



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

لدى عينة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق

رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في علم النفس النمو

إعداد الطالبة

سناء مالك عزيزه

إشراف الدكتورة

سناء مسعود

المدرسة في قسم علم النفس

2013/2012

شكر وتقدير

في نهاية المطاف لايسعني إلا أن أتقدم بكامل الشكر والعرفان لأستاذتي الفاضلة الدكتورة سناء مسعود التي تفضلت بالإشراف على هذه الدراسة ومتابعتها بكل تعاون رغم الظروف الصعبة القائمة ولم تبخل عليّ بملاحظاتها وخبرتها العلمية التي أغنت هذه الدراسة وجعلتها تخرج إلى حيز الوجود لذا فإنني أدين لها بالفضل فلها مني كل الشكر والتقدير.

كما أتوجه بالشكر العميق والامتنان للدكتور رمضان درويش لما أغنى به هذه الدراسة من ملاحظات قيمة ساهمت في دفع العمل نحو الأفضل، كذلك أتوجه بالشكر إلى الدكتورة فتون خرنوب التي كان لملاحظاتها بالغ الأثر في تسديد خطى هذه الدراسة، ولا أنسى فضل الدكتور سليمان كاسوحة الذي ما بخل قط في مساعدتي وتزويدي بالمراجع العلمية وتشجيعي المستمر في مواصلة العمل.

وأتوجه بالشكر أيضاً للسادة أعضاء لجنة التحكيم المحترمين لما بذلوه من وقت وجهد في تحكيم هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر لوزارة التربية ومدارسها في مدينة دمشق التي قدمت كل التسهيلات اللازمة لإجراء هذه الدراسة.

ووفاءً وتقديراً و عرفاناً بالجميل أتقدم بأسمى آيات الحب إلى من نظرا في مستقبلتي الواعد منذ نعومة أظفري فكانا سبباً في وجودي والدي ووالدتي حفظهما الله وأطال بعمرهما، وإلى إخوتي وأصدقائي الأعزاء الذين كانوا معي بقلوبهم ودعواتهم فلهم مني كل المحبة والتقدير.

هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم أما من نسيتهم عن غير قصد فهم أولى الناس بالشكر والتقدير.

الشكر والامتنان لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المحتوى	م
10	الجانب النظري للدراسة	
11	الفصل الأول: مدخل الدراسة	
12	مقدمة	أولاً
14	مشكلة الدراسة ومسوغاتها	ثانياً
15	أهمية الدراسة	ثالثاً
16	أهداف الدراسة	رابعاً
16	أدوات الدراسة	خامساً
16	مجتمع الدراسة	سادساً
16	فرضيات الدراسة	سابعاً
17	مصطلحات الدراسة	ثامناً
18	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
19	المحور الأول : الذاكرة ونظرياتها	
19	مقدمة	
19	تعريف الذاكرة	1
21	مفهوم التنكر	2
25	أنواع الذاكرة	3
26	النظريات التي تناولت الذاكرة	4
27	النظرية الترابطية أو السلوكية	4-1
29	نظريات تركز على الكائن الحي (النظريات الأورجانزمية)	4-2
30	النظريات السياقية	4-3
30	نظرية معالجة المعلومات	4-4

37	المحور الثاني : الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية	
37	أولاً - الذاكرة الدلالية	
37	مقدمة	
38	نماذج عمل الذاكرة الدلالية	1
39	النموذج الشبكي للذاكرة الدلالية	1-1
39	نموذج كويليان والانتقادات الموجهة له	1-2
45	نموذج أندرسون وياور (نموذج ذاكرة الإنسان الارتباطية)	1-3
48	مقارنة العمليات الجارية في نماذج (ذاكرة الإنسان الارتباطية ونموذج كولينز و كويليان)	•
51	النموذج النظري المتعدد للذاكرة الدلالية	1-4
53	نموذج الذاكرة المديدة المعتمد على العلامات الدلالية والانتقادات التي وجهت له	1-5
58	ثانياً- ذاكرة الأحداث الشخصية	
58	مقدمة	
58	مفهوم ذاكرة الأحداث الشخصية	1
59	سعة ذاكرة الأحداث الشخصية	2
59	خصائص ذاكرة الأحداث الشخصية	3
60	المجال التصميمي لذاكرة الأحداث الشخصية	4
61	عناصر ذاكرة الأحداث الشخصية وعلاقتها	5
62	عناصر عملية التشفير	6
64	عناصر عملية الاسترجاع	7
66	موضوعات ذاكرة الأحداث الشخصية	8
67	طرق البحث في ذاكرة السيرة الذاتية	9
71	ثالثاً-العلاقة ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية	

