هذه النتائج مع اجراءات الدراسة الحالية ، حيث تم تطبيق اختبارات الذاكرة العاملة قبل مقاييس العزو ، وذلك بهدف الكشف عن عزو كل من نجح او فشل فى اداء مهام الذاكرة العاملة ، فمن نجح فهو يعتقد فى قدراته وجهده ومن فشل فيعتقد ان السبب هو الحظ أو صعوبة وغموض المهمة ، وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Schmitt,1989) ، (Perry &et al ., 2001) .

وعلى جانب آخر يمكن تلخيص النتائج التى تم التوصل اليها من خلال مجموعة عزو الفشل على النحو التالى :

١- يوجد تأثير مباشر للعزو السببى على استراتيجية الدراسة ، ويوجد تأثير مباشر لعزو الفشل الى الحظ على استراتيجية الدراسة ، ولايعتمد عزو الفشل على استراتيجية التجهيز العميق .

٢- لاتوجد علاقة مباشرة او غير مباشرة بين الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة .

٣- يوجد تأثير لعوامل عزو الفشل ككل على الذاكرة العاملة .

وقد يرجع تأثير عزو الفشل على استراتيجية الدراسة ، الى ان الفاشلين أقل توقعا للنجاح ، واكثر توقعا للفشل ، كما انهم يعتقدون ان المجتمع اقل اهتماما بهم ، بل يهتم فقط بالمتفوقين ، وهذا يدعم لديهم العزو الى العوامل الخارجية ، وقد تناقصت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Turner ,1994) إلا انها تتفق مع نتائج دراسات (Stipek &Gralinski , 1996) ، (Turner , 1998) ، (Straka , 1999) ، فمن المتوقع ان الذين يعزون اداءهم الى العوامل الداخلية مثل القدرة مثلا فهم يفضلون استراتيجية التجهيز العميق ، فيما يفضل استراتيجية سوء التنظيم مثلا من يعزون اداءهم الى العوامل الخارجية مثل الحظ ، ويفسر ذلك التأثير المباشر لعزو الفشل على استراتيجية الدراسة لدى مجموعة الفاشلين ؛ اما ان مجموعة عزو الفشل لاتعتمد فى ادائها على التجهيز العميق ، فان ذلك قد يرجع ان هذه الاستراتيجية لها خصائص من الصعب توافرها لدى الفاشلين بل انها تتوفر فى المتفوقين ، وقد سبق الاشارة الى خصائص هذه الاستراتيجية التى تتطلب قدرات متميزة .

أما عدم وجود علاقة بين الذاكرة العاملة واستراتيجيات الدراسة فقد يرجع الى ان مجموعة الفاشلين لايرغبون فى استخدام اية استراتيجيات للدراسة ، وان استخدموها فهم يستخدمون استراتيجيات سهلة الاداء ، وقد يرجع ذلك الى ان قدراتهم لاتسمح لهم إلا بذلك ، فهم يتبنون الاستراتيجيات التى يغلب عليها الحفظ والاستظهار ، دون العناية بالمعنى من وراء هذه المعلومات ، فان الطالب هنا يواجه المهمة باستثمار اقل جهد وأقل وقت ممكن ، وقد يحاول تجنب الفشل ليس عن طريق العمل بجد ، ولكن طريق العمل بعشوائية ، أو عدم العمل على الاطلاق ، ومن ثم فهو قد يستخدم استراتيجيات سهلة الاداء ، او لايستخدم هذه الاستراتيجيات على الاطلاق ، بالاضافة الى ان اداءهم على مهام الذاكرة العاملة جاء ضعيفا ، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات (Fulk , 1992) ، (Fulk , 1994) ، الا انها

تناقضت مع نتائج دراسات (Short& et al .,1993) ، (Keeler & Awanson ,2001) ، Walton& Walton ,2002) .

