



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية

عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف دراسة مقارنة

إعداد الطالب:

عادل بن عايض بن أحمد الثبيتي

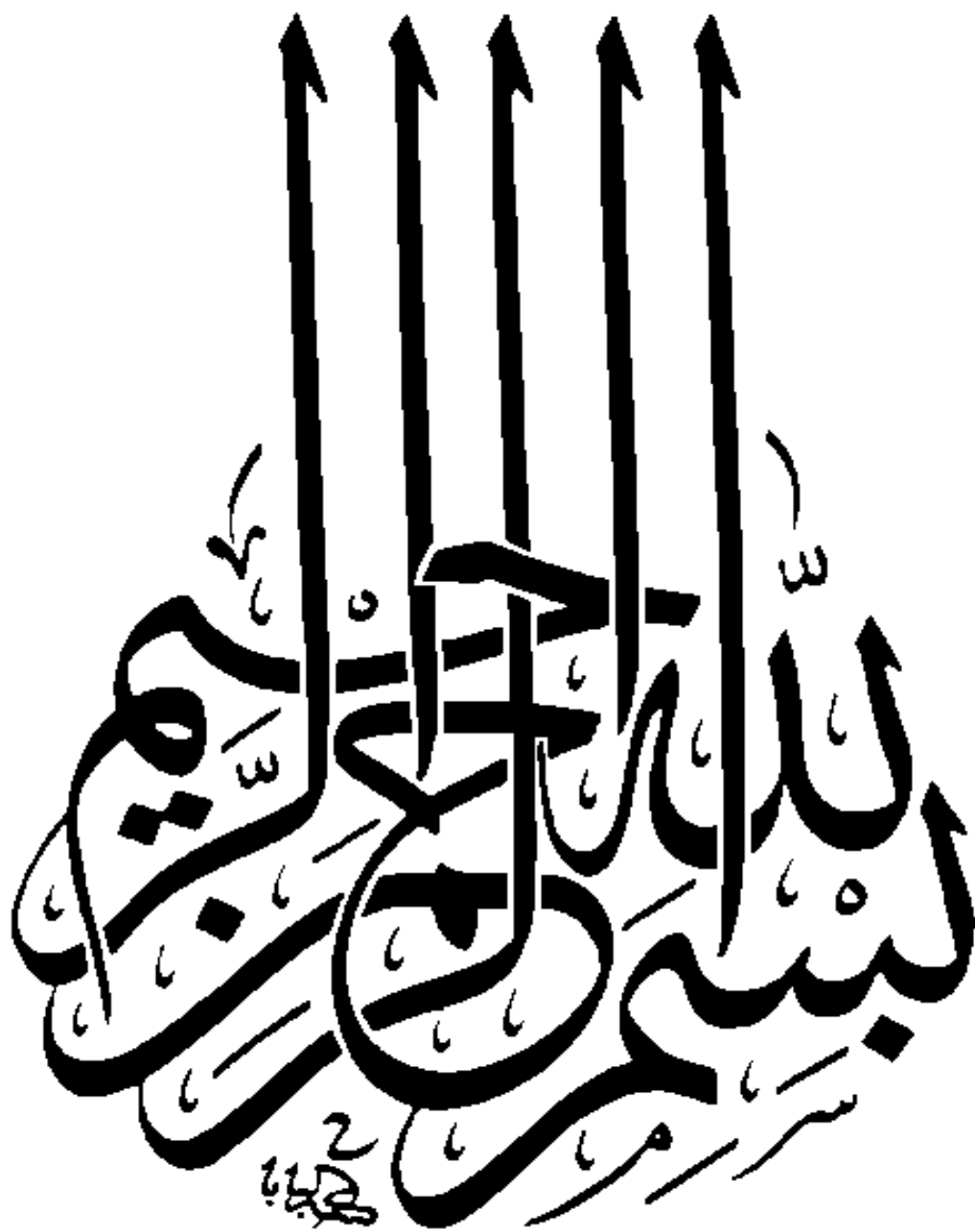
إشراف

أ.د. محمد بن حمزة السليمانى

دراسة مقدمة لقسم علم النفس
متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس
تخصص (تعلم)

الفصل الدراسي الثاني

١٤٣٢ / ١٤٣٣ هـ



شكر وتقدير

قال الله تعالى: { هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ } (الرحمن: ٦٠)

والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم القائل من لا يشكر الناس لا يشكر الله
رواه الترمذي (١٩٨٧م).

إن من الواجب عليّ بعد أن يسر الله لي ومنّ عليّ بإنهاء هذا العمل أن أتقدم بالشكر الجزيل بعد شكر الله تعالى إلى أستاذي الفاضل: أ.د / محمد بن حمزة السليمانى المشرف العلمي المتميز والذي لم يبخل عليّ بوقته فكم التقيت به خارج أوقات الإشراف فلم أجد منه إلا كل صدر رحب ونفساً طيبة ، فقد راجع البحث مشكوراً حرفاً حرفاً؛ بصبر وأناة، في حلم العالم ورافة الوالد، غمرني بفيض علمه وعظيم رعايته وفضله فله مني جزيل الشكر والتقدير وجل الإحترام متمنياً له التوفيق والسداد، كما أتقدم بالشكر لسعادة الدكتور: عيدروس بن أحمد العيدروس ، وسعادة الدكتور: يحيى نصار، لقبولهما مناقشة الخطة وإبداء ملاحظتهما وتوجيهاتهما التي أنارت لي الكثير والكثير ولما كان له من الأثر الكبير في توجيه مسيرة البحث وصاحبه، كما أتقدم بالشكر لجامعة أم القرى وكلية التربية وقسم علم النفس الذين أتاحوا لي الفرصة لإستكمال دراستي، كما أتقدم بالشكر إلى سعادة المناقشين لهذا البحث وهما: سعادة د : محمد جعفر ثابت ، وسعادة أ.د : محمد الديب ، و أتقدم بالشكر لجميع من قدم لي يد العون والمساعدة في تطبيق مقياس عمليات الذاكرة سواء بالجامعة أو مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، وأشكر المشاركين فى البحث الذين لولاهم لما تم هذا العمل فلهم مني كل الشكر والتقدير ودعائي لهم بالتوفيق والنجاح الدائمين، كما أشكر كل من زودني بنصح، أو مشورة، أعانتني في بحثي. وأسأل الله العلي القدير أن يجزى الجميع عنا كل خير وثواب، إنه ولي ذلك والقادر عليه والحمد لله رب العالمين.

الباحث

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة: عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف :

دراسة مقارنة.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مظاهر عمليات الذاكرة، ومعرفة الاختلافات

فيها بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية تبعاً لمتغيرات التخصص،

والمستوى، والمرحلة الدراسية.

منهج الدراسة: تم الإعتماد على المنهج الوصفي (المقارن)، وذلك لملاءمته لمتغيرات هذه

الدراسة.

عينة الدراسة: تم تطبيق مقياس عمليات الذاكرة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية تكونت

من (٣٣١) طالباً من مختلف المراحل والتخصصات، و (٦٣٩) طالباً من

طلاب المرحلة الجامعية من مختلف المستويات والتخصصات.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس عمليات الذاكرة من إعداد عبدون (١٩٨٧م).

نتائج الدراسة: كشفت النتائج أن مظاهر عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية تفوق

مظاهر الذاكرة لدى طلاب المرحلة الجامعية، كما أن هناك فروقاً دالة في

مظاهر عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الثانوية حسب التخصص لصالح

طلاب التخصص الأدبي ماعدا متغير مظهر الاستدعاء، بينما لم توجد فروق

بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للتخصص بعكس طلاب المرحلة الجامعية

الذين وجدت فروق بينهم تبعاً للتخصص لصالح طلاب كلية الآداب ضد

طلاب كلية الطب، وطلاب كلية العلوم.

أهم توصيات الدراسة: العمل على توظيف مظاهر استراتيجيات الذاكرة بطريقة مباشرة

وغير مباشرة، واستخدام طرق التدريس المختلفة لخدمة هذا الجانب؛

و عمل برامج وأنشطة خاصة بالانشء تركز على رفع الوعي باستراتيجيات

الذاكرة.

Summary of the study

Title of the study:

Memory Processes of high school students and Taif university students:
A Comparative Study.

Objectives of the study:

The aim of this study was to investigate the manifestations of memory, and find out where the differences between high school students and university due to the variables of specialization, level, and the stage of study.

Approach to the study:

Been relying on the descriptive approach (comparative), so as to suitability for the study variables.

The study sample:

the sample consisted of (331) students from the different stages and majors, and (639) students from the undergraduate students of various levels and disciplines.

Tool of study:

Scale was used by the memory of Abdoun (1987 m).

The results of the study:

Results revealed that the manifestations of memory with high school students more than the manifestations of memory with undergraduate students, as there are differences in the memory process between high school students according to their majors for in favor of literary students except for the recall factor. while there were no differences between high school students depending on their majors unlike undergraduate students who have found differences between them according to their majors for the sake of students of the College of Arts against medical students, and students of the Faculty of Science.

The most important recommendations of the study:

function of t aspects of memory strategies, directly and indirectly, use of different teaching methods to serve this side; Design programs and special activities focus on raising awareness of memory strategies.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع	م
أ	شكر وتقدير	١
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية	٢
ج	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	٣
د	قائمة المحتويات	٤
و	قائمة الجداول	٥
ز	قائمة الأشكال	٦
	الفصل الأول	٧
	(مدخل إلى الدراسة)	
٢	مقدمة	٨
٥	مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	٩
٨	أهداف الدراسة	١٠
٨	أهمية الدراسة	١١
٩	مصطلحات الدراسة	١٢
١٠	حدود الدراسة	١٣
	الفصل الثاني	١٤
	(الإطار النظري)	
١٢	أولاً: المفاهيم النظرية	١٥
١٢	الذاكرة	١٦
١٥	أشكال الذاكرة	١٧
١٦	أنواع الذاكرة	١٨
٢٦	أساليب التذكر	١٩
٣٠	عمليات الذاكرة	٢٠
٤٧	استراتيجيات الذاكرة	٢١
٥١	النسيان	٢٢
٥٢	العوامل المؤثرة في النسيان	٢٣
٥٣	النسيان المرتبط بعمليات الذاكرة	٢٤
٥٤	النظريات المفسرة للنسيان	٢٥

الصفحة	الموضوع	م
٥٩	ثانياً: الدراسات السابقة	٢٦
٧٠	التعقيب على الدراسات السابقة	٢٧
	الفصل الثالث	٢٨
	(منهج وإجراءات تطبيق الدراسة)	
٧٣	منهج الدراسة	٢٩
٧٣	مجتمع الدراسة	٣٠
٧٣	عينة الدراسة	٣١
٧٤	أدوات الدراسة	٣٢
٧٥	الخصائص السيكو مترية للمقياس	٣٣
٧٩	الصدق والثبات في الدراسة الحالية	٣٤
٨١	الأساليب الإحصائية	٣٥
	الفصل الرابع	٣٦
	(النتائج تفسيرها ومناقشتها)	
٨٣	عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	٣٧
	الفصل الخامس	٣٨
	(ملخص النتائج والتوصيات)	
٩٢	ملخص نتائج الدراسة	٣٩
٩٣	التوصيات	٤٠
٩٣	الدراسات المقترحة	٤١
٩٤	المراجع	٤٢
٩٥	أولاً: المراجع العربية	٤٣
١٠٢	ثانياً: المراجع الأجنبية	٤٤
١٠٤	الملاحق	٤٥

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين أنواع الذاكرة	٢٦
٢	أوجه الشبه والاختلاف بين الاستدعاء والتعرف	٢٩
٣	توصيف العينة	٧٤
٤	معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي	٧٦
٥	التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد	٧٧
٦	تسمية العوامل وتحديد الفقرات	٧٨
٧	معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها	٧٩
٨	معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض	٨٠
٩	معامل ألفا كرونباخ	٨٠
١٠	معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية	٨١
١١	المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس	٨٣
١٢	الفروق بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية و الجامعية في عمليات الذاكرة	٨٤
١٣	الفروق بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية تبعاً للتخصص (علمي - أدبي)	٨٥
١٤	الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للصفوف الدراسية	٨٦
١٥	الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية حسب التخصص	٨٧
١٦	نتائج اختبار شيفيه	٨٨
١٧	الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية حسب المستوى	٩٠

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
٢٣	المكونات الأربع للذاكرة العاملة	١

الفصل الأول

(مدخل إلى الدراسة)

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

مقدمة:

يعد التذكر العملية العقلية التي تنمو وتتطور شأنها بذلك شأن العمليات العقلية الأخرى، فهي عملية عقلية مركبة تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها والتعرف عليها، وهي الجزء الذي يخزن فيه ما يحتاج إليه الفرد في تعاملاته مع نفسه والآخرين، وفي الموقف التي يتطلب منه التذكر، وعمليات الذاكرة من مظاهرها في الحياة اليومية الأعمال التي نقوم بها والتي تبدو سهلة الإدراك؛ حيث أن استخدامها جعلها مألوفة، وتعد نسبة تختلف باختلاف مستوى دافعية الأفراد وحالتهم النفسية والجسمية.

وتعد الذاكرة من العمليات العقلية العليا الهامة في حياة الفرد، لأن العمليات العقلية المعرفية الأخرى مثل الإدراك، والوعي، والتفكير، وحل المشكلات تعتمد عليها.

حيث تشير سليم (٢٠٠٣) إلى افتراض أن الإنسان بدون ذاكرة يصبح تفكيره محدوداً للغاية، ويرتبط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر فقط، فالذاكرة تعد شرطاً أساسياً للحياة النفسية، وأساس للنمو النفسي، وبدونها يدرك الفرد الاحساسات التي تتكرر عليه، كما أدركها في المرة الأولى، وبذلك قد لا يحدث تعلم، كما قد لا يحدث تخطيط للمستقبل استناداً إلى الخبرة الماضية.

فالإنسان ينمو ويتطور بفضل ما تحتويه الذاكرة من خبرات ونماذج وصور معرفيه، فبدون هذا المحتوى يظل الإنسان في مستوى من الخبرة يوازي طفل رضيع في أيامه الأولى، لهذا فإن محتوى الذاكرة يدخل في كل العمليات العقلية (الفرماوي، ٢٠٠٩).

كما يشير إسماعيل (٢٠٠٦) إلى أن الذاكرة تؤدي دوراً مهماً في مختلف مجالات حياة الإنسان في الحديث والكتابة والقراءة والاستماع وممارسة الأعمال والمهارات المختلفة حتى أثناء السير في الشوارع وبين

الطرق فضلًا عن أهميتها في ممارسة بعض أنواع السلوك التي تعبر عن مظاهر الحياة الخاصة، مثل تناول الطعام أو ارتداء الملابس، في كل هذا هناك حاجة إلي الذاكرة في أبعادها المختلفة لكي توجه السلوك الوجهة الصحيحة، وإذا كان التذكر عملية مهمة للناس جميعا فإنه أكثر أهمية للطالب فما تزال نظم الاختبارات منذ القدم تعتمد على قياس ما يتذكره الطالب من المعلومات ويشكو بعض الطلاب من سرعة نسيانهم لما قد ذكروه ويحدث لكثير من الطلاب أن ينسوا الإجابة عن نقطة أو نقاط معينة أثناء الاختبار وينذكرونها بدقة بعد الانتهاء منه.

أما الزيات (١٩٩٨) فإنه يرى أن الذاكرة تعد مركز العمليات المعرفية ومحورها، وتؤثر في كل ما هو معرفي وعلى كافة الأنشطة العقلية المعرفية، ومن خصائص العمليات المعرفية أنها ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، وتوجد علاقة تأثير وتأثر فيما بينها، ولذلك تؤثر الذاكرة تأثيراً كبيراً، وتؤدي دوراً مهماً في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني، وعمليات الذاكرة تعد كونها مرتبطة بالماضي والذي يشكل جزءاً أساسياً في حياة الإنسان، والذي في ضوءه يمكنه أن يخطط لما يواجهه في المستقبل.

كما يرى العدل (٢٠٠٤) أن الذاكرة تعمل بسرعة وبطريقة آلية حتى أن قليلاً من الناس يلاحظون وجودها في كل مجال. ومع ذلك فالإدراك، والوعي، والتعلم، وحل المشكلات – كل ذلك يستلزم القدرة على تخزين المعلومات. فالإدراك والوعي يعتمدان غالباً على المقارنة بين الحاضر والماضي. والتعلم يتطلب اكتساب العادات أو معلومات جديدة، والتحدث يتطلب تذكر الكلمات وقليل من قواعد اللغة، ويعتمد حل المشكلات على حفظ سلسلة من الأفكار، وحتى الأنشطة التي تعتبر عادة أنشطة غير عقلية كالتخاطب مع أحد الناس وغسل الأطباق، تعتمد أيضاً على القدرة على التذكر، وفي الواقع كل ما يفعله الناس تقريباً يعتمد على الذاكرة” (دافيدوف، ٢٠٠٠).

فالذاكرة عملية مركبة وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية ، وللذاكرة أثر عميق في الحياة النفسية ، فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الإدراك ولا اكتسبت العادات ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال والتعلم وكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أوسع وأغنى.

وأوضح الزراد (٢٠٠٢) أن الدراسات بينت ان عملية التذكر تضعف بتقدم العمر، وأن الذاكرة تتعرض إلى النضج، والعجز، كما أنها تتعرض للاضمحلال والإنطفاء، وأن ما يتذكره الإنسان قد يتعرض للتشويه والتحليل والتفكيك، أي ضياع التفاصيل الدقيقة وبقاء الهيكل العام أو الأساس في هذه الخبرات، وقد تتعرض الخبرات إلى عمليتي الاختزال والإضافة استجابة لطبيعة المتغيرات التي يتم التعامل معها.

وذكر عبدالله (٢٠٠٣ : ١٠) أن إستس **Estes** " أشار إلى أن دراسة الذاكرة بدأت تظهر في إطار واضح. ويجب دراسة الفرد- ليس كمجرد كائن عضوي **Biological organism**، بل كمنظم لمعالجة المعلومات **an information-processing system**، لأن التقدم الذي أحرز حالياً يعكس نقطة التقاء بين مجالين مختلفين من الجهود: أحدهما النمو المتزايد والطموح - على ما يقرب من قرن من الزمن- للأساليب التجريبية في تحليل الذاكرة في المختبر. والمجال الثاني، هو الأفكار والطرق القيمة التي أدخلها علم الحاسب في مجال معالجة المعلومات".

كما لاحظ عدس؛ وتوق (١٩٩٤) أن عمليات التذكر المختلفة ليست جميعها متشابهة تماماً من وجهة النظر النفسية، ورغم ذلك يلاحظ أن هناك بعض العوامل المشتركة. فمقدار ما يتم تذكره والطريقة التي يتم بموجبها التذكر يعتمد على ما تم تعلمه في الماضي، وعلى درجة الاتقان لذلك التعلم.

إذا تعدّ عمليات الذاكرة من أهم الموضوعات والقضايا التي تسهم مساهمه فاعلة في عملية التعلم والتعليم، كما أن تحسينها يؤدي إلى تحسين مهارات النجاح الاكاديمي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعدّ الذاكرة من أهم العمليات العقلية المعرفية العليا في حياة الإنسان، وتعتمد في نشاطها وفعاليتها على عدد من العمليات العقلية المعرفية الأخرى مثل الإدراك، والتفكير، والتعلم، حيث لا يمكن استمرار التعلم بدون تذكر و نسيان، فالتعلم والتذكر والنسيان عمليات رئيسة لا بد أن يمارسها الفرد.

فهناك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم، فكل تعلم يتضمن ذاكرة، فإذا لم يتم تذكر شيئاً من الخبرة السابقة فلا يمكن تعلم أي شيء، ويشير جيلفورد في هذا الصدد إلى أن معظم علماء النفس يعتقدون أن التعلم يحدث تغييرات تركيبية بنائية في المخ، وأن هذه التغييرات يحتفظ المخ بها أو تستبقي على الأقل لفترة محدودة من الزمن، ثم تكشف هذه التغييرات عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإنسان إلى أن يسلك بطريقة مغايرة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم (العزالي، ٢٠١١).

والقصور في الذاكرة يمكن أن يؤدي إلى صعوبة في عملية التعلم وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة، كما يؤدي إلى صعوبات في الحياة بشكل عام، ولهذا وجد أن الاهتمام والتّركيز على موضوع الذاكرة قد ازداد بشكل لافت للنظر في السنوات الأخيرة لما ينتج عنها من صعوبات في التّعلم (McNamara & Wong, 2003).

كما أشار ملحم (٢٠٠٦) إلى أن علماء النفس المعرفي يرون أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي يتم امتلاكها واستخدامها ، فإن الذاكرة مستودع تخزين فيه المعلومات، و تصنف بدقة وتوزع على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها .

وأن تذكر المعلومات يعتمد على ترميزها، وتخزينها، بصورة صحيحة (نقلًا عن العزالي، ٢٠١١).
ويشير غالب (١٩٨٥) بأن طبيعة التذكر يشار إليها بأنها عملية عقلية يدخل فيها التفكير والإدراك كما تدخل فيها الانفعالات ومن الصعب تحديد مفهوم للسلوك يتم في غياب إحداها عن الآخر. وفي ضوء العمليات التي يجرى فيها التعرف على طبيعة التذكر عند الفرد يمكن تذكر الحقيقة القائمة على إحياء الماضي في صيغة الحاضر، كما أن للإنسان حدود ثابتة وطاقة احتمالية محدودة للتذكر وليس بمقدوره أن يتوسع فيها أو يعمل على تعميقها إلا بالتعلم.

ويضيف الزيات (١٤١٩ : ٤) بأن علماء النفس المعرفي يجمعون على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرات الإنسانية من حيث الفاعلية Efficiency، والطاقة أو سعة الذاكرة Cash Memories Capacities، فعالية تجهيز المعلومات Effectiveness of Information Processes، وتعاضم قدرات البرامج Software، وانحسار أحجام المكونات Hardware، من خلال تفعيل دور ونمط الاستراتيجيات المعرفية.

كما لاحظ نشواتي (١٩٩٦) أن عدم القدرة على التذكر يعود في معظمه إلى الاخفاق في توفير أو تخزين المعلومات أو إلى إخفاق الاستراتيجيات المستخدمة في استعادتها، فإذا لم ينتبه الفرد على نحو فعال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات لديه، وما لم يستخدم استراتيجيات مناسبة لاستعادتها، فلن تتوفر هذه المعلومات للفرد عندما يرغب في استرجاعها.

ويشير الفرماوي (٢٠٠٩) إلى أن محتوى الذاكرة يعد الوقود اللازم لتفكير الإنسان، وبدونه يكون التفكير في نطاق ضيق، حيث لن يتجاوز مجرد الخبرة الحسية اللحظية للإنسان.

أما الزيات (٢٠٠٦) فإنه يؤكد على أن الإنسان يستطيع تغيير استراتيجيات تجهيز المعلومات خلال عمليات التجهيز أو المعالجة ذاتها حيث يرمز الإنسان المعلومات ويعالجها ويخزنها اعتماداً على بنائه المعرفي وما تم تعلمه واكتسابه.

ومما سبق يمكن القول بأن الكثير من الطلاب قد يسيئون الحكم على أنفسهم في عملية تذكرهم للمعلومات والوقائع، وكفاءتهم في استرجاعها، واستخدامها في مواقف الحياة الواقعية، ومدى قدرتهم على الاحتفاظ بها، فضلاً عن عدم إلمامهم بالاستراتيجيات التي قد تساعدهم على تحسين قدرتهم على التذكر. عليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما درجة مظاهر عمليات الذاكرة (عملية التذكر والنسيان، و كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء). الأكثر شيوعاً بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية بمحاظلة الطائف؟
٢. هل توجد فروق في مظاهر عمليات الذاكرة (عملية التذكر والنسيان، و كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء). بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية ؟
٣. هل توجد فروق في مظاهر عمليات الذاكرة (عملية التذكر والنسيان، و كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء). بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية تبعاً للتخصص والصف الدراسي؟
٤. هل توجد فروق في مظاهر عمليات الذاكرة (عملية التذكر والنسيان، و كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء). بين طلاب المرحلة الجامعية تبعاً للتخصص والمرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على مظاهر عمليات الذاكرة الأكثر شيوعاً بين صفوف طلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الجامعية.

٢. الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية في مظاهر عمليات الذاكرة تبعاً للتخصص (علوم طبيعية "علمي"، علوم شرعية "أدبي")، وتبعاً للصف الدراسي (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي).

٣. الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية في مظاهر عمليات الذاكرة تبعاً للتخصص، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من:

١. دراسة الموضوع الأساسي الذي تتناوله وهو عمليات الذاكرة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، لما لهذا البعد من أهمية كبرى في حياة الإنسان فضلاً عن ارتباطه بمتغيرات نفسية وتربوية تفيد القائمين على العملية التربوية في التخطيط، والتنظيم، والتوجيه للعملية التعليمية – التعليمية.

٢. أن إجراء الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحاظفة الطائف يكشف عن إحدى العمليات العقلية المعرفية الأولية التي تتميز بها هاتين الفئتين التعليميتين، والذي أشارت أدبيات علم النفس إلى أهميتها في حياة المعلم والمتعلم مما يؤكد علاقتها الوطيدة بأساليب التعلم والتعليم.

٣. تزايد الاهتمام بمظاهر عمليات الذاكرة في مجال البحوث النفسية والتربوية مما يشير إلى صلاحيتها كمنبئ لقوة ذاكرة الأفراد في مجالات عديدة اجتماعية، أو تربوية، أو نفسية، أو في مجالات التفضيل الأكاديمي والمهني.

٤. أن استخدام الاختبار الخاص بمظاهر عمليات الذاكرة يمثل واحداً من الخطوات العلمية التي يتم التأكد من خلالها لصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية إضافة إلى لفت الانتباه بأهمية إثراء المكتبة السعودية بالمقاييس الحديثة، حيث أن هذا المقياس مضى عليه ما يقارب العشرون عاماً.
٥. تعد خطوة مكملّة للدراسات العلمية التي أجريت في المجتمع السعودي حول العمليات العقلية المعرفية الأولية والعليا، وإسهاماً علمياً لإظهار جانب عقلي معرفي لدى فئات عمرية مختلفة، إذ أن الذاكرة تعد من أساسيات العمليات العقلية المعرفية ومحورها، ويمتد تأثيرها إلى جميع نشاطات الفرد.
٦. إن دراسة مظاهر عمليات الذاكرة تساعد على فهم مظاهر هذه العمليات مما قد يساعد الطلاب على حسن توظيفها واستثمارها في عملية التعلم والتدريب الذي قد يساعدهم على النجاح الأكاديمي، وزيادة كفاءتهم في حل المشكلات وتنمية تفكيرهم وثقتهم بذواتهم.
٧. يرى جابر (١٩٩٩) أن استراتيجيات الذاكرة يمكن أن تدرّس بحيث يستطيع التلاميذ استخدامها على نحو مستقل عن المدرس، أي أن التلاميذ يستطيعون أن ينموا أنساقهم بحيث يصنعون روابطهم بأنفسهم.

مصطلحات الدراسة:

أ- الذاكرة:

- ذكر الزراد (٢٠٠٢) بأن الذاكرة هي " الوظيفة العقلية العليا التي يتمكن الإنسان بواسطتها حفظ نتائج وآثار تفاعله مع العالم الخارجي، وذلك في سياق حياته اليومية، منذ لحظة ولادته وحتى مفارقتها الحياة، وهي إحدى العمليات العقلية لدى الإنسان."