74	المحور الثالث: الخصائص النمائية للأطفال في مرحلة التعليم الأساسي	
74	مقدمة	
75	التقسيم المعرفي لمراحل النمو وفق جان بياجيه	1
79	النمو المعرفي عند برونر	2
80	النمو العقلي في مرحلة الطفولة	3
85	الفصل الثالث: الدراسات سابقة	
86	المحور الأول : دراسات تناولت الذاكرة الدلالية	1
94	المحور الثاني : دراسات تناولت ذاكرة الأحداث الشخصية	2
98	المحور الثالث : دراسات تناولت الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية	3
103	الجانب الميداني للدراسة	
104	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها	
104	مقدمة	
105	منهج الدراسة	أولاً
105	المجتمع الأصلي للدراسة	ثانياً
106	عينة الدراسة	ثالثاً
110	متغيرات الدراسة	رابعاً
111	حدود الدراسة	خامساً
111	أدوات الدراسة	سادساً
133	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	سابعاً
134	الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	
135	عرض النتائج الكمية للدراسة ومناقشتها	أولاً
161	مفترحات الدراسة	ثانياً
161	البحوث المستقبلية	ثالثاً

162	مراجع الدراسة	
163	المراجع العربية	أولاً
166	المراجع الأجنبية	ثانياً
175	ملاحق الدراسة	
214	ملخص الدراسة	
215	ملخص الدراسة باللغة العربية	أولاً
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ثانياً

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	م
78	مراحل النمو والأنشطة المقابلة له وفق نظرية بياجيه	1
106	توزع أفراد المجتمع الأصلي بحسب العمر ونسبة عدد التلاميذ من العدد الكلي لطلبة التعليم الأساسي	2
107	توزع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغير الجنس	3
107	توزع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغير العمر	4
108	توزع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغيري الجنس والعمر	5
109	التوزع الجغرافي للمدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها	6
111	توزع بنود الاختبار في صورته الأولية.	7
119	التعديلات التي طرأت على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية	8
122	توزع العبارات على الأبعاد وعدد الأسئلة.	9
123	نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود الاختبار في صورته الأولية.	10
124	معامل ارتباط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة ومقياس الذكاء باستخدام بيرسون.	11
124	معامل ارتباط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية ومقياس الذكاء باستخدام بيرسون	12
125	معامل ارتباط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية ومقياس الذكاء باستخدام بيرسون	13
125	معامل ارتباط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية بالدرجة الكلية للاختبار	14
125	اختبار كولماكروف سميرنوف للاعتدالية	15
126	الرتب	16
126	اختبار مان ويتني	17
127	قيم معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بطريقة ألفا كرونباخ	18

الصفحة	عنوان الجدول	م
127	قيم معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية بطريقة ألفا كرونباخ	19
128	قيم معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بطريقة الإعادة	20
128	قيم معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية بطريقة الإعادة	21
129	قيم معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بطريقة التجزئة النصفية	22
130	قيم معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية بطريقة التجزئة النصفية	23
130	الإحصاءات الوصفية	24
135	معامل ارتباط بيرسون بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية	25
137	الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر	26
138	مقارنة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية حسب شففيه تبعاً لمتغير العمر	27
145	الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر	28
147	مقارنة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية حسب شففيه تبعاً لمتغير العمر	29
154	دلالة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير الجنس	30
157	دلالة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية لدى تبعاً لمتغير الجنس	31