وقد يرجع وجود تأثير لعوامل العزو ككل على الذاكرة العاملة ، الى ان الطلاب قد يعزون اداءهم ككل الى اكثر من عامل من عوامل العزو ، والذى سبق الاشارة اليه على انه المخطط السببى الضرورى المتعدد ،حيث يعتقد ان الاخذ بالاسباب منفردة لايكون كافيا لتبرير النتيجة ، أما تأثير عوامل العزو على الذاكرة العاملة فانه قد يرجع الى ان اختلاف عوامل العزو بين الطلاب الذين يكون اداؤهم متميزا على مهام الذاكرة العاملة ، والطلاب الذين يتدنى اداؤهم على مهام الذاكرة العاملة ، فبطبيعة الحال الذين يعزون اداءهم الى القدرة او الجهد او الاستراتيجية هم الذين يكون تذكرهم مرتفعا ويستطيعون التخزين والتجهيز والاسترجاع بنجاح ، أما الذين يفشلون فى اداء المهام اى يفشلون فى التنظيم والتخزين والتجهيز والاسترجاع هم الذين يعزون اداءهم الى العوامل الخارجية مثل الحظ او المهمة ، رغبة منهم فى الحفاظ على الذات من خلال استخدام ميكانيزمات دفاعية بنفى مسئوليتهم عن سوء الاداء الذى يميزهم ، حيث يتم تحديد عوامل العزو من خلال البنية المعرفية للفرد وهى خصبة لدى الناجحين فيما تكون واهية لدى الفاشلين ، وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج التى توصلت اليها دراسات (Katims & Alexander ,1987) ، (Sinkavich ,1991) ، (Turner ,1996,1998)،الا انها تناقضت مع نتائج دراسة (Baumert&et al ., 1998) ، وتحقق هذه النتائج فيما يخص امكانية بناء نماذج لمتغيرات الدراسة صحة الفرض الثالث من هذه الدراسة ، ورغم اختلاف اشكال النماذج بين مجموعتى عزو النجاح وعزو الفشل ، الا ان نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق ببناء النماذج وهو الهدف الاساس من هذه الدراسة قد اتفقت هذه الدراسة مع اهداف ونتائج الدراسات التالية (Goetz & Palmer ,1984) ، (Schunk ,1989) ، (schonwetter ,1994) ، (Baumert &etal ., 1998) ، (Stipek & Gralinski ,1996)، (Reyna &weiner,2001) .

## التوصيات التربوية والمقترحات

١- حيث ان هناك فروقا عزوية ترجع الى مستوى الاداء على المهام المعرفية ، فينبغى التركيز على عوامل العزو التى يتخذها الفائقون فى الاداء المعرفى ، ومحاولة اقناع جميع الطلاب بارجاع ادائهم الى مثل هذه العوامل وذلك لرفع مستوى الاداء لديهم .

٢- وحيث ان اداء المهام المعرفية كذلك يختلف بحسب نوع الاستراتيجية فينبغى تشجيع الطلاب على استخدام استراتيجيات الدراسة الفعالة مثل استراتيجية التجهيز العميق وكذلك حثهم على بذل الجهد بل وتدريبهم على استخدام هذه الاستراتيجيات الفعالة واستخدامها مهما تطلب ذلك من مثابرة .

٣- وحيث ان اداء الطلاب اختلف بحسب نوع الاستراتيجية ، الامر الذى ادى بهم الى عزو الاداء الى عوامل دون غيرها ، فقد دلت النتائج على ان الذين يعزون الاداء الى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها استخدموا استراتيجيات اكثر فعالية وكان الاداء أفضل مقارنه بمن يعزون الى العوامل الخارجية التى لايمكن التحكم فيها ، فينبغى تعليم الطلاب وتدريبهم على تحمل مسئولية ادائهم ، وان يبحثوا دائما عن القصور فى ذواتهم وحثهم الى التغلب على جوانب القصور هذه بغية تحسين اداءهم وتحقيق مستويات رفيعة من الاداء وتعويدهم على تحمل المسئولية .

كما يقترح الباحث اجراء المزيد من الدراسات فيما يلى :

١- محاولة بناء نماذج لمتغيرات معرفية ودافعية غير التى استخدمها الباحث فى الدراسة الحالية وعلى عينات متباينة .