• كما ذكر عبدالله (١٩٩٠ : ١٧) بأنها القدرة على " التمثل الانتقائي للمعلومات والاحتفاظ بها و التي تتميز بشكل فريد خبرة معينة، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في فترة زمنية معينة في المستقبل، وذلك أو وفق شروط محددة".

ب- التذكر: يذكر باهي وآخرون (٢٠٠٤ : ١٣٧) : بأن التذكر بمعناه العام هو إحياء ما سبق أن تعلمه، وتم الاحتفاظ به.

والتذكر هو عملية الاستعادة أو الاستحضار الشعوري الواعي للأحداث والخبرات أو المعلومات الماضية.

ج- مظاهر عمليات الذاكرة: هي حكم الفرد على مظاهر ذاكرته من الجوانب التالية: تذكر المعلومات والوقائع التي سبق أن تعرض لها، وكفاءة الذاكرة في استرجاع المعلومات، واستخدامها في مواقف الحياة الواقعية، ومدى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات والمعارف السابقة (عبدون، ١٩٩٣)

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١. موضوع الدراسة الذي يتحدد بمظاهر عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية.

٢. المكان: عينة من طلاب صفوف المرحلة الثانوية، والجامعية بمحافظة الطائف.

٣. الزمان: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ.

٤. الأدوات: مقياس عمليات الذاكرة إعداد عبدون (١٩٩٣م).

كما تتحدد نتائج الدراسة بالأسلوب الاحصائي المستخدم.

الفصل الثاني

(الإطار النظري)

أولاً: المفاهيم النظرية

• المفاهيم والمصطلحات.

١. الذاكرة.

٢. عمليات الذاكرة.

٣. استراتيجيات الذاكرة.

٤. النسيان.

ثانياً: الدراسات السابقة.

المحور الأول: دراسات ربطت بين الذاكرة والأمراض النفسية أو الإعاقات.

المحور الثاني: دراسات ركزت على الذاكرة وتهييز المعلومات.

أولاً : المفاهيم النظرية.

الذاكرة:

يشير الباحثون إلى أن هناك تعريفات كثيرة لعلماء النفس المعرفيين، وعلى الرغم من التباين بين هذه التعريفات إلا أن معظم هذه التعريفات اتفقت على أن الوظيفة الرئيسية للذاكرة هي الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، وذلك من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي الترميز أو التسجيل والتخزين أو الاحتفاظ والاسترجاع أو ربط الذاكرة بالعمليات المعرفية والنفسية لدى الإنسان ويتضح ذلك من التعريفات التالية:

تشير الغريب (١٩٧٨ : ٥١٥) أن مفهوم الذاكرة يشير إلى "القدرة على الاحتفاظ بما مرَّ بالفرد من خبرات". ويعرفها غالب (١٩٨٥ : ٥) على أنها "مستودعاً أو مخزناً يختزن فيه الفرد جميع الصور الاجتماعية والعقلانية التي تمر أمام مخيلته في هذا العالم نحو السمو والارتقاء".

ويعرفها جابر وكفاي (١٩٩٢ : ٢١٣٣) بأنها: "القدرة على إحياء الخبرة الماضية وهي قدرة قائمة على أساس عمليات عقلية منها التعلم والتسجيل والاحتفاظ والاستدعاء أو الاسترداد والتعرف والجسم الكلي للخبرة المتذكّرة وتشمل أيضاً استدعاء خبرة ماضية معينة".

ويعرفها أبو حطب (١٩٩٦ : ١٧١) بأنها: "العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية، ولا يتم ذلك إلا بعد الاكتساب والتعلم".

ويعرفها الزيات (١٩٩٨ : ٣٦٩) بأنها: "نشاط عقلي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة واسترجاعها".

وعرفها السرطاوي وآخرون (٢٠٠١ : ٢٨٤) بأنها: "القدرة على الاحتفاظ بالخبرات السابقة واسترجاعها".

ويعرف شحاته وآخرون (٢٠٠٣ : ١٨٨) الذاكرة بأنها: "القدرة علي تخزين المعلومات أو الاحتفاظ بها بشكل يجعلها متاحة للاسترجاع أو تذكرها بالصورة نفسها التي خزنت وفي ارتباط مع المثيرات نفسها التي ارتبطت بها عند تعلمها".

ويعرفها الشرقاوي (٢٠٠٣) بأنها: "العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية" فالذاكرة ركييزة أساسية مميزة للنشاط النفسي الإنساني فبفضل الذاكرة تثري الحياة العقلية بتصورات متعددة لما يدركه الفرد من أشياء أو ظاهرات في مواقف سابقة، فبدون الذاكرة يصير التفكير الإنساني محدودو للغاية حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر.

ويعرفها بني يونس (٢٠٠٤ : ١٧٩) بأنها "عملية معرفية معقدة يتم فيها الترميز والتخزين لما تعلمه لفترات زمنية – طويلة أو قصيرة – واسترجاعه وقت الحاجة".

ويعرفها الزق (٢٠٠٦ : ١٧٠) بأنها " عملية ترميز وتخزين واسترجاع المعلومات ". فعملية تذكر أي حدث تستلزم إدخال أي معلومات إلى الذاكرة (ترميز)، الاحتفاظ بتلك المعلومات (تخزين)، ثم استعادها (استرجاع).

ويعرفها ملحم (٢٠٠٦ : ٢٦٠) بأنها: " العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية ".

وتعرفها إسماعيل (٢٠٠٧ : ١٧٣) بأنها: "العملية العقلية التي يتم تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية".

ويذكر صالح (١٩٨٨ : ٤٩٧) أن التذكر وظيفة للعقل من حيث هو وحدة، وهي تنصب في إدراك الخبرات الماضية، من حيث أن هذه الخبرات والأحداث الماضية تكون جزءاً مهماً من تاريخ حياة كل فرد، والوظيفة الرئيسية للتذكر هي استرجاع الموقف أو الموضوع وتحديده في الخبرة الخاصة بالفرد.

وتشير سليم (٢٠٠٣) إلى أنه بدون الذاكرة يصبح التفكير الإنساني محدوداً للغاية، حيث يرتبط فقط بعمليات الإدراك الحسي العياني المباشر، فالذاكرة شرط أساسي للحياة النفسية، وحجر الزاوية للنمو النفسي، بدونها يدرك الفرد الإحساسات التي تتكرر عليه، كما أدركها في المرة الأولى وبذلك لا يحدث تعلم، وبدون الذاكرة لا يمكن للفرد أن يخطط للمستقبل استناداً على الخبرة الماضية.

ويذكر صليبا (١٩٨١) أن للذاكرة أثر عميق في الحياة النفسية للإنسان، فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الإدراك ولا اكتساب العادات، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال، وكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أوسع وأغنى.

ويذكر عبدالله (١٩٩٠) بأن الذاكرة بمعناها العام الشامل هي تجريد يشير إلى أنواع متباينة من الأنشطة العقلية العامة والخاصة.

يتضح من التعريفات السابقة أن معظم هذه التعريفات اتفقت في أن الوظيفة الرئيسية للذاكرة هي الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها وما يهمنا هنا أنه إبراز الدور المهم والفعال للذاكرة، ودورها في العمليات المعرفية وتجهيز ومعالجة المعلومات (ترميز، وتخزين، واسترجاع)، ومما سبق نستطيع القول بأنها سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها الفرد منذ لحظة إدراك المنبهات بهدف إدراكها، واستعادتها عند الحاجة.

أشكال الذاكرة:

يذكر جابر (٢٠١٠) أن هناك شكلين للذاكرة هما:

• الأول دينامي: وهو مؤلف من تيارات كهربائية عصبية أو ترددات وطنينات كهربائية وهذا ما يشبه "السوفت وير في الكمبيوتر"، أي ما يمكن أن يصدره الشكل البنيوي. وهو يشمل الذاكرة العاملة، ويشمل أيضاً تذكر الأحاسيس بكافة أشكالها البسيطة الخام، وهي الأحاسيس الموروثة والمتشابهة بين البشر، والأحاسيس والأفكار والمعاني المكتسبة نتيجة الحياة.

• الثاني بنيوي مادي: مكون من الخلايا والمحاور والمشابك والمواد الفيزيائية والكيميائية الدماغية، وهذا ما يشبه "الهاردوير في الكمبيوتر"، ويشمل البيئة الفيزيائية والكيميائية والفسولوجية للدماغ وهي التي تنتج الذاكرة الدينامية. ويمتاز الشكل البنيوي الدماغى عن الهاردوير في الكمبيوتر بأنه متغير ومتطور وليس ثابت كما في الكمبيوتر، ووظيفة الشكل البنيوي هي بناء الذاكرة العاملة.

ولذلك يمكن التمييز بين بنيات الدماغ وناتج عمل الدماغ (أي بين السوفت وير والهاردوير) فالتفكير والأحاسيس هي سوفت وير، أي هي برامج، أحاسيس وأفكار وتصورات.. نتاجها بنية الدماغ أو الهاردوير الدماغى.

فالتذكر يتم بناؤه من الأحاسيس الأولية الخام أو المكتسبة، بسبب تنامي محاور ومشابك الخلايا العصبية في الدماغ، بالإضافة إلى عمل الموصلات الكيميائية في الدماغ. وذلك بناءً على التجاور والترابط المكاني للخلايا العصبية، والترابط الزماني، والترابط في النتائج والمعاني، ويمكن في حالات كثيرة عدم القدرة على تذكر معلومات رغم أنها مسجلة بشكل جيد، وهذا نتيجة انشغال العمليات الفكرية بأمر آخرى، و لكن يمكن تذكرها عندما يتفرغ الدماغ منها.

فالقدره على التذكر هو أحد القدرات العقلية الأولى لدى ثيرستون ويعنى بها القدره على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.

وبما أن كل الذكريات تسجل في الشكل البنيوي وفوق بعضها (في نفس الخلايا) يمكن أن يحدث الكثير من أشكال التداخل بينها، فالجديد المسجل يؤثر بالمسجل سابقاً وكذلك يتأثر به.

أنواع الذاكرة:

أشارت فوقيه عبدالفتاح (٢٠٠٤) إلى أن أنواع الذاكرة تختلف باختلاف أسس التصنيف التي تم الاعتماد عليها، وأشهرها تقسيم شيفرن و اتكنسون **Shiffrin & Atkinson** القائم على عمليات التخزين؛ وأن الذاكرة الحسية تبقى فيها المثيرات جزءاً من الثانية أي حوالي ٠,٢٥، كما أن المعلومات تفقد بسرعة ما لم يتم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، والتي تحتفظ بالمعلومات بين فترة من الثواني إلى عدد قليل من الدقائق، أما النوع الثالث فهي الذاكرة طويلة المدى والتي تعد المخزن الدائم للمعلومات.

ويرى دانيمان وكاربنتر (**Daneman & Carpenter, 1987**) أن الذاكرة العاملة عملها تخزين المعلومات، إضافة إلى قيامها بالعمليات المعرفية التي تتم في الذاكرة، وهي ليست جزءاً من الذاكرة قصيرة المدى بل إن الذاكرة قصيرة المدى تعد جزءاً منها، فهي أكثر مرونة، وتحتوي على سلوكيات مركبة مثل سلوك حل المشكلة والاستدلال.

كما أشار الزغول؛ والوغل (٢٠٠٣) أن مارتنديل **Martindal** أشار إلى أن ذاكرة الاحداث تشتمل على جميع الخبرات التي مر بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة.

كما أشار كريك، ولوكارت (Craig & Lockart) إلى أن كل المثيرات التي تنشط المستقبلات في الخلايا الحسية تخزن بشكل دائم، إلا أن مستويات المعالجة المختلفة تسهم في القدرة على الإدخال والإخراج وهذا ما يسمى بمستوى المعالجة (Solso, 1999).

أما محمد (١٩٩٥ : ١٢٩) فقد أشار إلى أن جست و كاربنتر Just & Carpenter رأيا أن التصورات الأكثر حداثة للذاكرة العاملة تمتد من كونها مستودع لتخزين المفردات والنتائج الفرعية؛ إلى أدائها العمليات المعرفية التي تتم في الذاكرة، مثل الاسترجاع، والمقارنة، والقدرات العددية والمنطقية، والتي تختلف بطبيعة الحال باختلاف المهمة.

كما ذكر ملحم (٢٠٠١) أن أنواع الذاكرة يمكن أن يحدد على أساس خصائص النشاط الذي تتحقق فيه العمليات العقلية المكونة للذاكرة وترتبط به وفقاً لمحكات ثلاث:

أولاً: طبيعة النشاط النفسي.

ثانياً: أهداف النشاط.

ثالثاً: استمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر.

أولاً: طبيعة النشاط النفسي.

ويمكن تقسيم الذاكرة هنا إلى الأنواع الرئيسية التالية:

١. الذاكرة الحسية العيانية.

وهي المخزن الحسي أو المسجل الحسي وتختص بحمل المعلومات في صيغة خام غير معالجة نسبياً لفترة قصيرة جداً من الزمن بعد اختفاء الصورة التي يكون عليها المثير (الزيات، ١٩٩٨ : ٣٣٢).

أما الشرقاوي (٢٠٠٣) فإنه يرى أن أهم وظائف الذاكرة الحسية تنحصر في نقل صورة العالم الخارجي بدرجة عالية من الدقة والكمال كما تستقبلها حواس الإنسان ومدة بقاء هذه الصورة في العادة تمتد بين ٠,٠١-٠,٠٥ من الثانية.

ويرى أبو حطب (١٩٩٦) أن سعة هذه الذاكرة غير محدودة ويستفاد بها في الاحتفاظ الفوري للمعلومات، وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة و الحياة من خلال أعضاء الحس، وهذا الشكل من الذاكرة يتضمن أشكالاً فرعية أخرى هي:

-الذاكرة البصرية.

-الذاكرة السمعية.

-الذاكرة اللمسية.

-الذاكرة الشمية.

-الذاكرة الذوقية.

وترجع أهمية الذاكرة الحسية إلى ما يلي :

١. أن المثير الذي يتم استقباله يتغير فوراً وبسرعة مذهلة .

٢. أن هناك حاجة إلى الإبقاء على تسجيل دقيق للاستثارة الحسية لوقت قصير من الزمن حتى يتم

اختيار أكثر المثيرات أهمية للتجهيز والمعالجة (الزيات ، ١٩٩٨)

٢. الذاكرة اللفظية المنطقية:

ومضمونها هي الأفكار عن جوهر الأشياء وظواهرها لكن الفكرة لا توجد بدون لغة، وإنما تتجسد الفكرة

في كلمة أو رمز لتعبر عن معاني معينة. ولهذا يطلق على هذا النوع من الذاكرة ذاكرة المعاني حيث تكون

غنية بنظام المفاهيم التي تجرد علاقات منطقية بين الظواهر أو الأشياء، وهي تثري باستيعاب الفرد للمعلومات في عملية التعلم (ملحم، ٢٠٠١).

٣. الذاكرة الحركية:

ومضمونها اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها: التصورات العضلية – الحركة لشكل الحركة وسرعتها ومقدارها وسعتها وتتابعها و تيرتها و إيقاعها، ويعد هذا النوع ذا أهمية خاصة في التدريب على الألعاب الرياضية وفي بعض الأعمال التي تستلزم مهارات حركية (ملحم، ٢٠٠١).

وتتضمن هذه الذاكرة تخزين النماذج الحركية أو تسلسلها، والاحتفاظ بها وإعادتها، فالذاكرة الحركية تجعل من الممكن تنظيم الجسم لأداء سلسلة من الحركات بيسر وبشكل سريع (العزالي، ٢٠١١).

٤. الذاكرة الانفعالية:

وتتمثل في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة. وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة، إيجابية أو سلبية، كالشعور بالخوف ازاء مثير معين يذكر بخبرة مؤلمة عاشها الفرد في موقف سابق (ملحم، ٢٠٠١).

ثانياً: أهداف النشاط:

تقسم الذاكرة وفقاً لأهداف النشاط إلى نوعين هما:

١. الذاكرة الارادية:

وتقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، كأن يتذكر الفرد في الامتحان موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال ومقتضياته، مع ملاحظة أنه يتم حفظ المعلومات عن قصد لكي يتم تذكرها جيداً في الامتحان أو في مواقف أخرى (العزالي، ٢٠١١).

٢. الذاكرة اللاإرادية:

وفي هذا النوع لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة. حيث تقفز إلى الوعي نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد كما لو كانت من تلقاء ذاتها. كأن يتذكر الإنسان لحناً موسيقياً ما وهو يقرأ كتاباً أو قصة؟ أو يتذكر حادثة ما وهو يتناول الطعام؟ (ملحم، ٢٠٠٦).

ثالثاً: استمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر:

أشار ملحم (٢٠٠١) إلى أن الذاكرة تقسم إلى نوعين هما:

١. الذاكرة قصيرة المدى:

وهذا النوع من الذاكرة يستبقي أو يخزن المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له مرة واحدة. هذه المعلومات وإن كانت ترتبط قليلاً بنشاط الفرد وبأهدافه وبدوافعه. إلا أن إرساء آثار هذه المعلومات وتوثيقها يتطلب فيه الوقوف على مغزاها بالنسبة له واتفاقها مع أهدافه وبدون ذلك يكون تكرارها بدون جدوى. فلا تتحول إلى الذاكرة بعيدة المدى. ويمكن أن يطلق على هذا النوع تسميات عديدة مثل: الذاكرة للحظية، الذاكرة الأولية، الذاكرة الفورية، الذاكرة العملية.

ويشير الزغول والزرغول (٢٠٠٣) إلى أن الذاكرة قصيرة المدى تعد المحطة الثانية التي تستقر فيها المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية، فهي تشكل مستودعاً مؤقتاً للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات تتراوح بين ٥-٣٠ ثانية.

٢. الذاكرة بعيدة المدى (طويلة المدى):

يتصف هذا النوع من الذاكرة بالاستبقاء والتخزين الطويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة.

ولا تكون فعالة إلا إذا تدعمت وفقاً لقوانين التعلم. وفي هذه الحالة تبقى هذه الآثار في الذاكرة لأطول فترة ممكنة. وتميل أكثر إلى مقاومة الإنطفاء.

ويشير الزيات (١٩٩٨) إلى أن هذه الذاكرة ذات سعة غير محدودة فضلاً عن قدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة تزيد على نصف قرن.

كما أشار كلارك وبايفيو **clark & paivio** إلى أن هذه الذاكرة تنقسم عادة إلى ثلاثة أجزاء:

أ – ذاكرة المعاني: ويخزن فيها شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار والحقائق والمفاهيم والعلاقات والمعرفة العامة.

ب – ذاكرة الأحداث: ويخزن فيها جميع الخبرات الشخصية التي مر بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة.

ج – الذاكرة الإجرائية: ويخزن فيها خبرات ومعلومات حول كيفية تنفيذ الإجراءات وعمل الأشياء أو أداء الأفعال وظروف استخدامها (الزغول ؛ والزغول ، ٢٠٠٣ ، ٦٤ – ٦٦).

كما يذكر جمال (٢٠٠٥) أن شيفرون وأتكينسون (**Shiffrin & Atkinson**) اعتمداً نموذجاً يقوم على تفسير انتقال المعلومات للذاكرة طويلة المدى، على اعتبار أن الذاكرة قصيرة المدى ذات سعة محددة، بحيث يعد البقاء فيها فترة مناسبة يسمح بعد ذلك بانتقالها للذاكرة طويلة المدى، والاحتفاظ بشكل مستمر بهذه المعلومات، وقد اشترط سلامة هذه الذاكرة، كي تتم عملية التعلم طويل المدى، وهذا خاص بالاستدعاء الفوري للمعلومات المتعلمة، أما عمل الذاكرة طويلة المدى فهو استدعاء معلومات سبق تعلمها منذ فترة.

ولكن هناك مشكلتين يعاني منها نموذج الذاكرة قصيرة المدى حددها بادلي وهيتش (**Baddely & Hitch 1974**) هما:

أ- بقاء المعلومة في الذاكرة القصيرة فترة أطول لا يكفي لتعلمها ؛ ولكن الأكثر أهمية هو عملية التجهيز ، التي تتعرض لها المعلومة وليس مجرد بقائها لأن التجهيز الدلالي أو الوظيفي يساعد على تعلمها.

ب- الذاكرة قصيرة المدى ضرورية للتعلم طويل المدى وغيره من الأنشطة المعرفية.

وبالتالي يرى بادلي وهيتش (Baddely & Hitch 1974) أن هناك ضرورة لوجود نظام بديل

أكثر تعقيداً من نموذج شيفرن وأتكسون (Shiffrin & Atkinson 1968) كي يقدم حلاً لتلك

المشكلتين. وأن النظام البديل هو الذاكرة العاملة التي تتكون من أربع مكونات فرعية هي :

● ضابط انتباهي يسمي مكون الضبط التنفيذي المركزي: وهو يمثل النظام الإشرافي الانتباهي ، وهو خاص

بتفسير نوعين من المعلومات هما: شروذ الذهن لدى العاديين ؛ واضطراب الضبط الانتباهي لدى المصابين

بتلف في الفصوص الدماغية الأمامية.

● التكرار الصوتي: ومهمته تقديم تفسيراً عن طبيعة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ويشتمل هذا المكون على

مكونين فرعيين هما: المخزن الصوتي ؛ والإعادة اللفظية.

● اللوحة البصرية / المكانية: وهذا المكون يعطي تفسيراً لكيفية التوجه المكاني وحل المشكلات البصرية

المكانية.

● الجسر المرحلي: وهو التعديل الأخير الذي قدمه بادلي (Baddely 2000) في مقاله له بعنوان

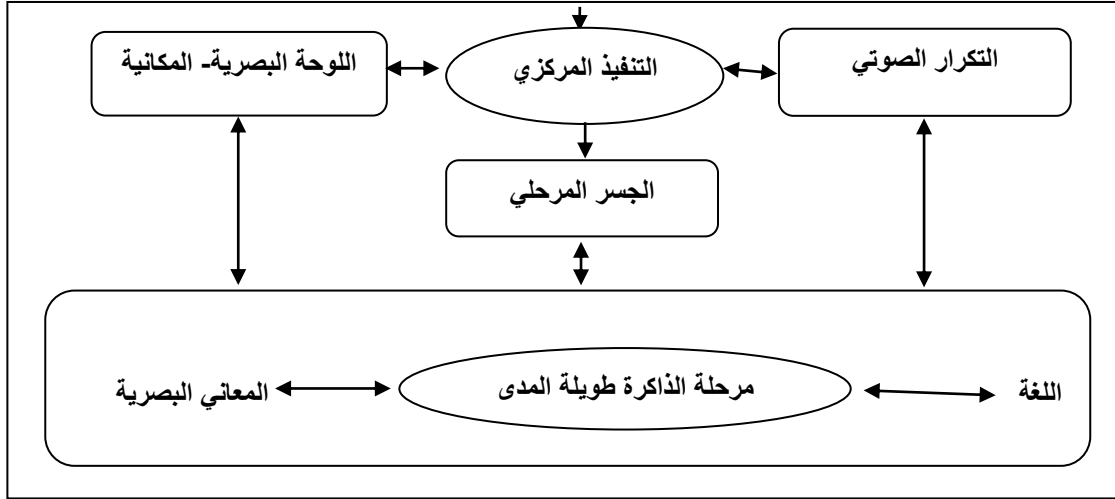
" the Episodic Buffer – New component " وهذا المكون هو الذي يقوم بعملية

الربط بين النظامين التابعين للذاكرة العاملة؛ التكرار الصوتي واللوحة البصرية المكانية وبين الذاكرة

طويلة المدى، والشكل (١) يوضح مكونات الذاكرة العاملة (جمال، ٢٠٠٥).

شكل (١)

المكونات الأربع للذاكرة العاملة



(جمال، ٢٠٠٥)

ويذكر لوجي (Logie ,1996) أن وظائف المعالج المركزي هي :

أ - الانتقاء: حيث يقوم بانتقاء المعلومات المهمة من الذاكرة قصيرة المدى والتي تساعد في عملية التجهيز .

ب - المسح: حيث يقوم بعملية مسح للمعلومات المهمة من الذاكرة الموجودة بالذاكرة قصيرة المدى وتخزين ما يمثل أهمية منها في الذاكرة طويلة المدى .

ج - الاحتفاظ: حيث يحفظ ويخزن المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى باستخدام بعض آليات التخزين كالتكرار والتسميع الذهني .

د - البحث : حيث يبحث عن بعض المعلومات الغامضة في الذاكرة طويلة المدى مما يؤدي إلى تخزين أكثر تنظيماً للمعلومات .

هـ - التنشيط: وهو من الوظائف الأساسية للذاكرة العاملة ويتم ذلك على جميع المعلومات المختزنة في أية وحدة من وحدات الذاكرة .

ويذكر أيضاً أن الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات فترة أطول زمنياً من الذاكرة قصيرة المدى فضلاً عن أنها تجهز تلك المعلومات وتصنيفها تبعاً لنوعها ولذلك فهي تعتبر الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى .

فالذاكرة العاملة تمثل نظاماً دينامياً نشطاً **Dynamic Active System** يعمل من خلال التركيز التزامني على كل من متطلبات التجهيز والتخزين ، ومن ثم فالذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول إلى الذاكرة طويلة المدى وينقل أو يحول منها ، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حينما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف ، بينما تركز الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات ولذا فهي تمثل نظاماً غير نشط أو نظاماً يقع عليه التأثير (الزيات ، ١٩٩٨) .

وتعد الذاكرة العاملة الجزء الثاني من الذاكرة المؤقتة (قصيرة المدى) والتي تحدث بها العمليات الشعورية ، فهي تظهر كمنضدة عمل في نموذج تكوين المعلومات وتناولها وذات سعة محدودة يتم فيها بناء وإعادة بناء الأفكار التي يتم تخزينها النهائي في مكان آخر ، فعندما يوجد شيء ما في الذاكرة العاملة فإنه يجذب تركيز الفرد ويتطلب منه الانتباه (أحمد؛ وعبدالله ، ٢٠٠٥) .

ويتفق ذلك مع أشار إليه بلحاج (٢٠٠٩) حيث أوضح أن الذاكرة العاملة تعد بمثابة نظام نشيط وفعال من حيث الحفاظ على المعلومات ومعالجتها ، وهي تحدد كقدرة في الاحتفاظ بالمعلومات والإبقاء عليها من خلال إنجاز نشاط معرفي مركب ، كما أنها تعد الذاكرة الوحيدة التي تعالج المعرفة بصورة مستمرة من ترميز وتحليل وتفسير حتى تصبح المعلومات في قالب يسمح بتخزينها في الذاكرة طويلة المدى أو الاستجابة الفورية في ضوءها ، وذلك بناءً على النظام المركزي الذي أشار إليه بادلي (Baddely) ، حيث إن نمط الذاكرة العاملة نمط يفيد الحفظ المؤقت للمعلومات ومعالجتها من أجل سلسلة مهمة من المهام المعرفية من قبيل التعلم والاستدلال والفهم .