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	م
41	ارتباط أصناف المعلومات وفق نموذج كولينز وكويليان	1
43	تطور زمن رد الفعل مع ارتفاع مستوى السلسلة	2
43	تطور الزمن المستغرق في تدقيق محتويات الصنف	3
46	النماذج المختلفة للارتباطات وأمثلتها	4
47	تمثيل فكرة (في الصف سأل المدرس أحداً). بما يتفق مع نموذج الذاكرة الارتباطية.	5
49	مقطع من الجملة التسلسلية في نموذج كولينز وكويليان للذاكرة الدلالية	6
55	فراغات ثنائية الأبعاد مبينة بالمعطيات حول تقديرات المفحوصين بالقرب بين العناصر الصفوف "الطيور" "أ" والثدييات "ب"	7
56	مراحل التذكر وفق نموذج سميث شوبن ورييس	8
62	العوامل الفاعلة في عملية تذكر الحدث	9
106	نسبة عينة التلاميذ من المجتمع الأصلي	10
107	توزع أفراد العينة بحسب متغير الجنس	11
108	توزع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغير العمر	12
141	متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر	13
150	متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر	14
155	متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير الجنس	15
158	متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير الجنس	16

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	م
176	الصورة الأولى لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية إعداد أمثال هادي الحويلة.	1
197	أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة (حسب القدم العلمي)	2
198	الصورة النهائية لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية بعد تعديل الباحثة	3

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: مدخل الدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة.

الفصل الثالث: الدراسات السابقة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- أولاً: مقدمة.
- ثانياً: مشكلة الدراسة.
- ثالثاً: أهمية الدراسة.
- رابعاً: أهداف الدراسة.
- خامساً: أدوات الدراسة.
- سادساً: مجتمع الدراسة.
- سابعاً: فرضيات الدراسة.
- ثامناً: مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول مدخل الدراسة

أولاً - مقدمة:

حظي موضوع الذاكرة بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس في مختلف الثقافات و العصور ، لأنّ الذاكرة تؤدي دوراً مهماً في مختلف مجالات السلوك الإنساني وهي أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان ويعتمد عليها عددٌ آخر من العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتعلم والتفكير.

والذاكرة على هذا النحو موضوعٌ مهمٌ للبحث النفسي في علم النفس لذا فقد اهتم علماء النفس بدراستها ، وقد انعكس هذا الاهتمام على عدد كبير من الدراسات والبحوث والنظريات التي تناولت ماهيتها ومكوناتها ومرآطها واستراتيجياتها وارتقاءها.(خرنوب، 2007، 2)

أمّا عن الاهتمام بدراسة الذاكرة ارتقائياً ، فيرجع إلى أنّها تمثل أكثر الجوانب ملاءمة للكشف عن التغيرات الارتقائية في النسق المعرفي ككل وخصائصه عند معالجته للمعلومات المختلفة.(عطوة، 1991، 2)

ويذكر شنايدر وبيجركلاند (Schneider & Bjorklund, 1998, p. 467) في مراجعتهم للدراسات التي تناولت الذاكرة لدى الأطفال خلال العقود الماضية إلى أنّ ارتقاء الذاكرة كان من أحد المواضيع الأكثر دراسة في مجال الارتقاء المعرفي ، وقد تبين من تلك الدراسات أنّ هناك تحولاً من التركيز المفرط على وصف الفروق الارتقائية في أداء الذاكرة إلى استكشاف العوامل أو المحددات المساهمة في التغيرات الارتقائية في أداء الذاكرة.

كما أظهرت تلك الدراسات أنّ هناك قدراً متعظماً من الاتفاق بين علماء النفس على الذاكرة ليست مجالاً سيكولوجياً متجانساً وأنّ ارتقاءها ليست عملية أحادية أو ذات جانب واحد ، وأنّ الجوانب التي تكشف عن ارتقاء الذاكرة هي: سعة الذاكرة، سعة الذاكرة قصيرة المدى، واستراتيجيات الذاكرة، والمعرفة بنسق الذاكرة (الميتاميوربي) والمعرفة العامة، أو ذاكرة الدلالات. (عطوة ، 1991، 4).