٢- اجراء دراسات مقارنة لعوامل العزو واستراتيجيات الدراسة لدى العاديين وذوى الحاجات الخاصة مثل ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا .

# المراجع


-انور محمد الشرقاوى(١٩٩٢).علم النفس المعرفى المعاصر ،القاهرة : الانجلو المصرية .

-عادل محمد العدل (٢٠٠٠) . اثر الاسلوب المعرفى واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة ، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس ، التربية وعلم النفس ، العدد (٢٤) ، الجزء الثانى .

-عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٠) . الاحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : دار زاهد القدسى للطباعة والنشر .

-فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) . علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى .

-فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٤أ) . اختبار القدرة العقلية مستوى (١٥-١٧) سنة ، القاهرة : مكتبة النهضة العربية .

-فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٤ب) . كراسة تعليمات اختبارات القدرة العقلية للاعمار (٩-١١) ، (١٢-١٤) ، (١٥-١٧) سنة ، القاهرة : مكتبة النهضة العربية .

-محمود الوهر & وتيودورا بطرس (١٩٩٩) . مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التى يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمى . مجلة العلوم التربوية ، العدد (٢٦) ، الجزء الثانى ص ص ٣٢٦-٣٤٠ .

- Baddeley , A.(1992) .Working memory .Science , 225,31,556-559.
- Baumert , J., Evans , R. & Geiser , H.(1998) . Technical problem solving among 10 year old students as related to science achievement , out of school experience , domain specific control beliefs , and attribution patterns . Journal of Research in Science Teaching , 35,9,987-1013 .
- Biggs , J.(1987).Student approaches to learning . Hawthorn , Victoria : Australian Council for Educational Research .
- Biggs , J.(1993) . what do inventories of students learning processes really measure ? .A theoretical reviewed classification . British Journal of Educational Psychology , 63,1,3-19.
- Chan , L.K. (1994) . Reltionship of motivation , atrategic learning , and reading achievement in grades 5,7, and 9 Journal of Experimental Education , 62,4,319-339
- Chan ,L.K.(1996) .Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students . Gifted Child Quarterly , 40,4,184-193 .
- Chandler , T.A. & spies , C.J. (1987) . Are sosciology and psychology students different in the relationship of attribution , expectancy , performance and perceived success to study strategies . American Educational Research Journal , 24,1,65-78.

- Chapman , J.w.& Lawes , M.M. (1987) , Open – ended attributions for outcome on a major national examination . British Journal of Educational psychology , 57, 205, 211.
- Cohn , E.(1995) . Notetaking , Working memory , and learning in principles of economics . Journal of Economic Education ,26,4,291-307 .
- Djigunovic , J.M. (2000) . Language learning strategies and affect . CLCSS occasional paper . Sponsored by agrant from the open society Institute Croatia , ERIC No. : ED 448607 .
- Elliot , A.J.,McGregor , H.A.& Gable , S.(1999) . Achievement goals , Study strategies , and exam Performance : Amediational analysis . Journal of Educational psychology , 91,3,549-593.
- Entwistle , N.(1981) .styles of learning and teaching . New Yourk : John Wiely & Sons .
- Entwistle , N.(1988).Motivational factors in students, approaches to learning .In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles : Perspectives on individual differences (PP.21-51).New York : Plenum Press.
- Ericsson , K.& Kintsch , W.(1995). Long – term working memory . Psychological Review , 102, 2,211-245.
- Frieze , I.& Snyder , H. ( 1980) . Children's beliefs about of causes of success and failure in school settings . Journal of Educational psychology , 22,2,186-196 .
- Fulk , B.J. (1992) . Mnemonic generalization training with learning disabled adolescents . Learning Research and Practice , 7,1,2-10 .
- Fulk , B.J. ( 1994) . The effects of spelling strategy training with /without attribution training . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans , LA, April ), ERIC No. : ED371307 .
- Fusco , D.R.(1996). Beyond effort : Alook at strategy attributions in the domain of mathematical problem solving . paper presented at the annual of the American Educational Research Association ( New York, Aprial ) , ERIC No. : ED 395817.
- Gagne ,M., Briggs , J. & Wager , W. (1992) . Principles of instructional design . New York : Harcourt Brace Jovanovich , College Publishers .
- Gama , E.M. & Jesus , D.M. (1997). Achievement attributions and perceptions of agency and career among low income students . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago , IL . March ), ERIC , No. : ED 408337 .
- Goetz , E.T. & Palmer , D.J. (1984). The role of students , Perceptions of study stratrgy and personal attribtes in strategy use . Intervention in school and Clinic , 26,2,79-83 .
- Hitch , G.(1980) . Developing the concept of working memory in (claxton ).Cognitive psychology : New direction . New York : Henley .
- Holschuh , J.P., Nist,S.L.& Olejnik , S.(2001) . Attributions to failure : The effects of effort , ability and learning strategy use on perceptions of future goals and emotional responses . Reading psy chology , 22,3,153-173.