فالذاكرة العاملة تمثل مكوناً من مكونات الأنموذج المعرفي لتجهيز المعلومات ومعالجتها ، وتؤثر تأثيراً حيوياً في الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات واشتقاق المعلومات الجديدة وابتكارها ، فهي تمثل نظاماً نشطاً من خلال التركيز المتزامن في كل متطلبات التجهيز والتخزين ، ومن ثم فإن الذاكرة

العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل ويحول المعلومات من وإلى الذاكرة طويلة المدى (Wong, 1998).

وقد حدد بالي وهيتش **Baddelry & Hitch** خصائص الذاكرة العاملة على النحو التالي:

أ – تعد الذاكرة العاملة نظاماً لتجهيز المعلومات يمكن أن يعمل عبر مدى واسع من المهام تتفاوت من البسيط إلى المعقد وتتطلب عمليات معرفية مختلفة مثل الفهم والتفكير وحل المشكلات ، كما ينطوي نظام الذاكرة العاملة على مجموعة من الأجهزة المستقلة **Index Pendent Processors** لا تكون ذات طبيعة بنيوية بل وظيفية تتناسب والتشفيرات المختلفة للمعلومات تبعاً للوسائط الحسية المنوطة بها .

ب – أن الذاكرة العاملة ذات سعة تجهيز **Processing Capacity** محدودة والاختلاف بين الأفراد في سعة الذاكرة العاملة يمكن أن يؤثر في أداء المهام المعرفية المختلفة ومنها التشفير والاستدعاء والتعرف وتجهيز المعلومات .

ج – أن دور الذاكرة العاملة يتمثل في التخزين المؤقت للمعلومات التي يستلزمها أداء المجهز لمهام معرفية مختلفة سواء كانت في صورة حقائق أو إجراءات وطرق حل ، كما يمكن أن تقوم بالتنشيط المؤقت للمعلومات التي توجد في الذاكرة طويلة المدى وتكون محور اهتمام المجهز .

د – يستطيع نظام الذاكرة العاملة أن يستفيد من المصادر المختلفة والمستقلة للمعلومات مما يساعد المجهز في حدود إمكانياته على أداء المهام المعرفية المختلفة ، فالمعلومات التي تأتي من الذاكرة قصيرة المدى تتفاعل مع المعلومات التي تستدعي من الذاكرة طويلة المدى ويتم التفاعل بينهما في الذاكرة العاملة وصولاً لإنجاز المهمة وقد يتطلب الأمر نوعاً من التعديل المستمر في بنية المعلومات كي يتم تجهيزها وفقاً لمتطلبات المهمة (الحامولي ، ١٩٩٦ ، ١٧٧ – ١٧٨). والجدول (١) يوضح مقارنة بين أنواع الذاكرة.

جدول (١)

مقارنة بين أنواع الذاكرة

وجه المقارنة	الذاكرة الحسية	الذاكرة قصيرة المدى	الذاكرة العاملة	الذاكرة طويلة المدى
الوظيفة	القدرة على استقبال المعلومات	التخزين المؤقت للمعلومات	تخزين ومعالجة المعلومات	تخزين المعلومات لفترات طويلة
المادة المخزنة	حسية	ذات معنى محدد وواضح		
السعة	غير محدودة وتستقبل كل المعلومات	حوالي 7 ± 2 من الوحدات	كبيرة إلى حد ما وتختلف حسب سهولة أو صعوبة المهام	غير محدودة
مدة الاحتفاظ بالمعلومات	فترة زمنية حوالي (٠,٢٥) من الثانية	حوالي (١٥) ثانية	حوالي (٣٠) ثانية وتزيد في حالة التنشيط	ساعات، أيام، أسابيع، فترات طويلة جدا
طرق استقبال المعلومات	الحواس (بصرية، سمعية، لمسية، شمعية)	المواد الشفوية عن طريق الصورة أو الشكل أو المعنى، والمواد الأخرى بطريقة ممارستها	مكونات متخصصة (لفظية - غير لفظية - مكانية - بصرية)	المواد الشفوية بحسب معناها أو شكلها والمواد الأخرى عن طريق نموذج مصغر لها
أسباب النسيان	الانطفاء	التضاؤل - الذبول	الإزاحة، الإخفاق، عدم التنشيط	الفشل في الاستقبال أو التخزين أو الاسترجاع
الانتباه اللازم	لا شيء	كمية ضئيلة	كمية مرتفعة	كمية متوسطة

(Hamilton & Ghatala , 1994 : 102)

أساليب التذكر:

يذكر الزق (٢٠٠٦) أن عملية التذكر ليست مجرد ترميز ثم تخزين المعلومات، إنما يتضمن أيضاً القدرة على استرجاع المعلومات، وبالنسبة للكثير من الناس الاسترجاع يعنى استدعاء المعلومات، غير أن علماء النفس يرون أن هناك مقاييس أخرى للذاكرة مثل الاستدعاء والتعرف وإعادة التعلم وفيما يلي توضيح لها:

١ - الاستدعاء:

وهي عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار أو بمعنى آخر هو عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة ، وعندما تستدعى

المعلومات عن طريق الاستعانة بمواد ترتبط بها يطلق عليها اسم هاديات، أو مؤشرات (ملحم، ٢٠٠١).
والاستدعاء هو استرجاع الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان أو الزمان أو استرجاع وظيفة معينة،
وهذه الوظيفة تأخذ مجراها دون وجود المثير الأصلي التي توقفت عليه في الأصل. وفي الاستدعاء يمكن التمييز
بين نوعين من الاستدعاء هما:

أولاً: الاستدعاء المباشر:

وهو استرجاع الذكريات دون وجود مثير، وهذا الاستدعاء ليس من الضروري أن يكون سريعاً (صالح،
١٩٨٨ : ٥٠٠).

ثانياً: الاستدعاء غير المباشر:

وهو الذي يحدث في وجود مثير، وكأن أمراً يستدعى أمراً آخر (صالح، ١٩٨٨ : ٥٠١).
و في الاستدعاء يطلب من الشخص أن يذكر ما تم تخزينه كما هو الحال في اختبارات تعبئة الفراغ أو
الاختبارات المقالية، والشخص في هذه الحالات مطالب أن يذكر أو يستدعى ما تم تخزينه سابقاً (الزق،
٢٠٠٦).

ويقسم نورمان (Norman, 1969) الاستدعاء إلى:

- استدعاء حر / تلقائي: وفيه يتم استدعاء المعلومات بأي ترتيب.
- استدعاء بالسبر: وفيه يعرض على المفحوص بعض الدلالات المرتبطة بالمنبه المتوقع في القائمة، وأحياناً
المفردات المجاورة، وأحياناً جزء من المفردات ذاتها.
- استدعاء متسلسل: وفيه يطلب من المفحوص أن يتذكر المفردات بنفس التسلسل عن طريق ربطها بمكان أو
ظروف أو ملابسات محددة. (زكري، نوال: ٢٠٠٨).

٢- التعرف:

وفيه يطلب من الشخص التعرف على ما تم تعلمه كما هو الحال في اختبارات الاختيار متعدد الاجابات (الزق، ٢٠٠٦).

ويذكر صالح (١٩٨٨) أن التعرف يختلف وظيفياً عن الاستدعاء، إلا أن كلاهما في الحقيقة يعتمد على الخبرة السابقة والتعلم، و التعرف عادة يبدأ من الموضوع المتعرف عليه، بينما الاستدعاء ينتهي بالموضوع المستدعى.

ويشير ملحم (٢٠٠١ : ٢٤٢) إلى أن التعرف هو : " العملية التي تتحقق بها الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد وخبرها من قبل، وبالتالي يتعرف عليها في مواقف أخرى مرتبطة بإشارات أو علامات أو إمارات معينة دالة عليها ".

وتتعرض عملية التعرف لنوعين من اضطرابات الذاكرة هي :

أ- الشعور بالغرابة:

حينما تكون الأشياء مألوفة بالفعل وهو نوع من النسيان قد ينتج عن الاعاقة الانفعالية التي تقترن بموضوع التذكر.

ب- التعرف الكاذب:

حينما تبدو أشياء جديدة أو أشخاص غير مألوفين بالفعل أو مواقف جديدة تماماً على أنها مألوفة. وتبدو كما لو أن الفرد خبرها من قبل. وقد يحدث ذلك نتيجة لتشابه عناصر في الموقف الجديد مع عناصر موجودة في موقف سابق.

والتعرف هنا أسهل من الاستدعاء، حيث يتم الاعتماد هنا على الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من

متعدد لإختيار إجابة واحدة من عدة بدائل، وفي اختبارات التعرف يحصل الناس عادة على درجات مرتفعة مقارنة باختبارات الاستدعاء، والجدول (٢) يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين الاستدعاء والتعرف.

جدول (٢)

أوجه الشبه والاختلاف بين الاستدعاء والتعرف

التعرف	الاستدعاء	الفئة
موجودة	غير موجودة	المنبه (مادة التذكر)
جزئية	كاملة	الحاجة إلى المعلومات
التعرف على المعلومات فقط	بحث في الذاكرة + اختبار تعرف بسيط	النشاط المطلوب
موجود	غير موجود	أثر التخمين
الاختيار من متعدد	المقال	طريقة القياس

(ملحم، ٢٠٠١ : ٢٤٤)

٣- إعادة التعلم:

يتم فيه قياس الوقت الذي يوفر عندما يتم إعادة تعلم معلومات كان قد تعلمها الفرد سابقاً (الزق، ٢٠٠٦).

وإعادة التعلم طريقة لقياس الاحتفاظ لا يستخدم عادة في المواقف المدرسية، ولاختبار مدى تأثير إعادة التعلم يطلب من الفرد أولاً حفظ شيئاً جديداً، وبعد فترة راحة - قد تمتد بين ثواني قليلة أو سنوات قليلة- يطلب منه أن يعيد حفظ هذه المادة، ويعد انخفاض الوقت المطلوب لحفظ المادة مرة ثانية أو انخفاض عدد الأخطاء أو النقص في عدد المحاولات اللازمة للحفظ علامة على استمرار الاحتفاظ (سارنوف وآخرون: ١٩٨٩).

عمليات الذاكرة:

هناك شبه اتفاق بين علماء علم النفس المعرفي على أن العمليات التي تتضمنها الذاكرة هي عملية التحويل الشفري وعملية التخزين وعملية الاسترجاع والتي تعد كل منها بمثابة مرحلة من المراحل التي تمر بها المعلومات في هذا النظام، ويذكر "كلاتسكي" أن كل عملية من العمليات الثلاث يمكن أن تضطرب لسبب أو لآخر، مما يؤدي إلى استحالة تذكر حادثة أو أخرى عند الإنسان، من هنا كان لابد من أن تكون العمليات الثلاث كلها في صورة جيدة من حيث الترميز، والحفظ، والاسترجاع (كلاتسكي، ١٩٩٥).

ويذكر الزق (٢٠٠٦) أن علماء النفس الذين يدرسون الذاكرة يهتمون بدراسة عملياتها الأساسية المتمثلة في:

☒ الاستقبال:

والذي يتم من خلال استقبال المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس الخمس (جابر، ٢٠١٠).

☒ التشفير (التسجيل، الاكتساب، الترميز):

يستخدم مفهوم التشفير لوصف إحدى عمليات الذاكرة، حيث يتوقف بقاء المعلومات في الذاكرة عليه، ويتضمن تحويل المعلومات الحسية كالصوت أو الصورة إلى نوع من الشفرة أو الرمز الذي تقبله الذاكرة. حيث أن تسجيل المعلومة الواردة لا يعنى تسجيلها كما هي (كالصور الفوتوغرافية) فكثيراً ما يتضمن الترميز إعادة صياغة للمادة المستقبلية. أو ربطها بخبرات سابقة على شكل بطاقة أو صورة أو أي شيء آخر. وبهذا يمكن استرجاع المعلومة بعد ذلك (ملحم، ٢٠٠١).

ويوضح جابر (١٩٩٤) أن استراتيجيات التشفير لها أثر على الحفظ والتذكر، ذلك أنها تزيد من أداء الذاكرة، وتجبر المتعلم على أن يكون مشاركاً نشطاً في عملية التعلم، وتزوده بإشارات استرجاع متميزة،

وتوفر سياق يمكن على أساسه تنظيم البنود من خلال ربطها بمعلومات أكثر ألفة ومعنى.

ويشير أشكرافت (Ashcraft ,1989:707) إلى أن التشفير والتحويل الشفري وإعادة التشفير يوضح الأنشطة التي تحدث بالذاكرة، ويقصد بها تمثيل المعلومات الفيزيقية في صورة رموز لتكون أكثر ملاءمة للتخزين في الذاكرة.

ويرى عبد الباسط (١٩٩١) أن التشفير يعد أولى العمليات في سلسلة التجهيز التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك المعلومات.

كما يشير عبدالله (٢٠٠٣) إلى أنه بعد تشفير المعلومات الداخلة، على شكل آثار حسية (سمعية أو بصرية) أولاً يتم معالجتها بدرجة أعلى من ذلك، حيث تتحول إلى آثار على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، كما أنه من المحتمل بعد ذلك أن تعالج على مستوى الذاكرة طويلة المدى، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على ترميز المعلومات بهذه المستويات الثلاثة، أما إذا لم يتم ترميزها فإنها تتعرض للذبول والتلاشي والاضمحلال.

ويشير الزيات (٢٠٠٦) إلى أنه عند النظر إلى أحد المثيرات المعقدة فإنه يتم التركيز عليه، ثم يتم استظهار أو حفظ عدداً من المظاهر أو الخصائص المتاحة التي تميزه. حيث لا يمكن الاحتفاظ بنسخة أو صورة حرفية للمثير الذي تم مشاهدته، لذا يتم ترميزه أو تحويله على نحو ما، حيث يتم في الترميز البرقي تحويل الحروف إلى نقط وشرط، وتأخذ عملية ترميز المثير المعقد أنماطاً متعددة ومتنوعة فربما يكون التركيز على لون المثير أو شكله أو حجمه أو تكوينه أو اسمه أو العديد من الخصائص الأخرى.

ويكون التشفير عادة على شكل نبضات عصبية توصل إلى الدماغ وتستقبل من جهاز الذاكرة فيه وتمثل هذه الرموز بدقة المصادر الحسية للمنبهات، فالرموز الكلامية تمثل سلسلة من الأصوات، والرموز البصرية تمثل

المنبهات على شكل صور (الوقفي، ٢٠٠٣).

هذا وأوضح عدد من الباحثين هذا المفهوم مثل:

ستيرنبرج الذي يرى أن الترميز عملية تحول فيها المدخلات الحسية إلى رموز أو صور يسهل الاحتفاظ

بها في الذاكرة (الطيب ورشوان، ٢٠٠٦: ٣٨).

ويرى أبو علام (٢٠٠٤: ١١٨) أنه عملية ربط المعلومات المدخلة بالمفاهيم والأفكار الموجودة في الذاكرة

بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل.

ويرى الشرقاوي (٢٠٠٣: ١٩١) أن هذه العملية تتمثل في تحول وتغيير شكل المعلومات من حالتها

الطبيعية، التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز؛ أي تتحول إلى شفرة لها

مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وتعد هذه العملية أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر

المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة.

أما أبو رياش (٢٠٠٧: ١٨٥) فإنه يشير إلى أن مفهوم الترميز هو: تحويل المعلومات إلى صور ذات

معنى حتى يسهل تذكرها أو اختصارها إلى صور أبسط ومفاتيح معينة.

- وهنا قد يثار تساؤل هل هناك عوامل تؤثر في عملية الترميز؟

في حقيقة الأمر أوضح علماء النفس أن هناك عدداً من العوامل التي يمكن أن تؤثر في ترميز المعلومات ذكر

منها الزق (٢٠٠٦) ما يلي:

١. الانتباه: وهي عملية التركيز على جزء من المعلومات المخزنة في الذاكرة الحسية، فالفرد يتعرض في كل

لحظة إلى كم هائل من المعلومات يتم استقبالها من خلال الذاكرة الحسية وأغلبها يتم نسيانها باستثناء

المعلومات التي يتم الانتباه إليها أو التي تشكل أهمية بالنسبة للفرد، فالفرد عندما يتلقى كما هائلاً من

المعلومات فإنه عادة ينتقي بعض المثيرات ليركز انتباهه عليها وذلك بناءً على بعض العوامل مثل:

✓ الخبرات السابقة: فالفرد ينتبه للمثيرات ذات المعنى بالنسبة له ولا ينتبه للمثيرات التي لا تعنى له

شيء.

✓ الخصائص الفيزيائية للمثير: فالفرد ينتبه أكثر للأشياء البارزة مثل عناوين كبيرة، ألوان صارخة،

أصوات مرتفعة.

✓ الحث والتأكيد: فالانتباه إلى الأشياء التي يتم التركيز على أهميتها بشكل مباشر أو من خلال نبذة

الصوت.

✓ الاستثارة الانفعالية: الانتباه إلى الخبرات التي تستثير الانفعالات أكثر من الخبرات التي لا تمس

المشاعر (عامر، ١٩٨٦ م).

يتضح مما سبق أن الانتباه عملية توجيه الذهن إلى شيء ما، وهو مرحلة تسبق عملية الإدراك، وبالتالي

يكون كل شيء مدركاً لا بد له من انتباه.

٢. التكرار: وهو إعادة أو تسميع المعلومات التي دخلت الذاكرة قصيرة المدى، فالفرد عادة يكرر ذهنياً ما

سمعه أو ما قرأه، والتكرار له وظيفتان هما:

✓ إبقاء المعلومة نشطة في الذاكرة قصيرة المدى.

✓ يساعد على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى.

ويميز علماء النفس بين نوعين من التكرار هما:

أ- تكرار الاحتفاظ: وهو التكرار الصم للمعلومات للمحافظة على بقائها في الذاكرة قصيرة المدى. وهو أقرب

ما يكون إلى ما يسمى بطريقة التعلم الصم، واستخدام هذه الطريقة لتخزين المعلومات يحتاج أولاً إلى جهد كبير، وسرعان ما يتم نسيان المعلومة المتعلمة لأنها تبقى معزولة في الذاكرة وغير متصلة مع شبكة المعلومات السابقة للمتعلم.

ب- التكرار التفصيلي: ويشير إلى تحليل المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى للمساعدة على تخزينها، كما أن التفصيل يحدث عندما يتم إعادة صياغة أو تنظيم المعلومة بطريقة ما، وهذا يشمل توسيع المعلومة لوضعها ضمن إطار منطقي معين، ومن أفضل الطرق للتذكر هي تفصيل معنى مادة التعلم أثناء الترميز.

٣. التحزيم: وهو دمج وحدات صغيرة من المعلومات ضمن كليات أكبر مثل تجميع المفردات ضمن عبارات أو أرقام صغيرة ضمن أرقام أكبر، والحزمة مجموعة ذات معنى من المثيرات يمكن تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى كوحدة واحدة.

٤. التنظيم: وهو عملية تجزئة مجموعة معينة من المعلومات إلى عناصرها وتحديد العلاقة بين هذه الأجزاء. إذ أن من أهم خصائص الذاكرة البشرية أنها منظمة. والمتعلم الجيد يلجأ إلى تنظيمها. وأشارت الدراسات إلى أن قدرة المتعلم على التذكر تزيد إذا ما تم تنظيم المادة.

وأشار نشواتي (١٩٩٦) إلى أن التنظيم من أهم خصائص الذاكرة البشرية على الإطلاق، حيث إن المتعلم حسب نموذج معالجة المعلومات ليس مسجلاً سلبياً للمعلومات، بل هو معالج لها، ويشير إلى أن "تولفنج" ميز بين نوعين من التنظيم في الذاكرة هما: التنظيم الأولي، ويتعلق بالتناقض الثابت نسبياً بين ترتيب عرض المدخلات وترتيب استدعاء المخرجات، حيث يشير ترتيب المدخلات، إلى ترتيب عرض المثيرات (الوحدات اللفظية أو المعلومات) موضوع التعلم على المتعلم، في حين يشير ترتيب المخرجات (الوحدات اللفظية أو

المعلومات المستعادة) إلى الترتيب الذي يتبعه المتعلم في استرجاع هذه المثيرات. ويتوقف التنظيم الأولى على مدى ألفة المتعلم السابقة بالمدخلات، ويتضح من أثر الحداثة؛ والتنظيم الثانوي، ويتعلق بترتيب مخرجات الذاكرة وفق الخصائص الدلالية للمدخلات.

والطريقة الشائعة المستخدمة في دراسة عمليات التشفير وفحصها هي الطريقة المعروفة باسم التعرف الزائف التي تتضمن الخطوات التالية:

- ✓ يعرض على المفحوصين عدد من المثيرات المختلفة (الكلمات مثلاً).
 - ✓ ثم تعرض نفس الكلمات (القديمة) مختلطة مع كلمات أخرى جديدة.
 - ✓ ثم يطلب من المفحوصين تقرير ما إذا كانت الكلمات قديمة أو جديدة.
- مع ملاحظة أن بعض الكلمات الجديدة يختلف تماماً عن الكلمات القديمة والبعض الآخر يكون مماثلاً للكلمات القديمة (الزيات، ٢٠٠٦).

ويذكر الزغول والزرغول (٢٠٠٣) أن الأدلة العلمية تشير إلى أن المعلومات يتم تشفيرها إلى أنواع مختلفة من الآثار الذاكرة اعتماداً على طبيعة نوع الحاسة المستقبلية. إذ يمكن التمييز بين أنواع عمليات الترميز:

✓ التشفير البصري:

وفيه يتم تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية البصرية كاللون والشكل والحجم والموقع وإلى غير ذلك (الزرغول والزرغول، ٢٠٠٣).

ويمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

ويذكر أبو رياش (٢٠٠٧) أن هذا النوع من التشفير يشير إلى أن المعلومات تخزن كصور وليس كأصوات، ويكون هذا الترميز للمعلومات غير اللفظية التي يصعب نطقها.

✓ التشفير السمعي:

وفيه يتم تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار للأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت كالإيقاع والشدة ودرجة التردد (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

ويذكر الشرقاوي (٢٠٠٣) أن عناصر المعلومات تتمثل في الذاكرة بواسطة مظهره السمعي الذي يدل عليه أو بما يدل على سماع اسمه.

✓ التشفير اللمسي:

وفيه يتم تمثيل المعلومات من خلال خاصية اللمس بحيث يتم تشكيل آثار لملمس الأشياء كالنعومة والخشونة والصلابة ودرجة الحرارة (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

ويذكر الشرقاوي (٢٠٠٣) أن عنصر المعلومات تتمثل في الذاكرة بواسطة خاصية اللمس التي تميزه.

✓ التشفير الدلالي:

وفيه يتم تمثيل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من التمثيل بالترميز البصري والسمعي (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

وتذكر بدوي (٢٠٠٢) أن الترميز المبني على المعنى، وهو مرتبط بترميز المعلومات ذات الدلالة كما تتمثل في الأفكار أو المعاني.

✓ التشفير الحركي:

وفيه يتم تمثيل الافعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها، ويرتبط هذا النوع من التمثيل أيضاً بالترميز البصري والسمعي (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

ويذكر كريك و لوكهارت (Craik & Lockhart , 1986) مستويات التشفير وهي ثلاث

مستويات وهي كالتالي :

المستوى الأول: وهو عملية تشفير الوحدات المعرفية بناءً على خواصها الفيزيائية الحسية (صور

الحروف الهجائية).

المستوى الثاني: ويعتمد على التشفير الصوتي (مقاطع الكلمات).

المستوى الثالث: المستوى العميق وهو أكثر المستويات عمقاً في التشفير الذي قد يرجع إلى التوضيح الذي

يقدمه المعنى للوحدة المعرفية المشفرة؛ إذ ما ارتبطت بغيرها مما هو مائل في قاعدة معلومات الفرد.

ويوضح لاندت (landt,1997) أن فكرة مستويات التشفير تقوم على أن التكرار الآلي للوحدات

المعرفية لا يساعد على الاحتفاظ، إنما ينبغي تشفيرها على مستوى أعمق على افتراض أن التجهيز الأعمق

يستخدم شبكة أكبر من الترابطات ذات الفقرات المتعلمة، والمعرفة الماثلة في الذاكرة، وكلما زادت مساحة

الترابطات كان الاسترجاع أفضل.

☒ التخزين (الاحتفاظ):

وهي حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة أي تخزينها، ويمكن أن تخزن المعلومات في الذاكرة

فترات زمنية مختلفة تمتد بين بضع ثوان وطول العمر (ملحم، ٢٠٠١).

ويشير الشراوي (٢٠٠٣ : ١٩٢) إلى أن التخزين هو احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها،

وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لوقت الحاجة إليها.

وهي عملية حفظ المادة المشفرة في الذاكرة لفترة من الوقت. فإذا لم تحفظ المعلومات بالشكل الكافي، لن

يتمكن الفرد من استدعائها لاحقاً (الزق، ٢٠٠٦).

ويرى أبو حطب (١٩٩٦ : ٣١٠) أن عملية التخزين تشير: إلى استمرار المعلومات في الذاكرة نتيجة التسجيل أو الترميز لفترة من الزمن أو عندما تتعرض لبعض المتغيرات: مثل التضاؤل أو التداخل أو الدمج، فهذا كله يعد من قبيل التخزين.

ويذكر توك وآخرون (٢٠٠١): أن صعوبة دراسة هذه المرحلة يرجع إلى أنها لا تظهر على صورة سلوك يمكن ملاحظته وتتبعه، ومن العوامل التي تؤثر في عملية التخزين ما يلي:

أ- الانتباه والاهتمام: زمن الانتباه ودرجة الاهتمام له علاقة بزمن الاحتفاظ، والعمليات المعرفية الذهنية التي تجرى على الخبرة. فكلما ازداد اهتمام المتعلم بالخبرة التعليمية التي يواجهها زادة درجة احتفاظ تلك الخبرة وقلت العوامل المشتتة لذلك، الأمر الذي يؤدي إلى سهولة المادة وتكاملها في البناء المعرفي ووضوحها.

ب- إشراك أكبر عدد من الحواس: إن إشراك أكبر عدد من الحواس في الخبرة التي يواجهها الفرد يساعد على الاحتفاظ بها، وهذا يعني تعدد المصادر التي اشتركت أثناء عملية الإدراك الذي يترتب عليه توسع الخبرة وزيادة تفصيلاتها. وهذه العمليات هي عبارة عن العمليات الذهنية التي تعددت لتنقية الخبرة وتسجيلها وبالتالي الاحتفاظ بها.

ج- نية المتعلم وتصميمه: إن نية المتعلم، والقصد الذي يقبل فيه على الخبرة وتصميمه على تحقيق الهدف الذي يلبي بتعلم الخبرة، وعوامل ذات أهمية في تخزين الخبرة.

د- اتجاه المتعلم نحو موضوع الخبرة: إن المنتبه لموضوع التعلم ذي الاتجاه يسرع من اكتساب الخبرة وبالتالي من تخزينها، ويقلل من قوى الرفض لاستقبالها والعمل عليها وبالتالي إدماجها في بنية المتعلم المعرفية (مخزون الفرد).