وحسب الافتراض الذي استندت إليه نظريات الذاكرة التي اعتمدت معالجة المعلومات هو أنّ الذاكرة الظاهرية ظاهرة موحدة أي أنّها ذات نسق واحد فقط في البنية العصبية والمعرفية، لكن ظهرت وجهة نظر جديدة تتحدى هذه الفكرة، ففي عام 1972 كتب تولفينج **Tulving** فصلاً عن ذاكرة الأحداث أكد فيه أنّ الذاكرة تأخذ عدّة أشكال ووصف منظومتين مستقلتين لمعالجة المعلومات هما: منظومة ذاكرة الأحداث **Episodic memory system** ومنظومة الذاكرة الدلالية اللفظية **Semantic memory system**. (Tulving,1972,9)

فذاكرة الأحداث هي الذاكرة التي يجري ترميزها - زمانياً ومكانياً - وترجع معظم هذه الذاكرة إلى الخبرات الفريدة والمتميزة، وتمثل الدراسات المعاصرة حول ذاكرة السير الذاتية أمثلة لهذا النوع من الذاكرة، وذاكرة الأحداث أكثر قابلية للانتقال وعرضة للنسيان حيث أنّ استرجاع الذكرى من منظومتها يغير سياق الذكرى، كما وأنها تتأثر بالذاكرة اللفظية الدلالية بالرغم من أن ذاكرة الأحداث تعمل أحياناً بشكل مستقل عنها. أما الذاكرة الدلالية اللفظية توصف بأنها الذاكرة التي تخزن بشكل لغوي ورمزي وكلّ واحدة منها لها قواعد عملها الخاصة بها ومن أمثلتها الرياضيات والمعادلات الكيميائية وقواعد اللغة والحقائق التي لا تستند إلى الزمان والمكان وكثيراً ما تسمى منظومة الذاكرة العلائقية وهي لا تتعدل بالاسترجاع كما أنها أقل عرضة للنسيان والانتقال. (عبد الله، 2000، 40).

إذاً الارتقاء لا يمكن أن يكون مقتصرًا على نسق محدد من الذاكرة دون غيره، فهو مركز في ارتقاء عمل الذاكرة طويلة المدى بنسقيها الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، أي لا بد أن يكون متسقاً بما يحقق ارتقاءً شاملاً لعملية التذكر مع تطوّر الخصائص النمائية للأطفال. (Rugg et al, 1998, 567)

وإذا كان أحد ملامح ارتقاء الذاكرة عبر مراحل الطفولة زيادة كفاءتها بزيادة عمر الطفل فإنها في ذلك تختلف عن مرحلة الرشد في خاصية مهمة من خصائص الارتقاء، وهي أنّ الارتقاء خلال سنوات الرشد يتأرجح دائماً بين الإضافة أو الزيادة، والنقص أو الاضمحلال، ولا توجد عملية ارتقائية واحدة تشمل زيادة مستمرة فقط، عكس الحال خلال سنوات الطفولة، حيث يعني الارتقاء دائماً الزيادة والتحسين (عطوة، 1991، 56).

ويشير الكموني، 1975 إلى أنّ القدرة على التذكر تكون في أوج ازدهارها في المرحلة العمرية (15-16) سنة وتظلّ مستقرة إلى درجة كبيرة حتى المرحلة العمرية (20-21) سنة، ثم تبدأ بعد ذلك في التدهور التدريجي. (عطوة، 1991، 10).

في ضوء ذلك لمست الباحثة ضرورة دراسة الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى الأطفال لكون مرحلة الطفولة مرحلة نمو العمليات المعرفية والعقلية، حيث أشار بياجيه 1970 piaget أنّ انتقال الطفل من مرحلة عمرية لمرحلة أعلى يُحسن من كفاءة الذاكرة. (Paris et al, 1988, 154) in وينعكس على باقي العمليات الفكرية بشكل ظاهر وحساس.