- Jones ,M.S.,Levin , M.E. ,Levin , J.R.& Beitzel , B.D.(2000) . Can vocabulary learning strategies and pair learning formats be profitably combined .Journal Of Educational Psychology , 92,2,256-262.
- Just , M.& Carpenter , P.(1992) . A capacity theory of comprehension individual differences in working memory . Psychological Review , 99,1,122-149.
- Katims , D.S. & Alexander , R.N. (1987 ) . Cognitive Strategy training : Implications , applications , limitations. paper presented at the annual convention of the convention of the council for exceptional children (65th , Chicago , IL , April ) , ERIC No. : ED 303936 .
- Keeler , M. L.& Swanson , H.L. (2001) . Does strategy Knowledge influence workong memory in children with mathematical disabilities . Journal of Learning Disabilities , 34, 5,418-434 .
- Legette , R.M. (1993) Causal attributions of music majors and nonmusic majors regarding success and failure in music : A study of motivation and achievement . Research Prespectives in Music Education , 4,9-12.
- Logie , R.(1996) . Visuo – spatial working memory . Contemporary psychology , 41,2,188-189 .
- Logie , R., Githooly ,K. & Wynn,V.(1994) . Counting on working memory in arthmetic problem solving . Memory and Cognition , 22,4,395-410.
- Michener , H.& Delamater , J.(1994) . Social psychology . (3 rd –ed .) Florida : Harcourt Brace & Co.
- Moly ,B.(1989) . Adevelopmental prespective on teachers, cognitions about memory strategies and metacognition in classroom teaching paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco , CA,March )ERIC No. : ED 312290 .
- Obach , M.S.& Moely , B.E.(1993). Does metacognition about study activities predict motivational orientation in school aged children . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Atlanta , GA,April )ERIC No.:361313 .
- Perry , R.P. , Hlakyj, S.& pekrun , R.H. (2001) .Academic control and action control in the achievement of college students : Alongitudinal field study . Journal Of Educational Psychology , 93,4,776-789.
- Pintrich , P., Smith , D., Garcia , T., & Mckeachie , W. (1993) . Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnair (MSLQ) . Educational and Psychological Measurement , 53,801-813.
- Pressley , M., Borkowski , J., & Schneider , W. (1987) . Cognitive strategies : Good strategy users coordinate metacognition and knowledge . Annals of child Development , 4,89-129.
- Reyna ,C.&Weiner ,B.(2001) .Justice and utility in the classroom : An attributional analysis of the goals of teachers punishment and intervention strategies . Journal Of Educational Psychology ,39,2,309-319.
- Salthouse , T.& Bacock , R.(1991) . Decomposing adulte age differences in working memory . Developmental Psychology ,27,5,763-776.