- هـ - درجة ذكاء المتعلم: من المعروف أن هناك علاقة عالية موجبة بين كمية الاحتفاظ والتخزين، ونسبة الذكاء، وبالتالي وجد أن هناك علاقة عالية أيضاً بين نمط الفرد في الاحتفاظ ودرجة تعلمه وإتقانه لخبرة ما:
- معرفة المتعلم مدى تقدمه: أكدت الكثير من البحوث أن ممارسة العمل دون علم الفرد بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته وهذا ما يسمى بالتنافس الذاتي بين المرء ونفسه.
 - مدى تطبيق مبدأ النشاط الذاتي: كلما زاد اعتماد المتعلم على نفسه في البحث والتفكير وتصحيح ما يرتكب من أخطاء وعدم الاكتفاء بما يبذله المعلم من جهد في الشرح والإيضاح زادت قدرته على حفظ وتذكر ما يتعلمه.
 - تأكيد التعلم أي استمرار التعلم بعد أن يكون التعلم الأصلي قد تم بالفعل (توق وآخرون، ٢٠٠١).
- ويذكر الزق (٢٠٠٦) أن من القضايا الأساسية في مجال تخزين المعلومات في الذاكرة قضية الكيفية التي يتم بها تمثيل المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وهناك من النظريات التي تفترض أن المعلومات تخزن على شبكة مترابطة، حيث أن نظريات الشبكات المعرفية تفترض أن المعلومات تخزن في الذاكرة على شبكة من المعلومات بحيث تشكل المفاهيم العقد أو نقاط التقاطع في هذه الشبكة في حين أن العلاقات بين هذه المفاهيم تمثل الروابط، وبالتالي عندما يتعلم الفرد مفهوماً جديداً يبدأ بمحاولة إيجاد علاقة بين هذا المفهوم ومفاهيم أخرى مخزنة لديه. فإذا نجح في إيجاد علاقة بين المفهوم الجديد والمفاهيم السابقة ينضم هذا المفهوم إلى شبكة المفاهيم التي تكون البنية المعرفية له. أما إذا أخفق في إيجاد أية علاقة فإن هذا المفهوم يبقى منعزلاً في ذاكرته لفترة لن تطول ثم يتم نسيانه كما يحدث في حالات التعلم الصم.

⊠ الاسترجاع:

وهو استحضار الخبرات الماضية في صور ألفاظ ومعاني أو حركات أو صور ذهنية، و تذكر صورة غير ماثلة أمام المتعلم، وعملية الاسترجاع أداة دراسة التذكر. وتتصف بأنها عملية انتقائية، حيث إن ما تم الانتباه له بدقة وتفحص وعناية يتم إدراكه بعناية ودقة ومن ثم يتم تخزينه بعناية ودقة وبالتالي فإنه يتم استرجاعه بدقة دون أن تتعرض لعملية تحلل أو تفتت أو تداخل في خبرات ليست ذات أهمية لدى المتعلم (توق وآخرون، ٢٠٠١).

ويرى الزيات (٢٠٠٦ : ٣١١) أن عملية الاسترجاع تتمثل في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها، وتتوقف على طريقة عرض المادة ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة.

ويذكر عالم النفس البريطاني " بارليت " أن استعادة المعلومات من الذاكرة ليست عملية سلبية، بل هي عملية بناءة، حيث تتضمن إعادة بناء تخيلية للمعلومات التي حفظها، وتعتمد على العلاقة بين الموقف والخبرة الماضية المختزنة في الذاكرة. وبالتالي هي مجموعة من العمليات التي تقع بين المثير والاستجابة تجعل الاستجابة دائماً تتغير بتغير خصائص الموقف (لاري وكاندل: ١٩٩٩ ، ٢٦٩).

ويذكر الزغول والزعول (٢٠٠٣) أن عملية الاسترجاع من أهم العمليات في دراسة الذاكرة الإنسانية، وتشير إلى تحديد مواقع المعلومات المراد استدعاؤها وتنظيمها في أداء التذكر، أي القدرة على استدعاء الخبرات التي سبق للفرد أن تعلمها أو عايشها. وعملية استرجاع المعلومات تمر بثلاث مراحل هي:

١- مرحلة البحث عن المعلومات:

وهي أولى مراحل التذكر، وفيها يتم تفحص سريع لمحتويات الذاكرة لإصدار حكم أو اتخاذ قرار حول توفر المعلومات المطلوب تذكرها، وإذا كانت المعلومة المطلوبة موجودة: فهل هي بالمتناول أم أنها تتطلب

جهداً عقلياً (الزغول والزرغول، ٢٠٠٣).

وتتم عملية البحث في مدى تحديد الفرد لمكان الخبرات التي يبحث عنها إذا كانت في مستوى السجلات الحسية أو في مستوى سجلات الذاكرة قصيرة المدى أو في مستوى العمليات التي ما زالت في مرحلة التطوير (الذاكرة العاملة) أم أنها في مستوى سجلات الذاكرة طويلة المدى. وسرعة الوصول إلى المعلومات تتحدد بالعمليات والاستراتيجيات التي استخدمت أثناء عملية تسجيل و تخزين الخبرة، فإذا كانت الخبرة قد سجلت و خزنت بتنظيم فإن ذلك يستدعى وقتاً طويلاً في البحث عنها (توك وآخرون، ٢٠٠١).

٢- مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات:

إن مجرد اصدار الأحكام حول وجود المعلومات في الذاكرة يعد غير كاف لحدوث عملية استرجاعها، ولا سيما عندما تكون الخبرات المراد تذكرها كثيرة أو غامضة أو ناقصة أو أنها تتطلب استجابة معقدة. وهذا يتطلب بالتالي مجهوداً عقلياً من قبل الفرد يتضمن البحث عن اجزاء المعلومات المطلوبة وربطها معاً لتنظيم الاستجابة المطلوبة (الزغول والزرغول، ٢٠٠٣).

فالمعلومات التي يتم استرجاعها مرتبطة باستراتيجية المتعلم عند التعلم فالبعض ينظم خبرته وبالتالي يسهل عليه استرجاعها، والبعض الآخر يترك هذه العملية حتى يطلب منه استرجاعها ، وأصحاب هذا النمط يعانون من ضعف الأداء في الاختبارات أو عمليات التذكر عند الحاجة لتلك المعلومات (توك وآخرون، ٢٠٠١).

٣- مرحلة الأداء الذاكري (قياس وتقويم الاسترجاع):

وهي آخر مراحل عملية التذكر، وتتمثل في تنفيذ الاستجابة المطلوبة. وقد تأخذ هذه الاستجابة شكلاً ضمنياً كما يحدث في حالات التفكير الداخلي بالأشياء أو ظاهرياً كأداء الحركات والأقوال والكتابة، وقد

تكون بسيطة كالإجابة بنعم أو لا أو اداء حركة بسيطة، وربما تكون معقدة تتألف من مجموعة استجابات جزئية مثل الحديث عن موضوع معين، أو كتابة نص ما، أو تنفيذ مهارة معينة (الزغول والزرغول، ٢٠٠٣). ويذكر توك وآخرون (٢٠٠١) أنه تتحدد في هذه المرحلة نوع الخبرة التي خزنت، ومدى فعاليتها، وقوتها في معالجة مواقف جديدة أو مشابهة للأغراض التي استدعيت من أجلها، وهذه تمثل عملية التغذية الراجعة التي يقوم المتعلم بها في الحكم على مدى فعالية استراتيجياته أثناء عملية التخزين ومدى مناسبتها، ومدى تقديمها للخدمات التي خزنت من أجلها.

ويري الشرقاوي (٢٠٠٣) أن من أهم العوامل التي تساعد على استرجاع المعلومات من الذاكرة هو تنظيم المعلومات المراد تعلمها على نحو ما وبشكل منسق وذلك ييسر الاحتفاظ بها في الذاكرة لفترة طويلة، كما أن التصنيف الجيد للمعلومات وفقاً لنظام معين يساعد على كفاءة تخزينها وسرعة استرجاعها.

استراتيجيات التنظيم:

١- استراتيجية التجزيل: وهي إعادة تنظيم عناصر المهمة المطروحة حتى يكون منها وحدات معلوماتية جديدة مألوفة لديه، وهذا يؤدي إلى تخفيف الضغط الواقع على الذاكرة، ويسمح بزيادة سعتها وسهولة استرجاعها.

٢- استراتيجية التجميع (العنقدة): وفيها تدمج المفردات المراد الاحتفاظ بها في تصنيفات رئيسة أو فئات أكبر بناءً على خصائصها المشتركة.

٣- التنظيم الذاتي: وهو قيام المفحوص شعورياً أو لا شعورياً بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه سواء أكانت مجموعة من الكلمات أم غيرها تنظيمياً ذاتياً يبدو من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة أو مجموعة معينة من الكلمات بشيء من الاتساق على الرغم من عرضها بطريقة عشوائية (الزيات : ٢٠٠٦).

ويمكن التمييز هنا بين نوعين للاسترجاع، يسمى الأول بالاستدعاء والثاني بالتعرف .

١ - الاستدعاء:

يقصد بالاستدعاء استرجاع الخبرات أو الأحداث مع ما يرتبط بها من ظروف ويتم دون حاجة إلى وجود المثير أو المثيرات الأصلية التي علي أساسها تكونت هذه الخبرات ويعتمد الاستدعاء علي الصورة الأصلية الذهنية التي يكونها الفرد وغالبا ما يحدث ذلك في صورة ألفاظ أو عبارات أو معان أو صور أو حركات (الشرقاوي ، ٢٠٠٣ ، ١٦٤ - ١٦٥).

في حين يري صالح (١٩٨٨) أن الاستدعاء هو استرجاع الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان أو الزمان أو استرجاع وظيفة معينة ، وهذه الوظيفة تأخذ مجراها دون وجود المثير الأصلي الذي توقفت عليه في الأصل.

ويشير الفرماوي (٢٠٠٩) إلى الاستدعاء بأنه عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار أو بمعنى استرجاع الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة المناسبة .

ويرى العدل (٢٠٠٠) أن الاستدعاء هو إمكانية الاستعادة بصورة صحيحة للمعلومات التي سبق للفرد اختزانها في ذاكرته. وأن علماء النفس يستخدمون أنواعا عديدة من مهام الاستدعاء في أبحاثهم منها:

* الاستدعاء الحر: وفيه يجب استدعاء المعلومات في أي ترتيب يرغب فيه المتعلم دون التقيد بالترتيب

الذي عرضت فيه أثناء التعلم .

* الاستدعاء المتسلسل: وفيه يجب استدعاء المعلومات في ترتيب معين والذي قدمت به أثناء تعلمها.

٢ - التعرف:

وهو اختيار المفحوص الإجابة التي سبق أن رآها أو سمعها أو قرأها من قبل والتي تبدو مألوفاً لديه (راجع ، ١٩٩٩).

ويري الشرقاوي (٢٠٠٣) أن التعرف هو شعور الفرد بأن ما يدركه في الحالة الراهنة إنما هو جزء من خبرات سابقة تكونت لديه في الماضي .

فيما يري العدل (٢٠٠٠) أنه إمكانية انتقاء المتعلم المعلومات التي سبق عرضها في الوقت الراهن .
أما الفرماوي (٢٠٠٩) يرى أنه العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الإنسان وخبرها من قبل وبالتالي يتعرف عليها مرة أخرى في موقف آخر ارتباطاً بإشارات أو علاقات أو إشارات معينة دالة عليها.

وهناك ارتباط وثيق وعلاقة قوية بين كل من الاستدعاء والتعرف فكلاهما يعتمد على الخبرة السابقة والتعلم ولكن يعتبر التعرف أسهل من الاستدعاء حيث تعتمد قدرة التعرف على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي بين عدة مثيرات أخرى (الشرقاوي ، ٢٠٠٣).

عمليات الذاكرة:

يذكر ملحم (٢٠٠١) بأن الذاكرة عملية عقلية مركبة يمكن التمييز فيها بين أربع عمليات أساسية هي:
أولاً: إرساخ الانطباعات:

ويقصد به اكتساب المعلومات والخبرات وتكوين انطباعات عنها في شكل تصورات ذهنية تعرف بآثار الذاكرة. وتقوم على تكوين روابط عصبية في لحاء المخ لما يدركه الفرد في عملية استقبال المثيرات والاستجابة لها وتدعيم هذه الارتباطات كلما تكررت هذه العملية.

ثانياً: الاستبقاء:

وهي عملية خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني. ويحدث الفاقد في عملية الاستبقاء في حالات المرض العقلي خاصة حينما يحدث تحلل في أنسجة المخ مثل زهان الشيخوخة، كما يحدث الفاقد في حالات إصابة الدماغ أو في حالات اضطراب بعض مراكز المخ.

ثالثاً: الاستدعاء:

وهي عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار أو بمعنى آخر هو عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة.

رابعاً: التعرف:

وهو العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد وخبرها من قبل، وبالتالي يتعرف عليها مرة أخرى في مواقف أخرى ارتباطاً بإشارات أو علامات أو إشارات دالة عليها. وتتعرض عملية التعرف لنوعين من اضطرابات الذاكرة:

أ- الشعور بالغرابة: حينما تكون الأشياء مألوفاً بالفعل وهو نوع من النسيان قد ينتج عن الإعاقة الانفعالية التي تقترن بموضوع التذكر.

ب- التعرف الكاذب: حينما تبدو أشياء جديدة أو أشخاص غير مألوفين بالفعل أو مواقف جديدة تماماً على أنها مألوفاً، وتبدو كما لو أن الفرد قد خبرها من قبل. وقد يحدث ذلك نتيجة لتشابه عناصر في الموقف الجديد مع عناصر موجودة في موقف سابق.

ويشير كريك و لوكهارت (Craik & Lochart, 1986) إلى أن تجهيز المعلومات يتم إدراكياً في

ثلاث مستويات من عمق التجهيز هي :

١. التجهيز السطحي: ويعتمد هنا على الخصائص الفيزيائية للمعلومات والتي تتحدد حسياً وخاصة المعلومات البصرية، ويعتمد التجهيز هنا بدرجة كبيرة على سلامة الحواس والتي تتعامل مع المثيرات مباشرة وفقاً لحجمها أو لونها، وتفصيلها الشكلية، ومدى وضوحها والمتطلبات الإدراكية للتعامل مع هذه المعلومات.

٢. التجهيز العميق: وهو تجهيز صوتي، حيث يتم التعامل مع المعلومات سمعياً، وفقاً لخصائصها من حيث الارتفاع والانخفاض. كما تعمل هذه المرحلة على جعل الفرد أكثر مقدرة على تمييز وحدات الكلام التي تميز نطق كلمة من غيرها.

٣. المستوى الأعمق أو السيمانتي: ويعتمد التجهيز في هذا المستوى على إدراك المعنى، والربط بين المعنى وما يدل عليه أو يرتبط به من معاني (الكيال؛ وعلي: ٢٠٠١).

وعند إلقاء الضوء على حياتنا اليومية يلاحظ أنها مملوءة بمتطلبات الذاكرة، فمن الأمور الأساسية في العمل وإدارته (تذكر مواعيد محده أو أوراق معينة) وتنسيق العلاقات الاجتماعية إلى الاهتمام بالأمور الشخصية الذي أدى إلى ظهور مفهوم جديد وحديث هو ذاكرة الأحداث.

وصف تولفنج (Tulving, 2002) ذاكرة الأحداث بأنها ذاكرة تقريرية وقدرة أساسية تتميز بالاقتران بين ثلاثة مفاهيم هي: الذات، والوعي العقلي الذاتي، والزمن الذاتي. وبالتالي فهي نسق ذاكرة خاص نحتفظ فيه بما يجري في حياتنا من أحداث محددة الزمان والمكان، وهي النسق العصبي المعرفي الذي يمكننا من التذكر الواعي للأحداث كما يحدث في خبرة الفرد.

وذكر ساركس وبلانك (Szakacs & Blanke, 2008) أن هذه المعرفة الواعية بالذات المستمرة خلال الزمن تعزى إلى قدراتنا الإنسانية الفريدة على تذكر الماضي وتخيل المستقبل، وهي التي تمكننا من إعادة خبراتنا الماضية الخاصة، وذلك بوضع الذات في زمن الخبرة السابقة ومكانها، وبتخيل خبرة سابقة قد حدثت فيما مضى، أو بوضع الذات في المستقبل خلال أحداث تصورية لم تحدث بعد (عبدالحميد: ٢٠١٠).

● استراتيجيات الذاكرة:

يعرف شانك Shunk استراتيجيات الذاكرة بأنها مخططات منظمة يستخدمها المتعلمون بغرض مساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم البسيطة أو المعقدة بما يسمح للمتعلمين بإتقان مهمة التعلم (حسن ، ٢٠٠٥ ، ١٤).

ويعرفها الزيات (١٩٩٨) بأنها الاستراتيجيات التي تساعد على تنشيط الذاكرة ورفع كفاءتها .

بينما يعرفها جابر (١٩٩٩) بأنها طرق تساعد على التذكر .

ويعرفها سولسو (Solso, 2000) بأنها الأساليب أو الحيل التي تساعد على تقوية أو تعزيز عملية

الاختزان أو الاستدعاء للمعلومات الموجودة في الذاكرة ، وهذا التعريف يتضمن جانبيين من جوانب (عمليات

(الذاكرة هما :

١ - حفظ وتخزين المعلومات.

٢ - استدعاء المعلومات المختزنة .

ويشير الزيات (١٩٩٨) إلى أن استراتيجيات الذاكرة تؤدي إلى :

- الألفة بالمفاهيم .

- تركيز الانتباه .

- استخدام مستويات أعمق للتجهيز والمعالجة .

- استخدام الدلالات أو التلميحات المميزة .

- التركيز على الاستراتيجيات الفعالة .

١ - استراتيجية التسميع :

التي تظهر الطريقة التي يردد بها الفرد المعلومات ترديداً لفظياً أو بصرياً كي يتم حفظها في الذاكرة ،
ويوجد تسميع لفظي يناسب المعلومات اللغوية ، وتسميع ذاتي حيث يزود المتعلم بتغذية راجعة مباشرة عن

الأداء (عبد الفتاح؛ وجابر ، ٢٠٠٥ : ٢٠٠)

ويوجد نوعان من التسميع هما : -

☒ التسميع المحافظ.

☒ التسميع المفصل.

ويتطلب التسميع المحافظ تكرار أو إعادة المعلومات في الذهن ويتم اللجوء إلى هذا النوع من التسميع
عندما يكون الهدف هو الاستخدام الفوري أو الآني للمعلومات حيث يعمل الفرد على تسميعها كي تبقى
نشطة حتى يتسنى له استخدامها وعندما يستخدم الفرد هذه المعلومات ربما يهملها بعد ذلك إذا شعر أنه لن
يستخدمها مستقبلاً ، أو يبذل مزيداً من الجهد المعرفي لإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى من أجل الاحتفاظ
بها إذا شعر أن وجود مثل هذه المعلومات يساعده على تحقيق أهداف مستقبلية ، ومن الأمثلة على هذا النوع
حفظ رقم هاتف أو بعض المعلومات مثل الأسماء والمصطلحات وغيرها ، أما التسميع المفصل فيلجأ إليه الفرد
عندما يكون الهدف الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة ، ففي مثل هذه الحالة لا يلجأ الفرد إلى تسميع المعلومات
أو ترديدها فحسب ، بل يحاول ربطها ببعض الأشياء المألوفة بالنسبة له كي تساعده على تذكرها لاحقاً

بسهولة، فهذا النوع لا يحافظ على المعلومات في الذاكرة العاملة فقط ، بل يساعد على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى ، لذا تعد " عملية التسميع عملية تحكم تنفيذية **Executive Control Process** " تؤثر على سير المعلومات وتخزينها بالذاكرة (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

٢ - استراتيجيات التنظيم :

يقصد باستراتيجية التنظيم محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة ، كأن نوجد أسس مشتركة للوحدات الصغيرة في المادة تحت مظلة وحدات أكبر أي محاولة تنظيم وحدات المادة الأقل عمومية داخل وحدات أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى ، مثلا (الأخضر ، والأصفر ، والأحمر ، والأزرق) كلها تنتمي إلى فئة الألوان ، كذلك (خوخ ، ومشمش ، وبرتقال) كلها فواكه وهكذا .

ومن الأساليب الفعالة الأخرى تنظيم المادة المتعلمة في تكوين هرمي ، والتكوين الهرمي هو تنظيم يتم ترتيب الفقرات من خلاله في شكل سلسلة من الفئات حيث تكون الفئات الأكثر عمومية في القمة ثم الفئات الأقل عمومية ثم الفئات النوعية ، ويؤدي تنظيم المفاهيم المتعلمة واشتقاق أطر لها إلى تيسير تعلمها والاحتفاظ بها ومن ثم تذكرها ، فالمادة المتعلمة ليست مجرد مجموعة من الكلمات المنفردة المعزولة عن بعضها البعض وإنما هي تقبل الترتيب والتنظيم وإعادة الصياغة والاشتقاق والاستدخال والتوليف والتوليد ومن ثم يمكن أن تكون كائنا حيا نشطا فعالا ممتعا ومثيرا ويمكن لكل من المعلم والمتعلم أن يوظفا هذه الخصائص في الوصول إلى التعلم الفعال (الزيات، ١٩٩٨).

ويرى الشرقاوي (٢٠٠٣) أن من أهم العوامل التي تساعد على استرجاع المعلومات من الذاكرة هو تنظيم المعلومات المراد تعلمها على نحو ما وبشكل منسق وذلك ييسر الاحتفاظ بها في الذاكرة لفترة طويلة ، كما أن التصنيف الجيد للمعلومات وفقا لنظام معين يساعد على كفاءة تخزينها ودقة وسرعة استرجاعها .

٣ - استراتيجية التصور العقلي :

يقصد باستراتيجية التصور العقلي محاولة تكوين تمثيلات عقلية للأشياء والأحداث والمواقف والموضوعات التي ليس لها وجود فيزيقي ، والتصور العقلي يمثل استراتيجية قوية لرفع كفاءة الذاكرة وزيادة فاعليتها (الزيات ، ١٩٩٨) .

ويرى العديد من علماء النفس مثل " بيفيو Paivio,1971 " و " باور Bower,1983 " أن

الذاكرة تتضمن محتويين : عملية تصويرية غير لفظية ، وعملية لفظية رمزية ، فعندما تكون الأشياء المطلوب تذكرها عبارة عن صور أو أشياء فإن الاحتمال الأكبر هو تنشيط كل من العمليتين أي تنشأ آثار للذاكرة التصويرية والذاكرة اللفظية ، وعندما تكون الأشياء المطلوب تذكرها عبارة عن كلمات وخاصة لأشياء محسوسة مثلا " كرسي " فإن هذا الشيء يثير صورة بصرية ، ويمكن أيضا أن ينشأ نوعان من آثار الذاكرة ، ولكن عندما تكون الأشياء المطلوب تذكرها هي كلمات مجردة مثلا " ديمقراطية " فإنها في أغلب الأمر لا تثير صوراً بصرية بل آثارا تذكرها لفظية فقط (النجار ، ٢٠٠٥) .

٤ - استراتيجية الكلمة المفتاحية :

يقصد باستراتيجية الكلمة المفتاحية محاولة الربط بين الكلمات غير المألوفة المراد تعلمها وبين الكلمات المألوفة السابق تعلمها حتى يسهل حفظها وتذكرها كما أنها تقوم على استخدام التصورات العقلية لمساعدة الأفراد في تذكر معاني المفردات أو الكلمات غير المألوفة (الزيات ، ١٩٩٨) .

ويذكر عبد الحميد (١٩٩٤) أن هذه الاستراتيجية قد استخدمت في تعلم الأطفال مفردات اللغة وأسماء الدول وعواصمها وإنجازات الأعلام الأفاضل أمكن بالنسبة للأطفال الذين لا يستطيعون توليد صور بصرية

تلقائياً (من رياض الأطفال حتى الصف الرابع) الاستفادة من هذه الاستراتيجيات مع استخدام جمل
كتعبيرات عن صور عقلية بدلا من الصور البصرية .

النسيان:

يعتبر النسيان ظاهرة نفسية شائعة أو خبرة عامة يشترك فيها الناس جميعاً، فالنسيان نعمة لأنه يميل
إلى نسيان الخبرات المؤلمة التي مر بها الإنسان، ولأنه لا يستطيع أن يخزن في ذاكرته انطباعات وأثار كل ما
مر به من أحداث في سنوات نموه المختلفة. والنسيان قد يكون نقمة إذا اتخذ صوراً حادة متكررة قد تصل إلى
حد نسيان ما تعلمه الفرد وما يتعلمه وفي موقف حاسمة، وقد يصل النسيان إلى حد فقدان القدرة على تذكر
أبسط الأشياء المعتادة في الحياة اليومية. إذاً، فالنسيان هو الصورة السالبة للحفظ. فالتذكر والنسيان وجهان
مختلفان لعملة واحدة (ملحم، ٢٠٠١).

ولعل من أوائل الدراسات التي تناولت موضوع النسيان هي دراسات " ابنغهاوس " الذي وجد في دراساته
أن النسيان يكون سريعاً بعد التعلم مباشرة. إذ إن أكبر كمية نسيان تكون أول تسع ساعات بعد تخزين
المعلومات وتحديدًا في الساعة الأولى. و أجريت العديد من الدراسات فيما بعد وكانت نتائجها متفقة مع
النتائج التي توصل إليها ابنغهاوس .

و كلما زاد طول الفترة الزمنية كانت المعلومة أو الخبرة أكثر عرضة للنسيان (وذلك ما لم تتدخل عوامل
آخري كالتكرار مثلاً) ولا يحدث النسيان بطريقة فجائية، ولا يتم بطريقة تنازلية متسقة بل يسير تبعاً
لمنحنى خاص يدعى المنحنى النسيان. و حاول ابنغهاوس عالم النفس الألماني في مطلع القرن العشرين أن
يحدد معدل النسيان برسمه لهذا المنحنى (ملحم، ٢٠٠١).

النسيان وهو المفهوم المستخدم للدلالة على الفشل في استدعاء المعلومات، وهو فقد التذكر - أو عدم إمكانية استرجاع المعلومة عند الحاجة إليها (جابر، ٢٠١٠).

العوامل المؤثرة في النسيان:

يذكر ملحم (٢٠٠١) أن الدراسات العديدة التي أجريت على النسيان تشير إلى أن هناك عوامل عديدة تكمن وراء حدوث ظاهرة النسيان، ومن أبرز هذه العوامل:

أولاً: نوع المادة:

المادة سهلة التعلم تكون هي أيضاً سهلة التذكر والمادة عديمة بالمعاني وغير المترابطة تكون أكثر عرضة للنسيان.

ثانياً: التعلم الزائد:

يؤدي التعلم الذي يتجاوز حد الإتقان الزائد للمادة إلى تقوية الانطباعات في الذاكرة مثل: استخدام جدول الضرب ، وتعلم أسماء الاشخاص المحيطين.

ثالثاً: نسيان الصدمة:

إذا تعرض شخص لصدمة أو ضربة شديدة في الدماغ نتيجة حادث أو في أثناء اللعب يترتب عليها إرتجاج في المخ، فإن المصاب لا يتذكر شيئاً مما حدث له في ذلك اليوم بعد أن يعود إلى وعيه (الزق، ٢٠٠٦).

رابعاً: العقاقير:

قد يحدث انطفاء في انطباعات الذاكرة وخاصة بالنسبة للانطباعات الأكثر حداثة في حالات التشبع الزائد للكحوليات والمخدرات أو التسمم بالعقاقير. وقد يؤدي التعاطي المستمر لهذه العقاقير إلى إتلاف خلايا المخ مما قد يؤدي إلى ضعف الذاكرة و تدهورها (ملحم، ٢٠٠١).