ثانياً - مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

رغم أنّ الدراسات المبكرة لذاكرة الأطفال قد بدأت مترامنة مع بدايات علم النفس منذ أكثر من مئة عام ، فإنّ البحث المكتف والمنظم في هذا المجال لم يبدأ إلا في بداية السبعينات من هذا القرن. ويعد المؤتمر العلمي الذي عقد عام 1971 في إحدى الجامعات الأمريكية هو شرارة الانطلاق للدراسات الارتقائية للذاكرة في مرحلة الطفولة (عطوة ، 1991 ، 9).

ويؤرخ عادة لبداية الدراسات الارتقائية للذاكرة لدى الأطفال بثلاث دراسات حيث توصل جاكوبز Jacobs 1987 إلى وجود فروق عمرية في مدى الذاكرة للأرقام ، وتوصل بينيه Binet 1894 في دراسة على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (8-13) سنة إلى وجود فروق ارتقائية لصالح الأطفال الأكبر في تذكر الجمل والقطع النثرية، وفي العام نفسه توصلت كيركباتريك Krikpatrick إلى نتائج مشابهة بالنسبة لاستدعاء قوائم من الكلمات. على الرغم من أنّ الدراسات التي تناولت ارتفاع الذاكرة قد ركزت أساساً على أهمية اكتساب الأطفال واستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة المختلفة كمحدد للفروق الارتقائية بينهم على اختبارات الذاكرة، فإنّ الدراسات الحديثة تؤكد أهمية مضمون المعرفة لدى الطفل كمحدد آخر مهم لأدائه في مواقف التذكر المختلفة (Wienert, 1988, pp.386- 387)

ويستمد تأكيد أهمية مضمون المعرفة كمحدد لكفاءة الذاكرة من خلال التفرقة التي اقترحها تولفنج Tulving بين نسقي الذاكرة طويلة المدى ، هما الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية (عطوة، 1991، 98). فذاكرة الأحداث الشخصية هي المنظومة التي تعزى إلى ذكريات ذاتية أوسير ذاتية خاصة بأحداث معينة، أما الذاكرة الدلالية هي المنظومة التي تعزى إلى استدعاء الحقائق. (Squrie & Zola-Morgan, 1991).

وتشير دراسة نيلسون وكوسلين (Nelson & Kosslyn, 1975) ، ودراسة سينكوف وسترنبرج (Sincoff & Sternbeg , 1988) ، ودراسة شي (chi, 1978) إلى زيادة كفاءة الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية بزيادة عمر الطفل وزيادة خبراته وألفته بالموقف أو المجال المعين (ذاكرة الأحداث الشخصية) وهذا ما أشار إليه كل من سيجلر وماك جيلي (McGilly & Seigler 1989) إلى تحسن كفاءة الذاكرة من مرحلة عمرية إلى أخرى، كما تختلف أسباب زيادة قدرة الطفل على التذكر من مرحلة عمرية إلى أخرى فهناك ما يشير إلى أن زيادة كفاءة الذاكرة خلال السنتين الأوليتين من العمر ترجع إلى عوامل النضج البيولوجي، في حين ترجع خلال سنوات الطفولة المبكرة (2-6) سنوات إلى زيادة معارف الطفل، وخلال السنوات التالية وحتى انتهاء مرحلة الطفولة يرجع إلى زيادة

استخدام الأطفال الكبار لاستراتيجيات الذاكرة وزيادة معارفهم عن العالم وهذا ما يساعد على ظهور السلوك الاستراتيجي (تنظيم عمليات التذكر) لديه. (Paris, et al ,1988,154)

وتؤكد الدراسات كدراسة جريف (Greve, 2007)، وارين ستيفن، كازوي وآخرون (Kazui et al, 2003) على التداخل التام بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وصعوبة التمييز بينهما، حيث تراجع الأداء في إحداهما يؤثر على أداء الأخرى ، فذاكرة الأحداث الشخصية ماهي إلا امتداد للذاكرة الدلالية.

وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بالذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وتعدد الأبحاث التي أجريت في هذا المجال، إلا أن هناك ندرة في الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا المفهوم على المستوى المحلي (سوريا)، وبذلك قد تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على موضوع الذاكرة الدلالية وعلاقتها بذاكرة الأحداث الشخصية ، وتفتح المجال أمام الكثير من الباحثين لتناوله من زوايا مختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: (ما هي العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة؟).