- Schank ,D.H.& Gunn , T.P. (1986) . Self – efficacy and skill development : Influence of task strategies and attributions The Journal of Educational Research , 80, 1, 238-244.
- Schmitt , M.C. (1989) . what does it take for college students to " buy in " to study strategy use ? . Paper presented at the National Reading Conference(39th,Austin,Tx,November ) ERIC , ED 323509.
- Schonwetter , D.J. (1994) . Implications for higher education in the linkages of student differences and effective teaching . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans , LA, April ). ERIC No. ED 374705 .
- Schroder , W.(1993). Varieties of working memory as seen in biology and in connectionist , control architectures . Memory and Cognition , 212,184-192.
- Schunk , D.H. ( 1989) . Attributions and perceptions of efficacy during self – regulated learning by remedial readers . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Francisco , CA, March ), ERIC , No. : ED305371 .
- Schunk , D.H. & Gunn , T.P. (1986) . Self – efficacy and skill development : Influence of task strategies and attributions . Journal of Educational Research , 79, 4,238-244 .
- Short , E.J. , Schatschneider , C.W. ,& Friebert , S.E.(1993) . Relationship between memory and metamemory performance : A comparison of specific and general strategy knowledge . Journal Of Educational Psychology , 85,3,412-423.
- Sinkavich , F.J.(1991).Metamemory , study strategies , and attributional style : Cognitive processes in classroom learning . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chiago , Il, April) , ERIC No: 331846.
- Smey , R.B. (1991) . At – risk , low achieving students : Characteristics and instructional implications . Equity and Excellence , 25 ,1,25-29.
- Stipek ,D.& Gralinski,J.H.(1996) . Children's beliefs about intelligence and school performance . Journal Of Educational Psychology , 88 , 3,397-407.
- Straka , G.A. (1999). Conditions promoting self – directed learning at the workplace . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Montreal , Quebec , April ), ERIC No. :ED 431915
- Swanson , H.L.& Howell,M.(2001) .Working memory ,short term memory and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages . Journal Of Educational Psychology , 93,4,720-734
- Swanson , H.L.&Trahan , M.F.(1992) . Learning disabled readers , Comprehension of computer mediated text : the influence of working memory , metacognition and attribution. Learning Disabilities Research and practice , 7,2,74-86.
- Trawick , L. (1988) . Relationships among cognitive motivational processes and academic performance in community college students with a history of academic failure . paper presented at the annual meeting of

the American Educational Research Association (New Orleans , LA, April) , ERIC , No. : ED 300723 .
- Turner , L.A.(1994) . Effect of strategy and attribution training on strategy maintenance and transfer . American Journal on Mental Retardation , 98,4,445-454 .
- Turner , L.A.( 1996) . Influence on memory development . American Journal on Mental Retardation , 100 , 5, 468-480 .
- Turner , L.A. (1998) . Relation of attributional beliefs to memory strategy use in children and adolescents with mental retardation . American Journal on Mental Retardation , 103,2,162-172 .
- Walton , P.D. & Walton , L.M. (2002) . Beginning Reading by teaching in rimeanalogy : Effects on phonological skills letter sound knowledge , working memory , and word reading strategies. Scientific Studies of Reading, 6,1,79-115 .
- Weed ,K.&Ryan ,E.B.(1990) . Metamemory and attributions as mediators of strategy use and recall . Journal Of Educational Psychology , 82,4,849-855.
- Weiner , B.(1974). Attribution theory , achievement motivation and the educational process . Review of Educational Research , 42,2,217-228.
- Weiner , B.(1979) . Atheory of motivation for some classroom experiences Journal of Educational psychology , 71,1, 3-25
- Weiner , B.(1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion . psychological Review , 92 , 548-573.
- Weiner , B.(1992). Human motivation , metaphors theories and research , SAGE publications , London : New bury park , International Education and professional publisher .
- Yi – Wilson , J.C. (2000) . Improved attribution recall from diversification of environmental context during computer – based instruction . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA,April ), ERIC No. : ED 442468 .
- Yildirim , A.&Yesim , S.(1999) . Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies . Journal of Educational psychology , 92,5,267-277.
- Yin , L.P.( 1999) . A Longitudinal study of Hong Kong chinèse university students academic causal their causal effects on achievement . Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Montreal , Quebec , Canada , April )ERIC No. : ED 433365 .
- Zimmerman , B.& Risemberg , R.(1997). Self – regulatory dimensions of academic learning and motivation .In G. Phye (Ed.), Handbook of academic learning (PP.105-125) New York : A cademic Press .