خامساً: الكف الرجعي:

قد يحدث بعض النسيان نتيجة وجود نشاط عقلي جديد يعقب تعلم الانطباعات الجديدة حيث يطلق على تأثير النشاط الجديد على الانطباعات المتعلمة من قبل مصطلح الكف الرجعي الذي يباشر تأثيره على التعلم السابق. في هذه الحالة يحدث تداخل للانطباعات الجديدة مع الانطباعات القديمة وتدخل الارتباطات الجديدة في صراع مع القديمة (الزق، ٢٠٠٦).

سادساً: العوامل الدافعية والانفعالية:

تمثل عاملاً مهماً في فاعلية عملية التذكر فالمادة التي لا تستثير اهتمامات المتعلم أو المادة الصادمة التي تسبب إيلاماً نفسياً للفرد تكون أكثر عرضة للإنطفاء والنسيان. وهذه هي وجهة النظر الفرويدية (مدرسة التحليل النفسي) أما المدرسة السلوكية فتشير إلى أن المادة التي يتبعها أثر باعث على الارتياح تميل إلى أن تحيا في الذاكرة ويستدعيها الفرد في مواقف التعلم اللاحقة (ملحم، ٢٠٠١).

ويذكر الفرماوي (٢٠٠٩) أن هذا العامل (العوامل الدافعية والانفعالية) قد يعود إلى عدم تركيز الذهن وانشغاله باستثارات أخرى.

النسيان المرتبط بعمليات الذاكرة:

يذكر ويتيج (١٩٨٤) أن عمليات الذاكرة تتكون من ثلاث مراحل هي الاكتساب، والاختزان،

والاسترجاع، ويبين علاقتها بالنسيان كما يلي:

أولاً: الاكتساب:

هناك مبدأ مهم واحد فقط يربط الاكتساب بالنسيان، فالمعلومات التي لم يتم اكتسابها تصبح عرضة للنسيان، وربما يحدث ذلك نتيجة للفشل في الانتباه لبعض المثيرات، أو الخطأ في تفسيرها، أو غير ذلك من الأسباب.

ثانياً: الاختزان:

بمجرد اكتساب معلومة ما يعتقد أنها تستقر في مكان الاختزان حتى يتم استعادتها، وإذا ما طرأ تعديل على هذه المعلومة لأي سبب من الأسباب، أو اختفت من الذاكرة تماماً، فإن نسيانها يعزى إلى الإخفاق في عملية الاختزان.

ثالثاً: الاستعادة:

قد لا تنجح محاولات استعمال المعلومات المخزنة في الذاكرة بصورة مستمرة، وفي مثل هذه الحالات يعزى النسيان إلى الإخفاق في عملية الاستعادة. و قدمت الكثير من التفسيرات لهذا الإخفاق في الاستعادة منها وجود مؤشرات استعادة غير مناسبة، وكذلك تدخل بعض العوامل الأخرى، وهذا ما يطلق عليه " تنافس المعلومات المخزنة في الذاكرة ".

وهي مرحلة سحب المعلومات من المخزن عند الحاجة إليها. وعند الاستعادة تستحضر الجزئية الملائمة من الذاكرة طويلة المدى وتسلمها للذاكرة قصيرة المدى حيث تتمكن من التفكير في استخدامها بشكل فعال (الغامدي، ١٩٩٦).

النظريات المفسرة للنسيان:

يذكر الزق (٢٠٠٦) أن هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة النسيان ومن هذه النظريات ما يلي:

نظرية التلف:

وهي أول نظرية حاولت تفسير النسيان. وتشير إلى أن النسيان يحدث بسبب عدم الاستخدام للمعلومات التي تم تخزينها. وتفترض أن التعلم يؤدي إلى قيام آثار في الذاكرة- أي تغيرات في الدماغ، وأن هذه الآثار تخفت تدريجياً مع مرور الزمن. غير أن هذا التفسير تم رفضه إذا أنه رغم وجود مؤشرات على ظاهرة التلف

هذه. إلا أن الملاحظ أحياناً أنه يتم تذكر معلومات مضى على تعلمها وقت طويل أكثر من تذكر المعلومات التي تم تعلمها قبل وقت أقل.

نظرية التداخل:

تشير هذه النظرية إلى أن القدرة على تذكر أي نوع من المعلومات تتداخل مع غيرها من المعلومات المخترنة في الذاكرة. فإن ما يتم تعلمه في الحاضر يتأثر عكسياً بما يتم تعلمه في الماضي. ويتأثر كذلك بما سوف يتعلم في المستقبل فإن مختلف المعلومات تتنافس حتى يتم الانتباه لها وتتصارع من أجل البقاء ولكنها لا تنجح جميعاً في ذلك (ملحم، ٢٠٠١).

ويذكر الزق (٢٠٠٦) أن نظرية التداخل تفترض أن النسيان يحدث بسبب التداخل بين المعلومات الجديدة والسابقة خاصة عندما يكون هناك تشابه بين هذه المعلومات. وهناك نوعان من التداخل:

أولاً: كف الأثر القبلي:

ويحدث عندما تعيق المعلومات السابقة تذكر المعلومات اللاحقة. و وجد في دراسة أن الأفراد الذين يتعلمون قوائم متعددة من المفردات خلال أيام متتابة يجدون صعوبة أكثر وأكثر في تذكر كل قائمة جديدة في اليوم التالي.

ثانياً: كف الأثر الرجعي:

ويحدث عندما تعيق المعلومات الجديدة تذكر المعلومات السابقة. فكثيراً ما يحدث أن تتداخل الأسماء الجديدة التي يتعرف عليها المدرس مع أسماء تعرف عليها خلال مواقف سابقة فتعيق الأسماء الجديدة تذكر الأسماء السابقة. ويمكن للطالب أن يقلل من كف الأثر الرجعي من خلال النوم بعد تعلم مادة جديدة

فقد وجدت إحدى الدراسات الكلاسيكية في هذا المجال أن الفرد يتذكر إذا نام بعد تعلم قوائم من المقاطع عديمة المعنى ثلاث أضعاف ما يتذكره في حال بقاءه مستيقظاً بعد التخزين.

وتشير الدراسات أن عملية التداخل واحدة من أهم العمليات المسببة للنسيان. فهذه النظرية أكثر قبولاً من نظرية التلف. فالنسيان كثيراً ما يحدث بسبب تداخل المعلومات المتشابهة مع بعضها البعض لا بسبب زوال المعلومات من الذاكرة.

وتجدر الإشارة إلى أن ظاهرة التداخل تحدث إذا كان الفرد يخزن المعلومات من خلال ما يسمى بأسلوب المذاكرة الصم. أما إذا كان تعلم الفرد قائم على الفهم والمعنى فإن إمكانية حدوث التداخل تكون أقل، ذلك أن هذا النوع من التعلم ينطوي على تنظيم جيد لمادة التعلم في الذاكرة وربط المعلومات السابقة بالمعلومات اللاحقة بطريقة منطقية وإدراك العلاقات بين الأجزاء.

النسيان الناتج عن نقص المؤشرات:

كثيراً ما يتم النسيان بسبب التداخل أو بسبب تلف المعلومات بل بسبب عدم وجود مؤشرات أو تلميحات كافية للمساعدة على التذكر. فحسب هذه النظرية يتم النسيان للفشل في استخدام مؤشرات استرجاع فعالة. فالمعلومات لا تضيع من الذاكرة طويلة المدى، بل يتم نسيانها لأن المعلومات فقدت من الذاكرة بل لعدم القدرة على استرجاعها بسبب استخدام مؤشرات أو تلميحات غير فعالة. هذه النظرية تفسر لماذا يخفق البعض أحياناً في استرجاع معلومة أثناء الامتحان حتى عندما يكون متأكداً من أنه يعرف تلك المعلومة. هذا الإخفاق في الاسترجاع ناتج عن عدم استخدام المؤشرات المناسبة. والجدير بالذكر بأن المؤشرات التي تكون حاضرة في موقف التعليم يمكن أن تساعد كمؤشرات للاسترجاع. وهذا يفسر لماذا يكون التذكر عادة أسرع عندما يتم الاستدعاء في نفس البيئة المادية التي يتم فيها التخزين. لذلك فقد يكون من المفيد أن يذاكر الطالب

دروسه في بيئة مشابهة لبيئة الامتحان أي البيئة التي يتم فيها الاستدعاء. وبناء على هذه الحقائق فقد ابتكر علماء النفس استراتيجيات تساعد المحققين للحصول على أكبر قدر من المعلومات من الشاهد في القضايا الأمنية. من هذه الأساليب تشجيع الشاهد على إعادة بناء موقف الجريمة وأن يذكر بدون مقاطعة كافة الظروف التي شاهدها في ذلك الموقف بما في ذلك التفاصيل التي تبدو عديمة الأهمية. إن هذه الاستراتيجية تزيد من مؤشرات الاسترجاع عند الشاهد وتساعد على استدعاء كم أكبر من التفاصيل مقارنة مع الاستراتيجيات التقليدية المستخدمة من قبل المحققين (الزق، ٢٠٠٦).

كما تناول ملحم (٢٠٠١) نظريات النسيان على النحو التالي :

أولاً: نظرية ضعف آثار الذاكرة ومبولها:

تفترض هذه النظرية أن آثار الذاكرة أي ما يتركه التعلم من آثار فيها معرضة للإضمحلال والتحلل بحيث أنها تذبل أو تتلاشى مع مرور الوقت وفي بعض الأحيان تتلاشى تماماً.

ثانياً: نظرية تغير الأثر:

يشير علماء الجشطالت في تفسير مظاهر النسيان إلى أن عملية الإدراك تنبثق من العمليات الفيزيولوجية التي تلخصها قوانين تنظيم الإدراك والتي غالباً ما تظهر في مبادئ الإغلاق الذي يكمل فيها الفرد الخبرة أو الشكل الناقص. ويقصد بتغير الأثر هنا أثر التذكر ويصبح مدلوله النسيان. فهذه النظرية تتضمن اختفاء المعلومات المخزونة في الذاكرة بسبب عملية أو أكثر من العمليات الفيزيولوجية.

ثالثاً: نظرية النسيان كإخفاق في الاسترجاع:

تشير هذه النظرية إلى أن النسيان يحدث نتيجة لإخفاق الفرد في استرجاع الخبرة التي تم اختزانها في الذاكرة. وتفترض هذه النظرية أن عملية الاكتساب قد تمت لدى الفرد في أثناء تعلمه، ولكن هناك بعض

العوامل قد تكون دخلت وأثرت على تذكره. وبالتالي نسيان الخبرة منها ما يرجع إلى سوء تنظيم في التخزين وسوء الإثارة والدافعية غير المناسبة أو العوامل الأخرى التي تمنع الفرد من إظهار مخزونه.

رابعاً: نظرية النسيان كتشويه لأثر الذاكرة:

تشير هذه النظرية إلى أن بعض الخبرات التي تدمج في الذاكرة تكون صحيحة بصورة جزئية كما يمكن أن ترتبط بها بعض الخصائص غير الملائمة التي تعوق تذكرها. لذلك فإن تخزينها يشوش. لذلك تتداخل المعاني والأوصاف عند استدعاء الخبرة ويصبح بالتالي من الصعب استدعاء الخبرة المقصودة بسهولة.

خامساً: نظرية عدم اكتمال المكتسب من الخبرة:

يشير الجشطالتيون هنا إلى أنه كلما كان المكتسب مكتملاً ومكوناً معنى كان تذكره أيسر وأقوى، أما الخبرات الناقصة وعديمة المعنى فهي أكثر ما تكون عرضة للنسيان. وعليه، فإن النسيان يحدث كلما كانت الخبرة غير مكتملة لأن التفاصيل في هذه الحالة تكون موزعة ومنعزلة حتى أن فقدانها ونسيانها بالتالي يكون أسرع (جابر، ٢٠١٠).

سادساً: نظرية النسيان الناتج عن الدوافع بسبب الكبت:

مفهوم الكبت مفهوم فردي ويتضمن أن الفرد يميل إلى نسيان الخبرات المؤلمة وتخزينها في اللاشعور. ويميل إلى نسيانها. وهكذا تخزن خبرات الطفولة المؤلمة، ويصعب بالتالي تذكرها. والنسيان في هذه النظرية يعد نسياناً لا شعورياً وتهدف فيه العضوية إلى الدفاع عن الذات لحمايتها (ملحم، ٢٠٠١).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم المصادر التي يركز عليها الباحث في إنجاز بحثه، وقد تباينت الدراسات التي تناولت الذاكرة وعملياتها، ويود أن يشير الباحث إلى أن بعض هذه الدراسات قد لا تكون متصلة بمتغيرات البحث اتصالاً مباشراً، ولكن تناولت موضوع الذاكرة مع غيره من المتغيرات، والتي استفاد منها في فهم موضوع الذاكرة، ومن العينة، الأدوات، ومناقشة النتائج. وسيلقى الباحث الضوء عليها وتصنيفها وفقاً لطبيعة المتغيرات على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات ربطت بين الذاكرة والأمراض النفسية أو الإعاقات:

▪ أجرى بيتش (pitsch ,1982) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في ما وراء الذاكرة ومستويات الاستدعاء والاستراتيجية المستخدمة ، حيث تهتم ما وراء الذاكرة بالوعي الفردي والمعرفة عن عمليات الذاكرة وخاصة الاسترجاع، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) تلميذاً من التلاميذ العاديين، و(٢٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي، تم تقييم ما وراء الذاكرة والاستدعاء من خلال ثلاث مهام بصرية و واحدة سمعية والوعي بالاستراتيجية وعوامل مهمة في خمس مناطق أخرى ترتبط بالذاكرة والإرادة الذاتية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في ما وراء الذاكرة والاستدعاء واستخدام استراتيجيات الذاكرة لدى مجموعتي البحث من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستويات الاستدعاء وما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجيات في جميع المهام السمعية والبصرية لصالح التلاميذ العاديين (نقلاً عن زكري، ٢٠٠٨).

▪ وفي دراسة قام بها سوانسون (Swanson, 1993) هدفت إلى معرفة إذا ما كان هناك صعوبات نوعية أم عامة في الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم، استخدمت مجموعة من مهام الذاكرة

العامله ذات مدى واسع من متطلبات عمليات تجهيز المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم من بين تلاميذ المدارس العامة والخاصة لمنطقة فان كوفر ببريطانيا، وقد أظهرت النتائج أن أداء ذوي صعوبات التعلم أقل بصفة عامة من أداء أقرانهم العاديين على جميع المهام خاصة تلك التي تتطلب استدعاءً مرجحاً للمعلومات بما يشير إلى أن صعوباتهم تتمثل في متطلبات التجهيز، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين في اختبار استراتيجية الاسترجاع، وأن بعض الاستراتيجيات تم اختيارها أكثر من مرة بما يوحي بأن اختيارها لم يكن عشوائياً مما يوضح وجود بصورة عامة ذاكرة عاملة وليست نوعية، وترتبط بالمنفذ المركزي (أي في التجهيز والتخزين معاً).

■ وأجرى القرشي (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق والتذكر، على عينة من المرضى (١٤٠) فرداً، وعاديين (١٤٠) فرداً، مستخدماً مقياس القلق النفسي، ومقياس تذكر الرسومات، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين المرضى والعاديين في التذكر لصالح العاديين، كما توجد فروق دالة بين المرضى والمريضات لصالح المريضات، وتوجد فروق بين ذوي التعليم المرتفع والتعليم المنخفض لصالح ذوي التعليم المرتفع، ولا توجد فروق بين ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض في عملية التذكر، وأن عينة المرضى العزاب أفضل من عينة المتزوجين من المرضى في عملية التذكر، كما أنه لا توجد فروق بين مرضى القلق تبعاً لتاريخ بداية المرض، بينما توجد فروق بين مرضى القلق في عملية التذكر تبعاً للمدينة لصالح مرضى مدينة مكة المكرمة، و وجدت علاقة ارتباطية موجبة غير دالة بين اختبار القلق ومقياس التذكر.

■ وأجرى الغامدي (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التذكر والاكْتئاب النفسي لدى عينة تكونت من (٦٠) فرداً من العاديين، و (٦٠) فرداً من المكتئبين، مستخدماً مقياس مستشفى

الطائف للاكتئاب، واختبار بندر جشتالت، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرضى المكتئبين والأفراد العاديين في التذكر، و وجود فروق ذات دلالة بين مرضى الاكتئاب ذوى التعليم المرتفع وذوى التعليم المنخفض في عملية التذكر، و وجود فروق ذات دلالة بين ذوى الاكتئاب المنخفض وذوى الاكتئاب المرتفع في عملية التذكر، ولا توجد بين المرضى المتزوجين والمرضى غير المتزوجين من مرضى الاكتئاب في عملية التذكر، وأخيراً أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاكتئاب والتذكر لدى المرضى المكتئبين.

■ وأجرى مونرو (Munro, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الجوانب الأربعة لتجهيز ومعالجة المعلومات في الرياضيات والتي تتضمن (معالجة الأعداد- تشفير الجمل العددية- معرفة ترتيب الأعداد- إجراء العمليات الحسابية) لدى ذوى صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالمعالجة الكلية لدى تلاميذ الصف الثالث والخامس، وطبق عليهم خمس مهام رياضية الأولى لقياس قدرة التلميذ على التعرف وعزل الأرقام من (١-٥) لقياس الحمل المعرفي، وتقيس المهمة الثانية معرفة وفهم الجمل التي تتضمن رقم أو رقمين يرتبطان بعملية واحدة حسابية أما المهمة الثالثة فتقيس القدرة على إدراك التابع بين الأرقام ومواقعها في السلسلة، أما المهمة الرابعة فتقيس القدرة على العد التصاعدي أو التنازلي، بينما المهمة الخامسة و الأخيرة فتقيس المعلومات الكلية من الأعداد ومعالجتها مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة وحل المعادلات وتقويم النتائج. أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من (٧٣) تلميذاً من الصف الثالث و (٨٢) تلميذاً من الصف الخامس من أربع مدارس بمتروبوليتان ملبورن باستراليا. وتوصلت النتائج إلى أن ارتباط الجوانب الأربعة لمعالجة وتجهيز المعلومات بمهارات الحساب عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل كفاءة فيها. كما أن زيادة تعقد المعلومات الحسابية يؤثر بالسلب في كيفية استخدام التلاميذ لهذه المعلومات نتيجة زيادة عبئ التجهيز والمعالجة، ومن ثم انخفاض التحصيل لدى هؤلاء التلاميذ.

▪ وفي دراسة عبدالفتاح (٢٠٠٤) أجريت بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرابات الذاكرة العاملة (سعة الذاكرة - استراتيجيات ومستويات التشفير) وصعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين من الجنسين بلغ عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذه من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومثلها من العاديين، وباستخدام اختبار تشخيص صعوبات القراءة واستبيان تحديد استراتيجية التشفير واختبار مهام سعة التشفير واختبار مهام مستويات التشفير، توصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في الأداء على مهام سعة الذاكرة لصالح العاديين، ووجود فروق بين المجموعتين في عشوائية التشفير لصالح ذوي صعوبات القراءة (٤٨٪ مقابل ١٠٪ للعاديين)، ووجود فروق في استخدام استراتيجية التنظيم لصالح العاديين (٧٨٪ مقابل ١٠٪ لمجموعة ذوي صعوبات تعلم القراءة)، كما يركز ذوي صعوبات تعلم القراءة على فك الشفرة فونولوجياً فتناقص الطاقة المتاحة لإنجاز التشفير لمستويات أعلى لعدم اكتساب آلية التشفير، كما وجد اختلاف في مستويات التشفير باختلاف نوع الاستراتيجية مما يعني أن الذاكرة العاملة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم أقل فاعلية من العاديين.

المحور الثاني: دراسات ركزت على الذاكرة وتجهيز المعلومات:

▪ أجرى لوديكو (Lodico ,1981) دراسة هدفت إلى ابتكار طريقة جديدة تزود الأطفال بالمهارات الفعالة لمراقبة الذاكرة والاستراتيجيات التي تساعد على أداء عملها بكفاءة ودقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذاً بالصف الثاني الابتدائي، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية تدريباً على مراقبة الذاكرة، ولم تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريب، وأشارت أهم النتائج إلى أن تدريب التلاميذ على المراقبة والاستراتيجيات اللازمة ساعدت في

حث التلاميذ على الاستخدام والاحتفاظ باستراتيجيات الذاكرة الفعالة التي تسهل الأداء، فالمجموعة الضابطة كانوا قادرين على تقييم الوقت وكان تذكرهم فيه أفضل، أما تلاميذ المجموعة التجريبية كانوا أفضل في تحديد العلاقة بين أدائهم واستخدام استراتيجيات الذاكرة والسلوك الاستراتيجي.

▪ وفي دراسة سوديان وآخرون (**sodian, et al, 1986**) والتي هدفت إلى كشف قدرة الأطفال الصغار على التشفير والاستدعاء وعنقدة المعلومات ومستوى ما وراء الذاكرة في هذه المرحلة، تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طفلاً وطفلة منهم (٣٢) طفلاً وطفلة في سن ٤ سنوات، (٣٢) طفلاً وطفلة في سن ٦ سنوات تم تقديم مهام للاستدعاء المتسلسل والقدرة على عنقدة المعلومات واختبار لتقييم ما وراء الذاكرة، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة بين العمر وكل من التشفير والاستدعاء، والقدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة (استراتيجيات التجزيل أو العنقدة) حيث كانت هناك فروق دالة لصالح الأطفال في سن ٦ سنوات الذين كانوا يمتلكون مستوى أعلى لما وراء الذاكرة من الأطفال الصغار في سن ٤ سنوات، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة دالة بين مستوى ما وراء الذاكرة وكل من التشفير والاستدعاء والقدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة واتضحت هذه العلاقة بصورة أكبر لدى الأطفال في سن ٦ سنوات في حين كانت هذه العلاقة ضعيفة لدى الأطفال في سن ٤ سنوات .

▪ وأجرى كورنولدي و كابوني (**Cornoldi & Caponi , 1989**) دراسة هدفت إلى بحث أثر ما وراء الذاكرة في أداء الاستدعاء لدى أطفال المدارس الابتدائية الذين تمتد أعمارهم بين (٦ - ١٠) سنوات، وتم تطبيق استبيان لقياس ما وراء الذاكرة، إعداد / كروتزر وآخرون **Kreutzer, et 1975** ، وفي الجزء الأول من التجربة تم قياس كل من مهارات التهجنة والقدرة على القراءة، وفي الجزء الثاني

من التجربة تم تطبيق اختبار الاستدعاء الحر كمؤشر لأداء الذاكرة، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال لما وراء الذاكرة في مهارات التهجئة والقدرة على القراءة واستراتيجيات التذكر .

■ وأجرى مارفو وريان (Marfo & Ryan , 1990) دراسة هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ أقل من المتوسط والتلاميذ المتوسطين في مستوى القراءة في عدة متغيرات هي الاستدعاء واستخدام الاستراتيجية وما وراء الذاكرة (الوعي بعمليات الذاكرة)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، وتم تطبيق عدة مقاييس لتقييم الاستدعاء واستخدام الاستراتيجية وما وراء الذاكرة، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة دالة وإيجابية بين ما وراء الذاكرة: وخاصة المكون المعرفي ، وكل من استخدام الاستراتيجية والاستدعاء لدى جميع التلاميذ، ولكن هذه العلاقة كانت أكبر وأقوى لدى التلاميذ المتوسطين في القراءة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين القراء المتوسطين والقراء أقل من المتوسط في ما وراء الذاكرة وتطبيق استراتيجيات التذكر والاستدعاء لصالح التلاميذ المتوسطين في مستوى القراءة (نقلاً عن زكري، ٢٠٠٨).

■ كما أجرى ديلفيلد (Dellefield, 1991) دراسة هدفت إلى تحسين الكفاءة الذاتية للذاكرة المتمثلة في ما وراء الذاكرة بأبعادها المختلفة وأداء الذاكرة، وذلك من خلال التدريب على استراتيجيات الذاكرة المختلفة؛ وقياس تأثير مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على استراتيجيات الذاكرة. وخاصة استراتيجيات التسميع و التنظيم، ولم تتلق المجموعة الضابطة أية تدريبات على استراتيجيات الذاكرة. واشتملت الأدوات على استبيان ما وراء الذاكرة للكبار واختبار لقياس أداء الذاكرة من خلال الاستدعاء والتعرف واختبار مركز التحكم الداخلي والخارجي والتدريبات المقترحة باستخدام استراتيجيات الذاكرة. وأشارت أهم النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المقترح عن استراتيجيات الذاكرة أدى إلى تحسين كفاءة الذاكرة، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية في أداء

الذاكرة وما وراء الذاكرة بأبعادها المختلفة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك أدى التدريب إلى تحسين مركز الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة والأداء التذكري ومركز الضبط الداخلي.

■ وأجرى فان إيد (Van Ede , 1993) دراسة هدفت إلى معرفة ما وراء الذاكرة عبر الثقافات في جنوب إفريقيا وعلاقتها بالمعرفة الذاتية الداخلية ومركز الضبط واستراتيجيات التذكر أو محفزات الذاكرة الخارجية، وتكونت العينة من (٩٠٢) من البالغين من المجموعات الثقافية (الهندية- الإفريقية- الأوربية- الأفريقية المتحدثة بالإنجليزية- أصول مختلطة يدعون الملونين)، وتم استخدام استبيان ما وراء الذاكرة للمراهقين المعدل، ومن أهم ما أشارت إليه النتائج وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة واستخدام العديد من استراتيجيات التذكر عند الإفريقيين أكثر من الغربيين، كما أن البالغين الأصغر سناً يستخدمون العديد من استراتيجيات التذكر بالنسبة لأقرانهم الأكبر سناً، بينما أظهر الأفرقة معرفة أفضل بمهام الذاكرة أكثر من الهنود والمتحدثين باللغة الإنجليزية، وأظهر الأفرقة أعظم دافع تحصيل بالنسبة للمذاكرة، واختبروا بشغف بالنسبة لأقرانهم الأفرقة المتحدثين باللغة الإنجليزية حيث أظهروا دافعاً أقل للاختبار والتحصيل.

■ وأجرى ميلر (Miller , 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على قصور استخدام استراتيجيات الذاكرة لدى الأطفال، وأي هذه الاستراتيجيات ذو فعالية؟ وأيها غير فعال في تحسين القدرة على الاستدعاء وتجهيز المعلومات والدافعية؟ تكونت عينة الدراسة من (٦٦) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام عدة اختبارات ومقابلات شخصية، لتقييم استراتيجيات الذاكرة لدى الأطفال، واختبار لقياس الاستدعاء، واختبار آخر لقياس القدرة على تجهيز المعلومات، وتحليل البروتوكولات إضافة إلى استبيان، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً فردية بين التلاميذ في استخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة ومعينات الذاكرة المختلفة، وأن أكثر الاستراتيجيات فعالية في مساعدة التلاميذ على الاستدعاء وتجهيز المعلومات

بكفاءة، هي استراتيجية ما وراء الذاكرة مع مراعاة التعزيز للأداء أثناء استخدامها، كما أنها تعمل على زيادة سعة معالجة المعلومات لدى التلاميذ، وكان هناك علاقة دالة وقوية بين ما وراء الذاكرة والاستدعاء وتجهيز المعلومات، كما كانت هناك علاقة دالة بين استراتيجيات الذاكرة بصفة عامة ودافعية التلاميذ للتعلم، وظهرت أعلى قيمة لمعامل الارتباط في استراتيجية ما وراء الذاكرة، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية ما وراء الذاكرة يؤدي إلى تحسين استخدام استراتيجيات الذاكرة نظراً للنمو المعرفي والوعي والمراقبة الذاتية للذاكرة وعملياتها واستراتيجياتها التي تتضمنها استراتيجية ما وراء الذاكرة (نقلاً عن زكري، ٢٠٠٨).

■ وأجرى هنري ونورمان (Henry & Norman , 1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذاكرة، واستخدام استراتيجيات التذكر البسيطة وأداء الذاكرة لدى الأطفال في سن ٤-٥ سنوات حيث أنجز الأطفال مهمتين للذاكرة (مدى ذاكرة الصور، واستدعاء حر للعب)، وتم تسجيل استدعائهم واستخدامهم للاستراتيجيات أثناء تنفيذ هاتين المهمتين وأنجزوا مهمتين لما وراء الذاكرة: التنبؤ بأداء الذاكرة والإجابة على استبيان غير لفظي يتعلق بمعرفة متغيرات متعلقة بالذاكرة، بالإضافة إلى ذلك كانت بعض متغيرات الاستراتيجية منبئات سلبية بالأداء، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يسمون الصور باستمرار عند العرض لديهم ذاكرة أعلى من الأطفال الذين يسمونها عند الاستدعاء فقط، وأن هناك علاقة إيجابية بين معرفة ما وراء الذاكرة والقدرة على استخدام استراتيجيات التذكر وأداء الذاكرة.

■ وأجرى الشريف وسيد (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف على عمليات ما وراء الذاكرة، ومعرفة استخدام استراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب شعبتي اللغة العربية والطبيعة والكيمياء بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٧٢) طالباً

وطالبة (٧٩ طالباً وطالبة من شعبة الطبيعة وشعبة الكيمياء، ٩٣ طالباً وطالبة من شعبة اللغة العربية)،
واستخدمت الدراسة قائمة ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار (MMSSTI) وقام
الباحثان بتعريب القائمة وتقنينها على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتتكون هذه القائمة من (٩٣) مفردة
تستخدم لتقييم أربعة أبعاد رئيسة تتضمن أبعاد فرعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية
بين التحصيل الأكاديمي لطلاب الشعبتين ومتغيرات الدراسة، كما جاءت متغيرات التمثيلات العقلية
للمعلومات، والترابط/ التنظيم، التوضيح اللفظي، الاسترجاع، الفهم/ الاستبصار أكثر المتغيرات تأثيراً على
التحصيل الأكاديمي لطلاب الشعب العلمية، وجاء الحمل العقلي سلبى التأثير، ومتغيرات ضبط تقسيم
الوقت، والتمثيلات العقلية للمعلومات، والترابط/ التنظيم، أكثر المتغيرات تأثيراً على التحصيل الأكاديمي
لطلاب الشعب الأدبية وجاء التوضيح اللفظي، واستخلاص المعلومات الهامة والحمل العقلي سلبى التأثير،
كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى تمييز الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع باستخدامهم لعمليات ما وراء
الذاكرة، واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار بصورة واضحة بالمقارنة بالطلاب ذوي التحصيل
المنخفض، مما يبين اختلاف هذه المتغيرات باختلاف مستويات التحصيل.

■ وأجرى عيسى (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي لمهارات ما
وراء الذاكرة، وأثر برنامج للتدريب الأعمى من خلال التدريب على استراتيجيتي التصور العقلي، والتنظيم.
تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي، وتم تقسيم التلاميذ عشوائياً إلى أربع
مجموعات: (مجموعة التصور البصري بواسطة تدريبهم على مهارات ما وراء الذاكرة، ومجموعة التنظيم
بواسطة تدريبهم على مهارات ما وراء الذاكرة، ومجموعة التصور البصري بواسطة التدريب الأعمى،
ومجموعة التنظيم بواسطة التدريب الأعمى)، وقارن الباحث أثر البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة

بأثر التدريب الأعمى على متغيرات الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في السلوك الاستراتيجي بين مجموعات الدراسة الأربع عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعتين المدربتين بواسطة تدريبهم على مهارات ما وراء الذاكرة.

■ وأجرى علي والحاروني (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوي العام، وبلغ حجم عينة الدراسة (٨٠) طالباً وطالبة بالصف الأول العام، وطبقت عليهم مجموعة من الأدوات تمثلت في قائمة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومقياس الدافعية للتعلم ، وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل في متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين في التحصيل، كما توصلت الدراسة إلى أن متغير استراتيجيات التذكر أفضل المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل.

■ وأجرى جولد سميث وآخرون (Goldsmith, et al, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة التنظيم الاستراتيجي للجزء المستخدم في الذاكرة عبر الوقت ، و أثر استخدام استراتيجيات التذكر على التذكر مع مرور الوقت وكذلك العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة والضبط والمراقبة كمكونات لما وراء الذاكرة وتم اجراء ثلاث تجارب مختلفة لاختبار فرضيات الدراسة وأهم ما أشارت إليه النتائج وجود علاقة دالة بين أداء الذاكرة وما وراء الذاكرة بصفة عامة، و وجود تأثير دال بين أداء الذاكرة والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة والمتمثلة في المراقبة والضبط، و وجود علاقة دالة بين ما وراء الذاكرة والسلوك الاستراتيجي المرتبط بالذاكرة.

■ وأجرى النجار (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة (التشفير- الاستدعاء- التعرف)، وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات (التجهيز المتأني- التجهيز المتتابع- التجهيز المركب) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (٢٥) من الذكور، (٢٧) من الإناث، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وتشتمل على (٢٦) تلميذاً وتلميذة، مجموعة تجريبية وتشتمل على (٢٦) تلميذاً وتلميذة، واشتملت أدوات الدراسة على برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، بطارية ما وراء الذاكرة، اختبار عمليات الذاكرة، وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في متغير ما وراء الذاكرة ومتغير عمليات الذاكرة ومتغير استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

■ وأجرت زكري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذاكرة، ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات، ومعرفة الفروق بين المتفوقات بالنسبة للتخصص (العلمي / الأدبي)، والمستوى الدراسي (الثاني، والثالث، والرابع). وتكونت عينة الدراسة الإجمالية (٣٥٠) طالبة، منهم (١٥٠) طالبة من المتفوقات، (٢٠٠) طالبة من العاديات. وكانت أدوات القياس متمثلة في استبيان ما وراء الذاكرة تعريب: سيد (٢٠٠٠)، وقائمة استراتيجيات التذكر تعريب: الشريف وسيد (١٩٩٩)، ومقياس وجهة الضبط تعريب: كامل (٢٠٠٥). وأشارت أهم النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية في ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات، كما أنه لا توجد فروق في متوسط درجات ما وراء الذاكرة ومتوسط استراتيجيات التذكر ومتوسط درجات وجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات. وعدم وجود فروق في متوسط درجات ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر للطالبات المتفوقات دراسياً والطالبات العاديات تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي، كما

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في متوسط درجات الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في وجهة الضبط تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من أن عمليات الذاكرة أثارت اهتمام الباحثين مما دفعهم إلى إجراء الكثير من الأبحاث والدراسات للإجابة عن التساؤلات التي تهتم بعمليات الذاكرة، فمن هذه الدراسات ما اهتمت بجانب معين من جوانب عمليات الذاكرة، ومنها ما هو عام شامل لعمليات الذاكرة، على مختلف العينات منها ما كانت على الأطفال ومنها ما كانت على الكبار ومنها حسب العرق والثقافة ومنها على العاديين أو على من يعانون من اضطرابات أو إعاقات مثل صعوبات التعلم ومنها ما ركز على اللغة والبيئة والدافعية والوقت والتدريب. هذا وسوف يعرض الباحث أهم النقاط المستنتجة من للدراسات التي حصل عليها الباحث حسب إمكاناته المحدودة وهي كالتالي:

- تؤكد جميع الدراسات على أن العلاقة بين ما وراء الذاكرة وبعض الاستراتيجيات دالة إحصائياً.
- كشفت بعض الدراسات السابقة عن مستويات الاستدعاء وما وراء الذاكرة والوعي الفردي عن عمليات الذاكرة وخاصة الاسترجاع والتشفير واستراتيجية تجهيز المعلومات والمراقبة مثل دراسة لوديكو (Lodico ,1981)؛ وبيتش (pitsch ,1982)؛ سويان وآخرون (sodian et al 1986 .) ؛ وكورنولدي و كابوني (Cornoldi & Caponi ,1989)؛ ومارفو وريان (Marfo & Ryan)؛ و فان إيد (Van Ede ,1993)؛ و النجار (٢٠٠٧)؛ ودراسة نوال زكري (٢٠٠٨).
- توضح دراسة سويان وآخرون (sodian et al 1986) ؛ وكورنولدي و كابوني (1989 , Cornoldi & Caponi)؛ فان إيد (Van Ede , 1993)؛ ودراسة ميلر (1994 , Miller)؛ وهنري ونورمان (Henry & Norman , 1996)؛ الشريف وسيد (١٩٩٩)؛

ودراسة عيسى (٢٠٠٤) ؛ علي والحراروني (٢٠٠٤) ؛ جولد سميث وآخرون (Goldsmith , 2005)
et al) ؛ النجار (٢٠٠٧) ، أن ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر تتأثر بأمر عديدة مثل: العمر،
واللغة، والثقافة، والبيئة، والدافعية، والوقت، والتدريب، ومستوى التحصيل الأكاديمي الذي يتأثر أيضاً
في استخدام استراتيجيات التذكر.

– أظهرت دراسة علي والحراروني (٢٠٠٤) إمكانية استخدام استراتيجيات التذكر كمنبئ فعال بالتحصيل
الأكاديمي.

– كشفت بعض الدراسات عن الكفاءة الذاتية للذاكرة وادائها مثل دراسة ديلفيلد (Dellefield ,1991).

– كشفت بعض الدراسات عن الذاكرة العاملة وصعوبتها واضطراباتها مثل دراسة سوانسون (Swanson
1993,) ؛ ودراسة فوقية عبدالفتاح (٢٠٠٤).

– وكشفت بعض الدراسات عن استراتيجيات الذاكرة والتذكر وأسباب قصورها وعلاقتها بما وراء الذاكرة مثل
دراسة ميلر (Miller , 1994) ؛ و هنري ونورمان (Henry & Norman , 1996) ؛ ودراسة
الشريف وسيد (١٩٩٩).

– سعت بعض الدراسات إلى التعرف على تجهيز ومعالجة المعلومات مثل دراسة مونرو (John Munro,
2003).

– هناك بعض الدراسات هدفت إلى معرفة التنظيم الاستراتيجي للجزء المستخدم في الذاكرة عبر الوقت مثل
دراسة جولد سميث وآخرون (Goldsmith et al , 2005).

– هناك دراسات بحثت عن العلاقة بين التذكر والأمراض النفسية مثل دراسة القرشي (١٩٩٤) ، ودراسة
الغامدي (١٩٩٦).

الفصل الثالث

(منهج وإجراءات تطبيق الدراسة)

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية.

أولاً: منهج الدراسة:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (المقارن)، وذلك لملاءمته لمتغيرات البحث، وهي عمليات الذاكرة وما تحتويه من جوانب مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعمليات الذاكرة وما تحتويه من جوانب مختلفة لدى طلاب المرحلة الجامعية، والمنهج الوصفي هو وصف للظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، وهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً (يوضح الخصائص) أو تعبيراً كمي (إعطاء وصفاً رقمياً)، ولا يقف هذا المنهج هنا بل يمتد إلى فهم العلاقات بين الظواهر (عبيدات؛ وآخرون، ١٩٩٦).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلاب صفوف المرحلة الثانوية وعددهم (٢٢٢٣٧) طالباً في محافظة الطائف وفق احصائية إدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف خلال العام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢ هـ (خدمات الطلاب بالإدارة)، وطلاب جامعة الطائف بمحافظة الطائف وعددهم (١٨٤٣٣) طالباً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢ هـ (القبول والتسجيل بالجامعة ١٤٣١-١٤٣٢).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

عينة من طلاب المرحلة الجامعية؛ وعينة من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم بصورة قصدية وهي تمثل مجموعات من الطلاب لأعضاء هيئة تدريس، ومعلمون تعاونوا مع الباحث في عملية التطبيق والجدول (٣) يوضح توصيف العينة.

جدول (٣)

توصيف العينة

المجموع	الفئات				التخصصات	المتغيرات
	٨- ٧	٦- ٥	٤- ٣	٢- ١		
٦٣٩	٤١	٤٧	٥٥	٤٨	التربية (تربية خاصة)	الكلية
	٤٠	٣٥	٤١	٤٠	الآداب (اللغات الأجنبية)	
	٣٧	٣٦	٣٧	٥٢	العلوم (قسم الأحياء)	
	٢٦	٣١	٣٦	٣٧	كلية الطب	
	١٤٤	١٤٩	١٦٩	١٧٧	المجموع	
٣٣١	٦٦				الأول ثانوي	المرحلة الثانوية
	أدبي		علمي			
	٦١		٧٥		الثاني ثانوي	
	١٢٩		٦٤		الثالث ثانوي	

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث " مقياس عمليات الذاكرة " إعداد: عبدون (١٩٩٣) ، (انظر الملحق (١)) ، والذي

يتكون من أربعة وخمسون سؤالاً تغطي الجوانب الأربع التالية:

أولاً: التذكر والنسيان في حياة الفرد (ويتكون هذا الجانب من ثمانية عشر سؤالاً هي: ٤-٧-٨-٩-١١-

١٢-١٥-١٦-١٨-١٩-٢٠-٢٣-٢٨-٢٩-٣٠-٣٣-٣٩-٥١) = ١٨ بنداً.

ثانياً: كفاءة الذاكرة في مواقف الحياة الواقعية (ويتكون هذا الجانب من أحد عشر سؤالاً هي: ١-١٤-

١٧-٣١-٣٢-٣٤-٣٧-٣٨-٤٠-٤٤-٤٨) = ١١ بنداً.

ثالثاً: مدى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات والمعارف (يتكون هذا الجانب من سبعة عشر سؤالاً هي: ٢-٥-

٦-١٠-١٣-٢١-٢٢-٢٥-٢٧-٣٦-٤١-٤٣-٤٥-٤٦-٤٧-٤٩-٥٠) = ١٧ بنداً.

رابعاً: قدرة الذاكرة على استرجاع واستدعاء المعلومات السابقة في الوقت الحاضر (يتكون هذا الجانب من ثمانية أسئلة هي: ٣-٢٤-٢٦-٣٥-٤٢-٥٢-٥٣-٥٤) = ٨ بنود.

وقد وضع بعد كل سؤال بدائل خمسة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا شيء إطلاقاً، وتعطى البدائل ٤ - صفر للقيم الموجبة، ماعدا الأسئلة المعكوسة وهي الأسئلة: ٢-٣-١٠-٢٥-٢٦-٥١، فتعطى صفر - ٤، ويمكن استخراج اربع درجات منفصلة تمثل عمليات الذاكرة الأربع ، إلى جانب الدرجة الكلية للأبعاد، ويجب ملاحظة أن الدرجة المنخفضة على أي بعد من أبعاد المقياس أو الدرجة الكلية تشير إلى قوة وفاعلية الذاكرة، أما الدرجة المرتفعة فتشير إلى ضعف الذاكرة (ص ١٠٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق وثبات المقياس في البيئة المصرية:

أولاً: الصدق: قام عبدون (١٩٩٣) بحساب الصدق عن طريق:

أ- الصدق المنطقي **Logical Validity**:

تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس وعددهم عشرة، لتحديد مدى ملاءمة العبارات لأهداف المقياس وجوانبه، وتم استخراج نسبة الاتفاق والتي امتدت ما بين ٦٠ - ٩٠% على جميع الأسئلة. كما تم تعديل صياغة بعض الأسئلة، وفقاً لآراء المحكمين.

ب- الصدق الامبريقي **Emperical Validity**:

تم تطبيق هذا المقياس على عينتين استطلاعتين من البيئة المصرية والبيئة السعودية. تكونت العينة الأولى من ستين طالبة بجامعة الأزهر ، والعينة الثانية من خمسة وستين طالباً بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقام عبدون (١٩٨٧) بعمل الإجراءات التالية للتحقق من الصدق الامبريقي على العينتين.

١. الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة مع الدرجة الكلية على العينة المصرية. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط امتدت ما بين ٠,٤٠ إلى ٠,٨٩ ، وهي معاملات دالة وموجبة مما يدل على تجانس وحدات المقياس والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي

رقم السؤال	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
معاملات الارتباط	٠,٤٤	٠,٤٠	٠,٤١	٠,٤٧	٠,٥٥	٠,٦٩	٠,٦٤	٠,٥٤	٠,٤٢	٠,٤٢	٠,٤٧	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٧٢
رقم السؤال	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
معاملات الارتباط	٠,٧٤	٠,٦٢	٠,٤٢	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٥٥	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٥١	٠,٥٥	٠,٤٤	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٥٤	٠,٦٢
رقم السؤال	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥
معاملات الارتباط	٠,٤٧	٠,٥٠	٠,٥٨	٠,٥٧	٠,٤١	٠,٦٤	٠,٥٨	٠,٤٣	٠,٦٠	٠,٧١	٠,٤٤	٠,٤٣	٠,٧٤	٠,٦٠	٠,٥٧
رقم السؤال	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠
معاملات الارتباط	٠,٤١	٠,٥٢	٠,٥٠	٠,٤٣	٠,٥١	٠,٨٩	٠,٤٥	٠,٦٠	٠,٤٢	٠,٤٤	٠,٤٤	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٤٠	٠,٦٢

٢. التوزيع الاعتمالي للدرجات:

التأكد من اعتدالية توزيع السمة داخل العينة عن طريق حساب التكرار، و التكرار المتجمع الصاعد لدرجات العينة الاستطلاعية لطالبات جامعة الأزهر، وتم عمل الرسوم البيانية والمدرجات التكرارية. والتي أشارت إلى أن المنحنيات البيانية كانت في اتجاه واحد، كما وقعت قمة المدرجات في المنتصف وقلت على الجانبين.

ج- الصدق العملي :

تم اجراء التحليل العملي لفقرات المقياس بعد تطبيقه على عينة من البيئة السعودية عددها (٦٥) طالباً.

وأشارت نتائج التحليل العملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل ، تمثل عمليات الذاكرة المقاسة. كما

هو موضح في الجدول (٥) :

جدول (٥)

التحليل العملي بعد التدوير المتعامد

رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع	رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع	رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع	رقم السؤال	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع
١	٠.١٧	٠.٥٠	٠.٠٩	٠.٠٣	٢٩	١٦	٠.٤٨	٠.٠٢	٠.٠٩	٠.٠٤	٢٤	٣١	٠.٢٧	٠.١٣	٠.٣١	٠.٢٤	٢٤	٤٦	٠.١٥	٠.٣٥	٠.١٩	٠.٤١	٣٥
٢	٠.٠٧	٠.١١	٠.٢٠	٠.١١	١٠	١٧	٠.٣٤	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٢٧	٤١	٣٢	٠.٥٠	٠.٠٢	٠.١٢	٠.٠٩	٢٧	٤٧	٠.٠٩	٠.٠٥	٠.١٢	٠.٣١	١٣
٣	٠.٠٨	٠.٠٦	٠.٣٢	٠.١٤	١٣	١٨	٠.٤٣	٠.٠٥	٠.٤٤	٠.٢٣	٤٤	٣٣	٠.٥٨	٠.١٥	٠.٠٩	٠.١٦	٣٩	٤٨	٠.٠٦	٠.٠٧	٠.٢٤	٠.٣٨	٥٢
٤	٠.٠٨	٠.١٢	٠.١٧	٠.٣٢	١٥	١٩	٠.٤٠	٠.٠٨	٠.٤٨	٠.٠٠	٣٩	٣٤	٠.٥٧	٠.٣٣	٠.٠٢	٠.١٦	٤٧	٤٩	٠.٠٣	٠.٠٢	٠.٥٠	٠.١٢	٢٧
٥	٠.٤١	٠.١٢	٠.١٢	٠.١٣	٢٢	٢٠	٠.٤١	٠.٤٢	٠.١٤	٠.٤١	٥٢	٣٥	٠.١٦	٠.١١	٠.٠٣	٠.٤٧	٢٦	٥٠	٠.٠٣	٠.٠٣	٠.٤٣	٠.٠٩	٢٠
٦	٠.٥٥	٠.٠٧	٠.٥٨	٠.٠٥	٦٥	٢١	٠.٥٥	٠.١٥	٠.١٤	٠.٠٤	٥٨	٣٦	٠.٠٠	٠.٧٩	٠.٠١	٠.١٤	٤١	٥١	٠.٠٢	٠.٠٨	٠.٢٧	٠.٠٨	٣٤
٧	٠.٤٥	٠.١٣	٠.٤٧	٠.١٩	٤٧	٢٢	٠.٤٨	٠.٠٨	٠.٠١	٠.١١	٥٢	٣٧	٠.١١	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٩	٣٦	٥٢	٠.٣١	٠.١١	٠.٧٠	٠.٢١	٦٣
٨	٠.٤٧	٠.٢٥	٠.٢٦	٠.٠٣	٣٥	٢٣	٠.٢٧	٠.٤٣	٠.٤٢	٠.١٤	٤٥	٣٨	٠.٠١	٠.٤٣	٠.٠١	٠.٠٣	١٩	٥٣	٠.٣٣	٠.٢١	٠.٤٥	٠.٠٤	٣٦
٩	٠.٤٤	٠.٠٤	٠.٠٠	٠.٣٠	٢٨	٢٤	٠.٥١	٠.٠٢	٠.٢٥	٠.٠٨	٣٣	٣٩	٠.٠٣	٠.٦٠	٠.٠٤	٠.٥٤	٦٥	٥٤	٠.٠٧	٠.٠٨	٠.٦٠	٠.١٢	٣٨
١٠	٠.٢٦	٠.٣٨	٠.١٣	٠.٤٦	٤٤	٢٥	٠.٥٥	٠.١٥	٠.٠٥	٠.٠٨	٣٣	٤٠	٠.١٢	٠.٧١	٠.٠٢	٠.١٤	٥٤	٥٥	٠.٠٢	٠.٤١	٠.١٩	٠.٤٢	٣٩
١١	٠.٣٤	٠.٢٦	٠.٠٩	٠.٠٢	١٩	٢٦	٠.٠٧	٠.٤٤	٠.٠٧	٠.٠٧	٢٤	٤١	٠.٣٢	٠.٤١	٠.١٦	٠.٠٩	٣٠	٥٦	٠.١٦	٠.٣٨	٠.١١	٠.٢١	٢٢
١٢	٠.١٨	٠.١٧	٠.٢٠	٠.٢٢	١٥	٢٧	٠.٥٩	٠.٠٦	٠.٠٢	٠.٠٦	٣٦	٤٢	٠.٠٧	٠.٤٣	٠.٠٨	٠.٤٤	٣٩	٥٧	٠.٣٠	٠.١٩	٠.١١	٠.١٨	١٦
١٣	٠.٣٢	٠.٠٦	٠.٢٥	٠.١٣	١٨	٢٨	٠.٢٦	٠.٠٨	٠.١٢	٠.٠٦	١٠	٤٣	٠.١٣	٠.٧٤	٠.١١	٠.٠٨	٥٨	٥٨	٠.٣٣	٠.٢٠	٠.٤٣	٠.٠٥	٣٤
١٤	٠.١٨	٠.١٧	٠.١٦	٠.٠٣	١٠	٢٩	٠.٣٦	٠.٢٣	٠.٥٤	١٠	٤٩	٤٤	٠.٠٥	٠.٢٦	٠.١١	٠.٦٠	٤٤	٥٩	٠.٠٨	٠.١٣	٠.٠٥	٠.٢٢	١٠
١٥	٠.١١	٠.٣٢	٠.٣٧	٠.٢٣	٣٠	٣٠	٠.٣٤	٠.١٧	٠.٠٦	٠.٦٨	٦٢	٤٥	٠.١٨	٠.٥٧	٠.٠٥	٠.١٣	٣٨	٦٠	٠.١١	٠.١١	٠.٠١	٠.٠٠	٣٧
مجموع قيم الشيوع في الأسئلة - ٢٠,٣٩																	٥,٥	٦,٨	٧,٩	١٣,٦	نسبة التباين		
٣,٢٨																	٤,١١	٤,٧٣	٨,٢١	الجذر الكامن			

■ هذا وقد تم تحديد الفقرات ذات التشعبات الدالة في العوامل الأربعة والتي تصل إلى ± 3 ، فأكثر وتسميتها كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)

تسمية العوامل وتحديد الفقرات

العامل	التسمية	الفقرات التي تشعبت بالعامل	عددتها
الأول	عملية التذكر و النسيان	٥-٨-٩-١١-١٣-١٦-١٧-٢١-٢٢-٢٤-٢٥-٢٧-٣٢-٣٣-٤٨-٥٧-٦٠.	١٨
الثاني	عملية تغير كفاءه الذاكرة مع تقدم العمر	١-٢٠-٢٣-٢٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٣-٤٥.	١١
الثالث	عملية الاحتفاظ	٣-٦-٧-١٥-١٨-١٩-٢٦-٢٩-٣١-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٦-٥٨.	١٧
الرابع	عملية الاستدعاء	٤-١٠-٣٠-٤٢-٤٤-٤٦-٤٧-٥٥.	٨

بناء على نتيجة هذا التحليل العملي تم شطب عدد ستة فقرات من المقياس وهي أرقام ٢، ١٢، ١٤، ٢٨،

٣٥، ٥٩. لعدم حصولها على درجة تشعب ± 3 ، وفقاً لمحك كايزر.

ثانياً: الثبات Reliability:

تم حساب الثبات عن طريق:

أ- التجزئة النصفية: بعد تطبيق المقياس على عينة التقنين المصرية من طالبات جامعة الأزهر

(٦٠ طالبة). وبعد التأكد من تساوي المتوسط والانحراف المعياري لنصفي الاختبار. تم حساب معامل

الارتباط بين نصفي الاختبار الفقرات الفردية والزوجية فكان معامل الثبات هو ٠,٧٦، ثم صحح بمعادلة

سبيرمان وبراون فوصل إلى ٠,٨٦.

ب- معامل ألفا، بعد تطبيق المقياس على عينة التقنيين من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود

بالسعودية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ وكان المعامل هو ٠,٧٩.

الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق: تم حساب الصدق عن طريق:

أ. معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد التي تنتمي إليه والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها

الاستدعاء		الاحتفاظ		تغير كفاءة الذاكرة		عملية التذكر والنسيان	
معامل الارتباط	فقرة	معامل الارتباط	فقرة	معامل الارتباط	فقرة	معامل الارتباط	فقرة
٠,٢٨	٣	٠,١٧	٢	٠,٤٤	١	٠,٣٠	٤
٠,٣٤	٢٤	٠,٣٥	٥	٠,٣٨	١٤	٠,٣٥	٧
٠,٣١	٢٦	٠,٤٢	٦	٠,٣٨	١٧	٠,٤٧	٨
٠,٤١	٣٥	٠,١٢	١٠	٠,٥٨	٣١	٠,٥٣	٩
٠,٣٣	٤٢	٠,٣٩	١٣	٠,٤٨	٣٢	٠,٤٦	١١
٠,٤٦	٥٢	٠,٢٥	٢١	٠,٢١	٣٤	٠,٤٩	١٢
٠,٤٩	٥٣	٠,٣٨	٢٢	٠,٤٩	٣٧	٠,٤٢	١٥
٠,٥٧	٥٤	٠,٢٣	٢٥	٠,٣١	٣٨	٠,٤٩	١٦
		٠,٤٦	٢٧	٠,٥٨	٤٠	٠,٥٣	١٨
		٠,٣٨	٣٦	٠,٦٢	٤٤	٠,٤٥	١٩
		٠,٢٩	٤١	٠,٦٣	٤٨	٠,٣٨	٢٠
		٠,٤٣	٤٣			٠,٤٣	٢٣
		٠,٤٨	٤٥			٠,٤٥	٢٨
		٠,٣٧	٤٦			٠,٤٧	٢٩
		٠,٤٣	٤٧			٠,٤٢	٣٠
		٠,٣٤	٤٩			٠,٤٨	٣٣
		٠,٣٢	٥٠			٠,٤٣	٣٩
						٠,١٥	٥١

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الارتباط تمتد بين ٠,١٥ - ٠,٦٣ وكلها ارتباطات دالة إحصائياً.

ب. معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض

الاستدعاء	الاحتفاظ	تغير كفاءة الذاكرة	عملية التذكر والنسيان	
٠,٢٧	٠,٦١	٠,٦٥	-	عملية التذكر والنسيان
٠,٢٥	٠,٤٤	-	-	تغير كفاءة الذاكرة
٠,٣٧	-	-	-	الاحتفاظ
-	-	-	-	الاستدعاء

ثانياً: الثبات: تم حساب الثبات عن طريق:

أ. معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعمليات الذاكرة الأربع والمجموع الكلي للمقياس والجدول (٩) يوضح

النتيجة.

جدول (٩)

معامل ألفا كرونباخ

مجموع العينة ن=٩٧٠	المرحلة الجامعية ن=٦٣٩	المرحلة الثانوية ن=٣٣١	المتغيرات
٠,٧٤	٠,٧١	٠,٧٥	عملية التذكر والنسيان
٠,٦٥	٠,٦٢	٠,٦٥	تغير كفاءة الذاكرة
٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٥٤	الاحتفاظ
٠,٢٣	٠,٢١	٠,٢٧	الاستدعاء
٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٨٣	المجموع الكلي

ب. التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية لعمليات الذاكرة والمجموع الكلي وتصحيحها

بمعادلة سبيرمان ولوراون والجدول (١٠) يوضح النتيجة.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية

المتغيرات	المرحلة الثانوية ن= ٣٣١	المرحلة الجامعية ن= ٦٣٩	مجموع العينة ن= ٩٧٠
عملية التذكر والنسيان	٠,٦٢	٠,٥٥	٠,٥٩
تغيير كفاءة الذاكرة	٠,٥٢	٠,٤٦	٠,٥١
الاحتفاظ	٠,٣٨	٠,٣٣	٠,٣٦
الاستدعاء	٠,٢٣	٠,١٤	٠,١٧
المجموع الكلي	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٧٤

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة مرضية من الصدق والثبات ويمكن استخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- ١- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) **t-test**.
- ٢- تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفرق بين العينات في النواحي التالية: المرحلة الدراسية- المستوى الدراسي- التخصص.

الفصل الرابع

(النتائج تفسيرها ومناقشتها)

- ١ . نتائج السؤال الأول.
- ٢ . نتائج السؤال الثاني.
- ٣ . نتائج السؤال الثالث.
- ٤ . نتائج السؤال الرابع.

السؤال الأول : ما مظاهر عمليات الذاكرة لدى طلاب صفوف المرحلة الثانوية وطلاب مستويات

المرحلة الجامعية بمحافظة الطائف؟

و للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس الأربع والجدول

(١١) يوضح ذلك :

جدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس

المجموع ن=٩٧٠		الأبعاد
ع	م	
١,٠٦	٢,١٣	عملية التذكر والنسيان
١,١١	٢,١٣	تغيير كفاءة الذاكرة
١,٠٩	٢,٢٤	الاحتفاظ
١,٠٦	٢,١٧	الاستدعاء

يتضح من الجدول (١١) بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري يتضح أن المتوسطات متقاربة

إلا أنها تشير إلى أن أكثر مظاهر عمليات الذاكرة استخداماً هي عمليتي التذكر والنسيان؛ وتغيير كفاءة

الذاكرة، وقد يعود ذلك لطبيعة المهام المناطة بطلاب صفوف المرحلة الثانوية والجامعية، وبطبيعة المواد

الدراسية، وطرق واستراتيجيات التدريس التي يتعرضون لها خلال العملية التعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في عمليات الذاكرة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية وطلاب

المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا التساؤل حسب الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) و الجدول (١٢)

يبين النتيجة :

جدول (١٢)

الفروق بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية والجامعية في عمليات الذاكرة

م	المتغيرات	ثانوي ن=٣٣١		جامعي ن=٦٣٩		درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الفروق
		ع	م	ع	م			
١	عملية التذكر والنسيان	٩,٣٢	٣٥,٨٩	٧,٤٦	٣٩,٥٩	٩٦٨	٦,٧١	في صالح المرحلة الجامعية
٢	تغير كفاءة الذاكرة	٦,٣٦	٢١,٤٧	٥,٢٥	٢٤,٤٤	٩٦٨	٧,٧٦	في صالح المرحلة الجامعية
٣	الاحتفاظ	٧,٢٧	٣٧,٠٤	٥,٧٩	٣٨,٨٣	٩٦٨	٤,١٦	في صالح المرحلة الجامعية
٤	الاستدعاء	٣,٧٦	١٧,٢١	٣,١٦	١٧,٤٩	٩٦٨	١,٢٤	لا توجد فروق
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٠,٩٤	١١١,٦٢	١٦,٢٨	١٢٠,٣٧	٩٦٨	٧,١٧	في صالح المرحلة الجامعية

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك فروقاً دالة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية والجامعية في جميع

عمليات الذاكرة عدا الاستدعاء في صالح طلاب صفوف المرحلة الثانوية وقد يكون السبب في ذلك يعود إلى أن

من هم أقل سناً تكون عمليات الذاكرة لديهم أفضل وأحسن، فضلاً عن أن طبيعة المواد في المرحلة الثانوية،

وطريقة التدريس قد تفرض على الطلاب توظيف مظاهر عمليات الذاكرة في عمليات متغير الحفظ، ومتغير

الاستدعاء بصورة أكبر.

السؤال الثالث: هل توجد فروق في عمليات الذاكرة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية تبعاً

للتخصص (علمي - أدبي) والصفوف الدراسية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمعرفة الفروق تبعاً

للتخصص والجدول (١٣) يوضح ذلك، أما بالنسبة للمراحل فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

والجدول (١٤) يوضح ذلك.

أ. الفروق بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية تبعاً للتخصص كما هو موضح في جدول (١٣):

جدول (١٣)

الفروق بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية تبعاً للتخصص (علمي - أدبي)

م	المتغيرات	تخصص علمي ن=١٣٩		تخصص أدبي ن=١٢٦		درجة الحرية	قيمة ت	اتجاه الفروق
		ع	م	ع	م			
١	عملية التذكر والنسيان	٧,٢٢	٤٠,٤٤	٧,٥٩	٣٨,٨٧	٦٣٧	-٢,٦٥-	في صالح طلاب التخصص الأدبي
٢	تغير كفاءة الذاكرة	٤,٨٥	٢٥,٦٥	٥,٣٧	٢٣,٤٣	٦٣٧	-٥,٤٢-	في صالح طلاب التخصص الأدبي
٣	الاحتفاظ	٥,٥٠	٣٩,٤٥	٥,٩٨	٣٨,٣٠	٦٣٧	-٢,٥٠-	في صالح طلاب التخصص الأدبي
٤	الاستدعاء	٣,٠٢	١٧,٥٦	٣,٢٨	١٧,٤٤	٦٣٧	-٠,٤٨-	لا توجد فروق
	المجموع	١٥,٣٤	١٢٣,١١	١٦,٧١	١١٨,٠٦	٦٣٧	-٣,٩٥-	في صالح طلاب التخصص الأدبي

يتضح من الجدول (١٣) أن هناك فروقاً دالة في عمليات الذاكرة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية

حسب التخصص لصالح طلاب التخصص الأدبي عدا متغير الاستدعاء وقد يكون السبب راجع للخبرات

التعليمية التي يمر بها طلاب صفوف المرحلة الثانوية، حيث أن المواد الأدبية تحتاج إلى مزيد من الحفظ

والاستدعاء وتوظيف الذاكرة في هذا الجانب بصورة آلية.

ب. الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للصفوف الدراسية كما هو مبين في جدول (١٤).

جدول (١٤)

الفروق بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للصفوف الدراسية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
عملية التذكر والنسيان	بين المجموعات	٢٥٢,٥٩	٢	١٢٦,٢٩	١,٤٥	٠,٢٣
	داخل المجموعة	٢٨٤٨٥,٧٣	٣٢٨	٨٦,٨٤		
	المجموع	٢٨٧٣٨,٣٢	٣٣٠			
تغير كفاءة الذاكرة	بين المجموعات	٣٩,٦٤	٢	١٩,٨٢	٠,٤٨	٠,٦١
	داخل المجموعة	١٣٣٣٩,٠٧	٣٢٨	٤٠,٦٦		
	المجموع	١٣٣٧٨,٧١	٣٣٠			
الاحتفاظ	بين المجموعات	٥١,٤١	٢	٢٥,٧٠	٠,٤٨	٠,٦١
	داخل المجموعة	١٧٣٢٣,٢٢	٣٢٨	٥٢,٨١		
	المجموع	١٧٣٧٤,٦٣	٣٣٠			
الاستدعاء	بين المجموعات	١٧,٦٣	٢	٨,٨١	٠,٦٢	٠,٥٣
	داخل المجموعة	٤٦٦٠,٧٠	٣٢٨	١٤,٢٠		
	المجموع	٤٦٧٨,٣٣	٣٣٠			
المجموع	بين المجموعات	٤٥٩,٥١	٢	٢٧٤,٧٥٦	٠,٦٢	٠,٥٣
	داخل المجموعة	١٤٤٣٤٦,٩٠	٣٢٨	٤٤٠,٠٨		
	المجموع	١٤٤٨٩٦,٤١	٣٣٠			

يتضح من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق في عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للصفوف

الدراسية، وهذا قد يشير إلى أن الصفوف الدراسية قد لا يكون لها تأثير على عمليات الذاكرة، وقد يعود ذلك

لتقارب المراحل الدراسية أو لطبيعة ما يمر به الطلاب في المدارس الثانوية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق في عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الجامعية تبعاً للتخصص

والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه والجدول (١٥) و (١٦) و (١٧)

يوضحان ذلك.

أ. الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية حسب التخصص كما هو مبين في جدول (١٥):

جدول (١٥)

الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية حسب التخصص

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
عملية التذكر والنسيان	بين المجموعات	٥٤٤,٥٤	٣	١٨١,٥١	٣,٢٩	٠,٠٢
	داخل المجموعة	٣٤٩٦٩,٤٨	٦٥٣	٥٥,٠٧		
	المجموع	٣٥٥١٤,٠٢	٦٣٨			
تغير كفاءة الذاكرة	بين المجموعات	٩٢٨,٠٢	٣	٣٠٩,٣٤	١١,٧٤	٠,٠٠
	داخل المجموعة	١٦٧١٩,٨٦	٦٥٣	٢٦,٣٣		
	المجموع	١٧٦٤٧,٨٨	٦٣٨			
الاحتفاظ	بين المجموعات	٤١٥,١٠	٣	١٨٣,٣٦	٤,١٨	٠,٠٠
	داخل المجموعة	٢٠٩٩٧,٦٨	٦٥٣	٣٣,٠٦		
	المجموع	٢١٤١٢,٧٩	٦٣٨			
الاستدعاء	بين المجموعات	١٢٩,١٣	٣	٤٣,٠٤	٤,٣٦	٠,٠٠
	داخل المجموعة	٦٢٥٥,٤٠	٦٥٣	٩,٨٥		
	المجموع	٦٣٨٤,٥٤	٦٣٨			
المجموع	بين المجموعات	٤٧٠٨,٩٦	٣	١٥٦٩,٦٥	٦,٠٦	٠,٠٠
	داخل المجموعة	١٦٤٤٧٨,٣٥	٦٥٣	٢٥٩,٠٢		
	المجموع	١٦٩١٨٧,٣١	٦٣٨			

يتضح من جدول (١٥) أن هناك فروقاً في عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الجامعية حسب التخصص

ولعرفة مصدر التباين (اتجاه الفروق) تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

نتائج اختبار شيفيه

٤	٣	٢	١	المتوسطات	التخصص	المتغير
				٣٩,٢٢	التربية	عملية التذكر والنسيان
				٣٨,٤٥	الأداب	
				٣٩,٧٧	الطب	
		✱		٤٠,٩٨	العلوم	
				٢٣,٩٧	التربية	تغير كفاءة الذاكرة
				٢٢,٧٦	الأداب	
		✱		٢٥,٣٥	الطب	
		✱	✱	٢٥,٨٨	العلوم	
				٣٨,٢٨	التربية	الاحتفاظ
				٣٨,٣٣	الأداب	
		✱	✱	٤٠,٣٩	الطب	
				٣٨,٧٠	العلوم	
				١٧,٧١	التربية	الاستدعاء
				١٧,١١	الأداب	
				١٦,٩٢	الطب	
	✱			١٨,٠٨	العلوم	
				١١٩,٢٠	التربية	مجموع عمليات الذاكرة
				١١٦,٦٦	الأداب	
		✱		١٢٢,٤٥	الطب	
		✱		١٢٣,٦٥	العلوم	

- توجد فروق دالة في عملية التذكر والنسيان بين طلاب تخصص الآداب وطلاب تخصص العلوم لصالح طلاب تخصص الآداب، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد الدراسية التي يتعرض لها الطلاب أثناء دراستهم حيث أن المتعارف عليه أن المواد النظرية تحتاج إلى عملية الحفظ والتذكر بصورة أكثر، بينما في التخصصات العلمية يكون التركيز أكبر على تطبيق القواعد، والقوانين، بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم مما دعم مستوى التذكر لديهم.

- توجد فروق دالة في تغيير كفاءة الذاكرة بين كل من :
 - طلاب تخصص التربية وطلاب تخصص العلوم لصالح طلاب تخصص التربية، وقد يعزى هذا إلى طبيعة المواد الدراسية التي يمر بها طلاب تخصص التربية بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم.
 - طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص طب لصالح طلاب تخصص آداب، وقد يعود ذلك لطبيعة ما يمر به طلاب تخصص آداب من علوم ومعارف كبيرة ومتنوعة بالنسبة عما يمر به طلاب تخصص الطب.
 - طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص علوم لصالح طلاب تخصص آداب، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد الدراسية التي يمر بها طلاب تخصص آداب بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم.
- توجد فروق دالة في الاحتفاظ بين كل من :
 - طلاب تخصص التربية مع طلاب تخصص الطب لصالح طلاب تخصص التربية، وقد يعزى هذه الفروق إلى طبيعة المواد الدراسية التي يمر بها طلاب تخصص التربية بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم مما دعم جانب الاحتفاظ لديهم.
 - طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص طب لصالح طلاب تخصص آداب، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد الدراسية التي يمر بها طلاب تخصص الآداب بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم.
- توجد فروق ذات دلالة في الاستدعاء بين طلاب تخصص الطب وطلاب تخصص علوم لصالح طلاب تخصص الطب، وقد يعزى ذلك لتنوع المواد الدراسية التي يمر بها طلاب تخصص الطب بالإضافة للخبرات السابقة التي مروا بها.
- توجد فروق بين مجموع العمليات بين كل من :

• طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص الطب لصالح طلاب تخصص آداب، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد الدراسية التي يدرسها طلاب كلية الآداب بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم.

• طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص العلوم لصالح طلاب تخصص الآداب، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد الدراسية التي يدرسها طلاب كلية الآداب بالإضافة إلى تراكم الخبرات المكتسبة لديهم.

ب. الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية حسب المستوى و الجدول (١٧) يوضح النتيجة.

جدول (١٧)

الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية حسب المستوى

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
عملية التذكر والنسيان	بين المجموعات	٢٦٦,٤١	٣	٧٥,٤٧	١,٣٥	غير دالة
	داخل المجموعة	٣٥٢٨٧,٦٠	٦٣٥	٥٥,٥٧		
	المجموع	٣٥٥١٤,٠٢	٦٣٨			
تغير كفاءة الذاكرة	بين المجموعات	٢١٤,٤٧	٣	٧١,٤٩	٢,٦٠	غير دالة
	داخل المجموعة	١٧٤٣٣,٤١	٦٣٥	٢٧,٤٥		
	المجموع	١٧٦٤٧,٨٨	٦٣٨			
الاحتفاظ	بين المجموعات	١٨٩,١٨	٣	٦٣,٠٦	١,٨٨	غير دالة
	داخل المجموعة	٢١٢٢٣,٦١	٦٣٥	٣٣,٤٢		
	المجموع	٢١٤١٢,٧٩	٦٣٨			
الاستدعاء	بين المجموعات	٧٨,٦١	٣	٢٦,٢٠	٢,٦٣	غير دالة
	داخل المجموعة	٦٣٠٥,٩٢	٦٣٥	٩,٩٣		
	المجموع	٦٣٨٤,٥٤	٦٣٨			
المجموع	بين المجموعات	٢١٦٣,٦٧	٣	٧٢١,٢٢	٢,٧٤	غير دالة
	داخل المجموعة	١٦٧٠٢٣,٦٤	٦٣٥	٢٦٣,٠٢		
	المجموع	١٦٩١٨٧,٣١	٦٣٨			

يتضح من جدول (١٧) أنه لا توجد فروق في عمليات الذاكرة تبعاً للمستوى الدراسي، قد يكون ذلك

بسبب تقارب المرحلة العمرية، والانتماء إلى بيئة تعليمية واحدة هي جامعة الطائف فضلاً عن أن

المناهج، وطرق التدريس تحكمها ضوابط موحدة بمرجع كليات الجامعة.

الفصل الخامس

- ملخص نتائج الدراسة.
- التوصيات.
- البحوث المقترحة.

ملخص نتائج الدراسة:

يمكن استعراض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ثلاثة محاور كما يلي:

المحور الأول: يتعلق بالمقارنة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية؛

والتخصص:

- أن هناك فروقاً دالة في عمليات الذاكرة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية حسب التخصص لصالح طلاب التخصص الادبي عدا متغير الاستدعاء.

- لا توجد فروق ذات دلالة في عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للصفوف الدراسية.

المحور الثاني: يتعلق بالمقارنة بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف وطلاب جامعة

الطائف:

- أكثر مظاهر عمليات الذاكرة شيوعاً بين طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية هي التذكر والنسيان؛ وتغيير كفاءة الذاكرة.

- طلاب المرحلة الثانوية أعلى في جميع عمليات الذاكرة من طلاب المرحلة الجامعية.

المحور الثالث: يتعلق بالمقارنة بين طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير التخصص؛ والمستوى

الدراسي.

- أن هناك فروقاً في عمليات الذاكرة بين طلاب المرحلة الجامعية حسب التخصص وهي كالتالي:

✓ التذكر والنسيان:

– توجد فروق دالة بين طلاب تخصص الآداب وطلاب تخصص العلوم لصالح طلاب تخصص الآداب.

✓ تغيير كفاءة الذاكرة:

– توجد فروق دالة بين طلاب تخصص التربية وطلاب تخصص العلوم لصالح طلاب تخصص التربية.

– توجد فروق دالة بين طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص طب لصالح طلاب تخصص الآداب.

- توجد فروق دالة بين طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص علوم لصالح طلاب تخصص آداب.
✓ الاحتفاظ:

- توجد فروق دالة بين طلاب تخصص التربية مع طلاب تخصص الطب لصالح طلاب تخصص التربية.
- توجد فروق دالة بين طلاب تخصص آداب مع طلاب تخصص طب لصالح طلاب تخصص آداب.
✓ الاستدعاء:

- توجد فروق دالة بين طلاب تخصص الطب وطلاب تخصص علوم لصالح طلاب تخصص الطب.
● لا توجد فروق في عمليات الذاكرة تبعاً للمستوى الدراسي بين طلاب المرحلة الجامعية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يخرج الباحث بالتوصيات التالية:

١. العمل إلى توظيف مظاهر استراتيجيات الذاكرة بطريقة مباشرة وغير مباشرة، واستخدام طرق التدريس المختلفة لخدمة هذا الجانب.

٢. عمل برامج وأنشطة خاصة بالنشء تركز على رفع الوعي باستراتيجيات الذاكرة.

الدراسات المقترحة:

إجراء مزيد من الدراسات حول متغير الذاكرة مثل:

١. إجراء دراسة مماثلة على معلمي المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية. وكذلك على معلمي التعليم العام وأعضاء هيئة تدريس الجامعات.

٢. إجراء دراسة مقارنة حول عمليات الذاكرة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة (القابلين للتعلم) والعاديين.

٣. إجراء دراسة حول عمليات الذاكرة وما وراء الذاكرة لدى طلاب صفوف المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

أولاً: المراجع العربية

١. أبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦): القدرات العقلية، ط ٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. أبو رياش، حسين محمد. (٢٠٠٧): التعلم المعرفي، عمان: دار المسيرة.
٣. أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٤): التعلم أسسه وتطبيقاته، عمان: دار المسيرة.
٤. أحمد، عبدالمنعم؛ وعبدالله، جابر. (٢٠٠٥): علم النفس المعرفي، الرباط، دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
٥. إسماعيل، بشرى. (٢٠٠٧): المدخل إلى علم النفس في القرن ٢١، القاهرة، الاتجاهات الثقافية للنشر والتوزيع.
٦. إسماعيل، علا محمد. (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين سعة الذاكرة العاملة لدى نوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بني سويف.
٧. باهي، مصطفى؛ حشمت، حسين؛ أمين، مختار. (٢٠٠٤): العمليات العقلية العليا نظريات. تحليلات. تطبيقات، القاهرة: دار الأحمدي للنشر.
٨. بدوي، زينب عبدالعليم. (٢٠٠٢): أثر الذاكرة العاملة ونوع المعلومات في استراتيجيات التشفير وكفاءة التذكر طويلة المدى، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٤٠.
٩. بلحاج، عبدالكريم. (٢٠٠٩): المدخل إلى الذاكرة قصيرة المدى، البحرين، جامعة الخليج العربي.
١٠. بني يونس، محمد. (٢٠٠٤): مبادئ علم النفس، عمان، دار الشروق.
١١. توك، محي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبدالرحمن. (٢٠٠١): أسس علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
١٢. جابر، عاطف. (٢٠١٠): تنمية مهارات الذاكرة، الأسكندرية: الدار الجامعية.
١٣. جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤. جابر، عبد الحميد جابر؛ وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٢) : معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء ٥ ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
١٥. جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٤) : علم النفس التربوي، ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية.
١٦. جمال، منير حسن. (٢٠٠٥) : الاختلاف في مستوى العمليات المعرفية " الانتباه، والذاكرة العاملة"، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٤٩، أكتوبر، ٢٤٧-٣٢١.
١٧. الحامولي، طلعت كمال. (١٩٩٦) : بحوث في إطار الذاكرة العاملة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٣٧ ، ص ١٧١ - ٢١٤ .
١٨. حسن، طلعت أحمد. (٢٠٠٥) : استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ببني سويف شعبة الرياضيات ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد ٢٩ ، الجزء ٣ ، ص ٩ - ٥١ .
١٩. دافيدوف، لندا. ل. (٢٠٠٠) : الذاكرة الإدراك- الوعي، (ترجمة: نجيب خزام الفونس)، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
٢٠. راجح، أحمد عزت. (١٩٩٩) : أصول علم النفس ، ط ١١ ، القاهرة ، دار المعارف .
٢١. الزراد، فيصل محمد. (٢٠٠٢) : الذاكرة قياسها... اضطراباتها... وعلاجها، الرياض: دار المريخ للنشر.
٢٢. الزغول، رافع النصير؛ والزغول، عماد عبدالرحيم. (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٣. الزق، أحمد يحيي. (٢٠٠٦) : علم النفس، عمان: دار وائل للطباعة و النشر.
٢٤. زكري، نوال محمد عبدالله. (٢٠٠٨) : ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بحازان، دراسة ماجستير، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٢٥. الزيات، فتحي مصطفى. (١٤١٩هـ): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة

والابتكار، المنصورة: دار السعادة.

٢٦. الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٦) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط٢، المنصورة :

دار النشر للجامعات.

٢٧. الزيات، فتحي. (١٩٩٨) : صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، القاهرة ، دار

النشر للجامعات.

٢٨. السرطاوي، زيدان أحمد؛ والسرطاوي، عبدالعزيز مصطفى؛ وخشان، أيمن ابراهيم؛ وأبو جودة، وائل

موسى. (٢٠٠١) : مدخل إلى صعوبات التعلم، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

٢٩. سليم، مريم. (٢٠٠٣) : علم نفس التعلم، بيروت: دار النهضة.

٣٠. سولسو، روبرت. (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل

ومحمد الحسانين الدق .، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٣١. شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد. (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية،

القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٣٢. الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي المعاصر، ط٢ ، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

٣٣. الشريف، صلاح الدين؛ وسيد، إمام مصطفى. (١٩٩٩) : ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب

الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية،

جامعة أسيوط، العدد ١٥، الجزء ٢ : ٢٩٨-٣٣٠.

٣٤. صالح، أحمد زكي. (١٩٨٨) : علم النفس التربوي ، ط١٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٣٥. صليبا، جميل حنا. (١٩٨١) : علم النفس، ط٣، بيروت: دار الكتاب.

٣٦. الطيب، عصام علي؛ ورشوان، ربيع عبده. (٢٠٠٦) : علم النفس المعرفي في الذاكرة وتشفير المعلومات، القاهرة: عالم الكتاب.

٣٧. عامر، أحمد محمد. (١٩٨٦) : أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، جدة: دار الشروق.

٣٨. عبد الفتاح، فوقية؛ وجابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٥) : علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣٩. عبدالباسط، لطفي إبراهيم. (١٩٩١) : الفروق الفردية في مكونات واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٤٠. عبدالحميد، سنية جمال. (٢٠١٠) : الأحداث الشخصية المهمة الماضية والمستقبلية على خط الحياة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العشرون، العدد ٦٨، يوليو، ٢٦٥-٣١٧.

٤١. عبدالفتاح، فوقية. (٢٠٠٤): سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعادين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد ٤٢، فبراير، ٢٠٧-٢٧٠.

٤٢. عبدالله، محمد قاسم. (١٩٩٠) : سيكولوجية الذاكرة قضايا واتجاهات حديثة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – عالم المعرفة.

٤٣. عبدالله، محمد قاسم. (٢٠٠٣): سيكولوجية الذاكرة. ، الكويت: مطابع السياسة.

٤٤. عبدون، سيف الدين. (١٩٩٣) : مقياس عمليات الذاكرة، كتيب تعليمات المقياس، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٥. عبيدات، نوقان؛ عدس، عبدالرحمن؛ عبدالحق، كايد. (١٩٩٦) : البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط ٥، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

٤٦. عدس، عبدالرحمن؛ توق، محي الدين. (١٩٩٤) : المدخل إلى علم النفس، إنجلترا: دار جون وايلي وابنائاه.

٤٧. العدل، عادل محمد (٢٠٠٤) : العمليات المعرفية ، القاهرة ، دار الصابوني للنشر والتوزيع .

٤٨. العدل، عادل محمد. (٢٠٠٠) : اثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة،

مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس . العدد ٢٤ ، الجزء ٣ ، ٢٥٣ - ٣٢٣ .

٤٩. العزالي، سعيد كمال. (٢٠١١) : مدخل إلى صعوبات التعلم، دبي، دار القلم.

٥٠. علي، عماد أحمد؛ والحاروني، مصطفى محمود. (٢٠٠٤) : ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر

والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، مجلة كلية

التربية، جامعة أسيوط. المجلد ٢٠، العدد ٢، الجزء ٢.

٥١. عيسى، ماجد محمد. (٢٠٠٤) : أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين

للاستراتيجيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥٢. غالب، مصطفى. (١٩٨٥) : الذاكرة في سبيل موسوعة نفسية، بيروت، دار الهلال.

٥٣. الغامدي، حامد بن أحمد. (١٩٩٦) : الاكتئاب النفسي وعلاقته بالتذكر لدى عينة من مراجعي العيادات

النفسية بالمنطقة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

٥٤. الغريب، رمزية (١٩٧٨) : التعلم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، القاهرة، مكتبة الانجلو.

٥٥. الفرماوي، حمدي علي. (٢٠٠٩) : نظرية الركائز الأربعة للبناء النفسي تهتم سلوك الإنسان في ظلال

الفرقان ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٥٦. القرشي، حميد محمد. (١٤١٥) : العلاقة بين القلق والتذكر لدى عينة من مرضى مستشفيات وعيادات

الصحة النفسية في المنطقة الغربية (الطائف - مكة المكرمة - جدة)، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة

المكرمة، كلية التربية جامعة أم القرى.

٥٧. كلاتسكي، روبرتا. (١٩٩٥)، ذاكرة الإنسان بنى وعمليات على ضوء منهجية علم النفس المعرفي،

(ترجمة: جمال الدين الخضور)، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

٥٨. الكيال، مختار أحمد؛ علي، جمال محمد. (٢٠٠١) : أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب

المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه - دراسة تجريبية، القاهرة، المجلة المصرية للدراسات

النفسية: العدد ٣٠، أبريل، ٩٠-٤١.

٥٩. لارى، أي سكواير؛ إيرك آر. كاندل (١٩٩٩) : الذاكرة من العقل إلى الجزيئات. (تعريب: سامي عرار)،

الرياض: مكتبة العبيكان، .

٦٠. محمد، أحمد طه (١٩٩٥) : أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم، مجلة علم النفس العدد ٣٣،

القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦١. سارنوف أ؛ يولو، هوارد ر م؛ لوفتس، اليزابث ف م. (١٩٨٩) : التعلم، (ترجمة: محمد عماد الدين

إسماعيل)، القاهرة: دار الشروق.

٦٢. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠١) : سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار

المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦٣. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦) : صعوبات التعلم، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦٤. النجار، حسني زكريا. (٢٠٠٥) : أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة

وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير

غير منشورة، مصر، كلية التربية بجامعة طنطا فرع كفر الشيخ.

٦٥. نشواتي، عبد الحميد. (١٩٩٦) : علم النفس التربوي، ط ٨، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٦٦. الوقي، راضي. (٢٠٠٣) : مقدمة في علم النفس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٦٧. ويتيج. أرنوف. (١٩٨٤) : سيكولوجية التعلم، (سلسلة ملخصات شوم في العلوم الاجتماعية)، القاهرة،

مطابع الأهرام المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Ashcraft, M.H. (1989): Human Memory and Cognition, London. Scott Foresman and Company.
2. Caponi, B. & Cornoldi, C. (1989): Metamemory, Strategic behavior and recall in primary school children. Ete- evolutiva Journal, No. 34: 5-15.
3. Craik, F.I.M. & Lockhart Robert S. (1986): Level of processing. Areply to Eysenk. Br. J. of psycho. vol. 17 (3). Pp. 478-469.
4. Dellefield, K. (1991): Increasing memory self efficacy in the elderly. California school of professional psychology. Dal, 52 .No. 3B.
5. Deneman, M.& Carpenter, P.A. (1987): Individual differences in working memory and reading J. of Verbal Learning and verbal behavior 19. Pp 450-460.
6. GoldSmith, M. Koriat, A. & Pansky, A. (2005): Strategic regulation of grain size in memory reporting overtime. Journal of Memory and Language, 52: 505-525.
7. Haber Landt, K. (1997): Cognitive psychology. Allyn and Baconinc.
8. Hamilton , R.Ghatala . E, (1994) : Learning and Instruction. New York , McGraw – Hill .
9. Henry, L. & Norman, T. (1996): The relationships between memory performance, use of simple memory strategies and metamemory in young children. Journal of Behavioral Development, Vol. 19, NO. 1: 177-199>
10. Logie, R . (1996) : Visuo – Spatial Working Memory. Contemporary Psychology , Vol.41 (2) , Pp 188 – 189.
11. McNamara; J. and Wong, B.(2003). Memory for Every day Information in Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 36 (5), Pp394-413.
12. Munro, J. (2003): Information Processing and mathematical learning disabilities. Australian J.L. D, vol. 8. NO. 4, 19-24.

13. Sodian, B. Schneider, W. & Perlmutter, M. (1986): Recall, Clustering, and Metamemory in young children. Journal of Experimental Child Psychology, Vol, 41, No. 3: 395-410.
14. Solso, R.(1999).Cognitive Psychology. (5nded). Allyn and Bacon, Boston.
15. Swanson, H. Lee. (1993): Working Memory in Learning Disabilities, Subgroups, Journal of Experimental Child Psychology, (56).P. 78 -114.
16. Tulving, E.(2002): Episodic memory : from mind to brain.
www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11752477. (Saturday 2 \ 4 \ 2011, 10:30 pm).
17. Van Ede, D. (1993): Metamemory in adults: Across cultural study. D. Litt.etphi, university of South Africa, DAL, 66, No. 8B:4517.
18. Wong, B. (1998): Learning About Learning Disabilities. (2nd ed.) San Diego: Academic Press.

الملاحق

ملحق رقم ١

مقياس عمليات الذاكرة

من إعداد: سيف الدين عبدون ١٩٩٣

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس عمليات الذاكرة

الاسم (اختياري):

المدرسة / الكلية:

O طالب جامعي (التخصص:) (المستوى:).

O طالب مرحلة ثانوية (O علمي ، O أدبي).

السن: (..... سنة)، الصف: (..... ثانوي).

السنة الدراسية: / ١٤..... هـ.

تعليمات المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس بعض عمليات الذاكرة، من خلال إجابتك على أسئلة تتضمن معلومات ومعارف و وقائع حدثت وتحديث لك في الماضي والحاضر والمستقبل. ويوجد أمام كل سؤال خمسة اختيارات تمثل مدى قدرتك على التذكر والنسيان والاحتفاظ والاستدعاء للمعلومات في الذاكرة. وهي دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا شيء إطلاقاً.

والمطلوب وضع علامة واحدة فقط (✓) في أحد المربعات تحت الاختيار الذي تراه مناسباً لك أمام كل

سؤال . مع العلم أنه لا يوجد اختيار أفضل من الآخر.

مع خالص شكري وتقديري على تعاونكم،،

الاختيارات					الأسئلة	م
لا شيء إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					إلى أي مدى يصعب على أحد أفراد أسرتك تذكر الموضوعات في شيخوخته؟	١
					إلى أي مدى تعتمد أنشطتك (أعمالك) اليومية على ذاكرتك؟	٢
					إلى أي مدى تعتمد ملحوظاتك العملية على ذاكرتك؟	٣
					إلى أي مدى يصعب عليك استدعاء المعلومات التي حفظتها مسبقاً؟	٤
					إلى أي مدى تجد صعوبة في استرجاع الوقائع التي حدثت لك منذ دقائق قليلة؟	٥
					إلى أي مدى تجد صعوبة في تذكر ما حدث لك منذ أيام أو أسابيع قليلة؟	٦
					إلى أي مدى تجد صعوبة في تذكر الأحداث التي مرت عليك منذ عدة سنوات؟	٧
					إلى أي مدى تنسى الأسماء؟	٨
					إلى أي مدى تنسى المهام التي ستقوم بها في المستقبل؟	٩
					إلى أي مدى تساعدك المعلومات المخزونة في ذاكرتك على التذكر؟	١٠
					إلى أي مدى تستخدم قائمة بالمشتريات لمساعدتك على تذكر ما تشتريه من السوق؟	١١
					إلى أي مدى تستخدم بيان بالوظائف لمساعدتك على اختيار الوظيفة؟	١٢
					إلى أي مدى تستعين بالآخرين لمساعدتك على التذكر؟	١٣
					إلى أي مدى تعيد التفكير عدة مرات في بعض الموضوعات لتذكرها؟	١٤
					إلى أي مدى تستغرق في التفكير في بعض الموضوعات لتتذكرها في أثناء عملك اليومي؟	١٥
					إلى أي مدى تربط الموضوعات التي تريد تذكرها بموضوعات أخرى لتساعدك على التذكر؟	١٦
					إلى أي مدى تتروى في حفظ بعض المعلومات لتربطها بمعلومات أخرى في الذهن؟	١٧

الاختيارات					الأسئلة	م
لا شيء إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					إلى أي مدى تحاول إعادة بناء الأحداث اليومية لتتذكر بعض الموضوعات؟	١٨
					إلى أي مدى تبحث عن الأشياء المرتبطة بالموضوعات التي نسيته لتساعدك على تذكرها؟	١٩
					إلى أي مدى تبحث في الموضوعات التي يصعب عليك تذكرها؟	٢٠
					إلى أي مدى تكتب ملحوظاتك اليومية لمساعدتك على التذكر؟	٢١
					إلى أي مدى تساعدك محاولاتك المتأنية (المتروية) في تذكر المعلومات؟	٢٢
					إلى أي حد تنسى كمية المعلومات التي تعلمتها مسبقاً؟	٢٣
					هل تضع الأشياء في غير أماكنها الصحيحة؟	٢٤
					هل تتذكر المعلومات جيداً؟	٢٥
					هل قدرتك على التذكر أفضل من قدرة أصدقائك على التذكر؟	٢٦
					هل تسبب لك بعض الموضوعات التي يصعب تذكرها إزعاجاً؟	٢٧
					هل تجد صعوبة كبيرة في تذكر الموضوعات عندما تكون متعباً أو منهكاً؟	٢٨
					هل تجد صعوبة كبيرة في تذكر المعلومات عندما تكون مثقلاً بالأعمال؟	٢٩
					هل تجد صعوبة كبيرة في تذكر المعلومات عندما تكون قلقاً؟	٣٠
					هل تعتقد أن ذاكرتك ستضعف عند الكبر؟	٣١
					هل تعتقد أنك ستنسى الموضوعات بسهولة في المستقبل؟	٣٢
					هل يصعب عليك تذكر الموضوعات المبهمة (غير الواضحة) واقعياً؟	٣٣
					هل تتحسن قدرتك على التذكر مع مرور السنين؟	٣٤
					هل تعتقد أن ذاكرتك ستظل أكثر فاعلية دائماً؟	٣٥
					هل تجد صعوبة في تذكر الموضوعات غير المهمة بالنسبة لك؟	٣٦
					هل ستتغير قدرتك على التذكر مع مرور السنين؟	٣٧

الاختيارات					الأسئلة	م
لا شيء إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
					هل تساعدك المعلومات المخزونة في ذاكرتك الآن أكثر من الماضي؟	٣٨
					هل يصعب عليك تذكر الجزئيات أكثر من العموميات في أي موضوع؟	٣٩
					هل ستصبح أقل قدرة على التذكر مع مرور السنين؟	٤٠
					هل تنسى الموضوعات البغيضة (الكريهة) غير المحببة لك؟	٤١
					هل يصعب عليك تذكر الموضوعات في الواقع؟	٤٢
					هل تتذكر بسهولة الموضوعات المترابطة أفضل (أكثر) من الموضوعات المفككة؟	٤٣
					هل تضعف قدرتك على التذكر مع مرور السنين؟	٤٤
					هل تتذكر بسهولة الموضوعات الحسية الملموسة أفضل من الموضوعات المجردة؟	٤٥
					هل تتذكر بسهولة الموضوعات ذات الأهمية الكبرى لك؟	٤٦
					هل تتذكر بسهولة الموضوعات الغريبة (الشاذة) أكثر من الموضوعات العادية؟	٤٧
					هل تعتقد أن يحدث تغير في ذاكرتك عند الكبر؟	٤٨
					هل تتذكر بسهولة الموضوعات الشكلية أكثر من اللفظية؟	٤٩
					هل تتذكر بسهولة الموضوعات المنظمة أكثر من غير المنظمة؟	٥٠
					هل قدرتك على تذكر الموضوعات أفضل من الآخرين؟	٥١
					هل تحاول التفكير في الموضوعات قبل تناولها بالبحث والاستفادة منها؟	٥٢
					هل تعتقد أنك تستطيع تذكر التفاصيل الدقيقة عن الموضوعات؟	٥٣
					هل تعتقد أن ذاكرتك ستكون أفضل (أحسن) في الكبر؟	٥٤

شكراً على تعاونك

ملحق رقم ٢

إفادات تطبيق المقياس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف (بنين)
وحدة التخطيط والتطوير
قسم البحوث والمشروعات التربوية

الرقم :
التاريخ : ١٤٣١/٤/٢٤
المشروعات :

(إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) ... حديث شريف

وفقه الله

إلى المكرم / مدير ثانوية

من : مدير وحدة التخطيط والتطوير

بشأن : تطبيق دراسة علمية (ماجستير) .

عادل عايض الثبتي	اسم الباحث
عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف "دراسات مقارنة"	موضوع البحث
طلاب المرحلة الثانوية (جميع مكاتب التربية والتعليم)	عينة الدراسة
استبانة	أداة البحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فبناءً على ما تقدم به الباحث الموضح اسمه أعلاه لتطبيق الدراسة الخاصة بالبحث ،
ونظراً لإكتمال مسوغات إجراءات الدراسة لذا من الأهمية تطبيقها وفق ما هو موضح أعلاه
وتسليمها للباحث ، شاكرين تعاونكم لما يحقق أهداف البحث العلمي.

بسم الله
محمد بن عبد الله

ولكم تحياتي وتقديري،،،

أحمد بن عبدالله الزهراني

١٤/٤

الهاتف - ٧٣٢٢٤٥٠ - فاكس : ٧٣٦٩٦٤٢ - تليكس : ٧٥٠١٢٢
موقع إدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف على الإنترنت <http://www.taifedu.gov.sa>

بسم الله الرحمن الرحيم

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

Taif University



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الطائف

إفادة

يشهد قسم اللغات الأجنبية بكلية الآداب بجامعة الطائف بأن الباحث / عادل عايض أحمد الثببتي قد طبق مقياس عمليات الذاكرة على عينة من طلاب قسم اللغات الأجنبية من جميع المستويات خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ ، وعلى حسب طلبه أعطي له هذا المشهد .

ونتمنى له التوفيق ،،،،،،،،،،،،،،،،

رئيس قسم اللغات الأجنبية

د. تركي بن سليم الشقي



الرقم : التاريخ : / / ١٤ المشفوعات :

الطائف - الحوية ص . ب (٨٨٨) هاتف (٧٢٧٤٢٩٩) فاكس (٧٢٥٥٥٢٩) توكس (٧٥٠٤١٤)



إفادة

يشهد قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف بأن الباحث / عادل

عايض احمد الشبتي قد طبق مقياس عملية الذاكرة على عينة من طلاب

التربية الخاصة من جميع المسارات والمستويات . خلال الفصل الأول لعام ١٤٣١-

١٤٣٢هـ تحت إشرافه ومتابعته . وعلى حسب طلبه أعطي له هذا المشهد

وتمنى له التوفيق .

رئيس قسم التربية الخاصة
د. عوض عواض الشبتي
١٤٣٢/١١/١٤



الرقم : _____ التاريخ : _____ / _____ / ١٤ _____ المشفوعات :



إفادة

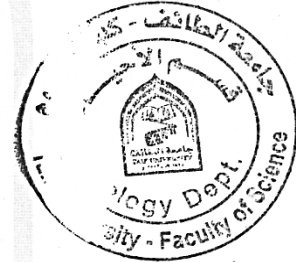
يشهد قسم الأحياء بكلية العلوم بجامعة الطائف بأن الباحث/ عادل عايض أحمد الثبيتي قد طبق مقياس عمليات الذاكرة على عينة من طلاب قسم الأحياء من جميع المستويات خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣١/١٤٣٢ هـ، وعلى حسب طلبه أعطي له هذا المشهد.

وتمنح له التوفيق ،،،،،

رئيس قسم الأحياء

د/ محمد بن يسلم شبراق

الختم



جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY
١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٢ م

الرقم : التاريخ : / / ١٤ هـ المشفوعات :

الطائف - الحوية - ص.ب ٨٨٨ الرمز البريدي ٢١٩٧٤ - هاتف : ٧٢٧ ٢٠٢٠ (٠٢) - فاكس : ٧٢٥ ٥٥٢٩ (٠٢)
Taif - Al-Haweiah - P.O. Box 888 Zip Code 21974 - Tel. (02) 727 2020 - Fax (02) 725 5529



إفادة

تشهد كلية الطب بجامعة الطائف بأن الباحث / عادل
عايض احمد الثبيتي قد طبق مقياس عمليات الذاكرة
على عينة من طلاب الطب . خلال الفصل الدراسي
الأول لعام ١٤٣١-١٤٣٢ هـ تحت إشرافه
ومتابعته. وعلى حسب طلبه أعطي هذا المشهد.

ونتمنى له التوفيق،،،

مدير إدارة كلية الطب والعلوم الطبية

محمد سعيد فال

١٤٢٤ هـ
١٥



ملحق رقم ٣

خطابات رسمية



استمارة تسجيل (عنوان موضوع) رسالة علمية

لطلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى

عنوان موضوع الرسالة .. علميات الزاكرة لدى طلاب الماجستير
المتأهولة والجامعة بها أقره لطائفه دراسية عقلاية
الطالب / الطالبة: .. عادل عايض محمد البشير .. الرقم الجامعي ٤٢٩٠٨٠٦٠٦
الدرجة العلمية: دبلوم عالي ماجستير دكتوراه
الكلية: .. التربية .. القسم: .. علم نفس .. التخصص: .. تعلم ..

أوافق على تسجيل عنوان موضوع الرسالة المشار إليه أعلاه .

المرشد العلمي
الاسم : ٠٤ د محمد عز الدين
التوقيع : محمد
التاريخ : ١٤٣١ / ٥ / ١٢



أقدم أنا الطالب / الطالبة : .. عادل عايض محمد البشير .. ، إلى معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، وأرجو اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسجيل عنوان الموضوع أعلاه ، حسب المتبع في هذا الشأن، مع جزيل الشكر والتقدير .

التوقيع :
التاريخ : ١٤٣١ / ٥ / ١٢

بعد البحث النصي في قواعد البيانات المتوفرة لدى المعهد ، بشأن عنوان موضوع الرسالة العلمية المشار إلى بيانها أعلاه ، انتهينا إلى ما يأتي :

تم تسجيل عنوان موضوع الرسالة

لم يتم تسجيل عنوان الرسالة ، للأسباب التالية :

الموظف المختص بالمعهد

الاسم :
التوقيع :
التاريخ : ١٤٣١ / ٥ / ١٢



الرقم: ٤٤٨٩ التاريخ: ١٤٣١ / ٥ / ١٢ المشفوعات:



الرقم : ١/٢٠٩٧
التاريخ : ١٤/١١/٢٠١١
المشروعات : أ. د. ز. ع. الحارثي

سعادة مدير التربية والتعليم " بنين " بمحافظة الطائف سلمه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد
نفيد سعادتكم بأن الطالب / عادل عايض الشبتي ، أحد طلاب الدراسات العليا بقسم
علم النفس بكلية التربية مرحلة "الماجستير" ويرغب الطالب القيام بتطبيق أداة الدراسة
بعنوان (مقياس عمليات الذاكرة) لتطبيقها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة
الطائف .
آمل من سعادتكم التكرم بمخاطبتهم بذلك نحو تسهيل مهمة الطالب في تطبيق عينة
الدراسة. شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم.
وتفضلوا سعادتكم بقبول فائق التحية والتقدير !!!

عميد كلية التربية

أ. د. زايد عجير الحارثي

التصرف المقرر مع الكلية
١٤١٤/١١

Umm Al Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box: 715
Cable Gameat Umm Al- Qura, Makkah
Faxemely: 02 - 5564560 \ 02 - 5593997
Tel Aziziyah: 02-5501000 Abdiyah: 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب: ٧١٥
برقيا: جامعة أم القرى - مكة
فاكسميلي: ٥٥٦٤٥٦٠ - ٠٢ / ٥٥٩٣٩٩٧ - ٠٢
تليفون سنترال العزيزية: ٥٥٠١٠٠٠ - ٠٢ العابدية: ٥٢٧٠٠٠٠ - ٠٢



الرقم : ١ / ٢٠٩٧

التاريخ : ١٤ / ١٢ / ١٤٣١ هـ

المشروعات : أداة الدراسة

سلمه الله

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

نفيد سعادتكم بأن الطالب / عادل عايض الثبتي ، أحد طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية مرحلة "الماجستير" ويرغب الطالب القيام بتطبيق أداة الدراسة بعنوان (مقياس عمليات الذاكرة) لتطبيقها على عينة من طلاب الجامعة بالطائف آمل من سعادتكم التكرم بمخاطبتهم بذلك نحو تسهيل مهمة الطالب في تطبيق عينة الدراسة. شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم. وتفضلوا سعادتكم بقبول فائق التحية والتقدير !!!

عميد كلية التربية

أ. د. زايد عجير الحارثي

جامعة أم القرى
مركز الاتصالات الإدارية
السوار
رقم القيد ٢٥٢٢٦
التاريخ ١٤ / ١٢ / ١٤٣١ هـ
المرفقات ٤

Umm Al Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box: 715
Cable Gameat Umm Al- Qura, Makkah
Faxemely: 02 - 5564560 \ 02 - 5593997
Tel Aziziyah: 02-5501000 Abdiyah: 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب: ٧١٥
برقيا: جامعة أم القرى - مكة
فاكسميلي: ٥٥٦٤٥٦٠ - ٠٢ / ٥٥٩٣٩٩٧ - ٠٢
تليفون سنترال العزيزية: ٥٥٠١٠٠٠ - ٠٢ العابدية: ٥٢٧٠٠٠٠ - ٠٢

وكيل الجامعة
للدراستات العليا والبحث العلمي



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

سلمه الله

سعادة وكيل جامعة الطائف للدراسات العليا والبحث العلمي

وبعد :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تجدون برفقه خطاب سعادة عميد كلية التربية رقم ١/٣٠٩٧ في ١٢/١٢/١٤٣١هـ ومشفوعه نسخة من استبانة الطالب/ عادل بن عايض الثبيتي - أحد طلاب قسم علم النفس بمرحلة الماجستير، ويرغب في تطبيق الاستبانة التي بعنوان:

(مقياس عمليات الذاكرة)

على عينة من طلاب جامعتكم الموقرة ... فأمل التكرم بمساعدته وتسهيل مهمته.
شاكرين ومقدرين تعاونكم.

وتقبلوا خالص تحياتي .

وكيل الجامعة

للدراستات العليا والبحث العلمي

د. هاني بن عثمان غازي

امين

جامعة الطائف إدارة الاتصالات الإدارية وارد خارجي	رقم القيد : ١١٣٦٤ التاريخ : ١٤/١٢/١٤٣١هـ المشروعات : كلاس الماجستير
--	---

الوارد	رقم القيد : ١١٣٦٤ التاريخ : ١٤/١٢/١٤٣١هـ المشروعات : كلاس الماجستير
--------	---

أول توضيح لطلابكم عبابمة الذكر م
لتبسيط استبانة رقم كمان

الرقم ٣٥٣٢٣ التاريخ ١٤/١٢/١٤٣١ المشفوعات ١ + استبانة

فاكس : ٥٥٧٣٣٢٢ - ٠٢

هاتف : ٥٥٨٩٩٠٠ - ٠٢

المملكة العربية السعودية - مكة المكرمة - العزيزية ص. ب ٧١٥

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الطائف

مكتب وكيل الجامعة للشؤون التعليمية



رقم المعاملة :
تاريخ المعاملة :
مصدرها :
رقم القيد : ١١٢٤٤
تاريخ القيد : ١٤٤٤

○ سرّي

○ عاجل جدا

○ عاجل

الموضوع : بخصوص

مع التحيّة الطيبة إليّ : - ○ معالي مدير الجامعة

○ سعادة وكيل الجامعة ○ سعادة وكيل الجامعة لشؤون الفروع ○ سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مع التحيّة الطيبة إليّ سعادة :

<input checked="" type="checkbox"/> عميد كلية التربية	<input type="checkbox"/> عميدة الدراسات الجامعية	<input type="checkbox"/> مدير مركز الوسائل التعليمية
<input checked="" type="checkbox"/> عميد كلية العلوم	<input type="checkbox"/> عميد كلية خدمة المجتمع	<input type="checkbox"/> المشرف على مركز اللغة الانجليزية
<input checked="" type="checkbox"/> عميد كلية الطب والعلوم الطبية	<input type="checkbox"/> عميد شؤون الطلاب	<input type="checkbox"/> مدير عام الشؤون الإدارية والمالية
<input type="checkbox"/> عميد كلية الحاسب الآلي ونظم المعلومات	<input type="checkbox"/> عميد شؤون المكتبات	<input type="checkbox"/> مدير الإدارة المالية
<input type="checkbox"/> عميد كلية العلوم الإدارية والمالية	<input type="checkbox"/> عميد القبول والتسجيل	<input type="checkbox"/> مدير إدارة شؤون الموظفين
<input type="checkbox"/> عميد كلية الصيدلة	<input type="checkbox"/> عميد التطوير الجامعي	<input type="checkbox"/> مدير إدارة المشتريات
<input checked="" type="checkbox"/> عميد كلية الآداب	<input type="checkbox"/> عميد الدراسات العليا	<input type="checkbox"/> مدير المكتب
<input type="checkbox"/> عميد كلية الهندسة	<input type="checkbox"/> المشرف على مركز الحاسب الآلي	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> عميد الكلية الصحية	<input type="checkbox"/> المشرف العام على الإدارة القانونية	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> للتوجيه بما ترون	<input type="checkbox"/> للدراسة وإبداء الرأي	<input type="checkbox"/> حسب النظام
<input type="checkbox"/> لإعتماد إنفاذه	<input type="checkbox"/> للإفادة بما لديكم	<input type="checkbox"/> للمضاهمة
<input type="checkbox"/> لإكمال اللازم	<input type="checkbox"/> للمتابعة	<input type="checkbox"/> لإعداد المطلوب
<input type="checkbox"/> للإطلاع	<input type="checkbox"/> للتعميم	<input type="checkbox"/> للحفاظ

التوجيه : - لدمت مع أفضل سعادة

وكيل الجامعة للشؤون التعليمية