ثالثاً: أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الظاهرة المدروسة (الذاكرة الدلالية، ذاكرة الأحداث الشخصية) وأهميتها في فهم سلوك الذاكرة وعملية التذكر وكشف متغيراتها وطرق زيادة كفاءتها.
- معرفة طبيعة العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية كمتغيرات هامة لدى الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية، قد تساعد في توجيه القائمين على العملية التربوية إلى الكيفية التي يمكن من خلالها مساعدة التلاميذ على التذكر بشكل أكثر فعالية.
- تفيد القائمين على المؤسسات التربوية في إعداد وبناء برامج تربوية تساعد الطفل على الفهم والاستيعاب.
- قلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية حيث ركزت تلك الدراسات على أهمية اكتساب الأطفال واستخدامهم لاستراتيجيات الذاكرة المختلفة، كمحدد مهم للفروق الارتقائية بينهم على اختبارات الذاكرة.
- تزويد المكتبة العربية بدراسة في مجال تحسين أداء الذاكرة لدى التلاميذ في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية تفتح المجال أمام كثير من الباحثين في هذا المجال بتناوله من زوايا مختلفة.

رابعاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة في مدينة دمشق.
2. تعرّف الفروق في الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر.
3. تعرّف الفروق في الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

خامساً: أدوات الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة وفرضياتها قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية إعداد أمثال هادي الحويلة.

سادساً: مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (81205) تلميذاً وتلميذةً في مدينة دمشق لعام (2012/2011) من المسجلين في المدارس الرسمية بمدينة دمشق، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة.

ونظراً لكثرة عدد أفراد المجتمع الأصلي، فقد تم سحب عينة بنسبة (1,86%) فبلغ عدد أفراد العينة (1510) تلميذاً وتلميذة، منهم (786) من الذكور، و (724) من الإناث.

سابعاً: فرضيات الدراسة:

اختبرت الباحثة الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

ثامناً: مصطلحات الدراسة:

• **الذاكرة الدلالية (Semantic Memory):** هي ما يختص بالمعرفة العامة للحقائق والمفاهيم والمعلومات غير المرتبطة بمكان أو زمان وتختص بالإطار المعرفي الذي يعكس معرفتنا المنظمة عن العالم من حولنا. (Corsini, 1994, 356)

• **التعريف الإجرائي للذاكرة الدلالية:** هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الذاكرة الدلالية.

• **ذاكرة الأحداث الشخصية (Episodic Memory):** ذاكرة حديثة يجب أن تعمل تحت وعي الفرد وتتكون من تجارب الفرد وخبراته الحياتية، وتختص بالأمر الشخصية وتمتد خلفيتها إلى الماضي على شكل ذكريات، وتستشرف آفاق المستقبل على شكل التخطيط والإعداد لإنجاحه. (Tulving et al, 1982, 24)

• **التعريف الإجرائي لذاكرة الأحداث الشخصية:** هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار ذاكرة الأحداث الشخصية.

• **مرحلة التعليم الأساسي:** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي إلزامية ومجانية.

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع (وزارة التربية، 2004، 2).

التعريف الإجرائي لتلاميذ الصف الرابع: هم التلاميذ الذين يدرسون الصف الرابع من التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمدينة دمشق خلال العام الدراسي 2011/2012م.

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع.

التعريف الإجرائي لتلاميذ الصف الخامس: هم التلاميذ الذين يدرسون الصف الخامس من التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمدينة دمشق خلال العام الدراسي 2011/2012م.

التعريف الإجرائي لتلاميذ الصف السادس: هم التلاميذ الذين يدرسون الصف السادس من التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمدينة دمشق خلال العام الدراسي 2011/2012 م.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول : الذاكرة ونظرياتها

المحور الثاني : الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

المحور الثالث : الخصائص النمائية للأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي

الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة

مقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل المفاهيم الرئيسية للدراسة الحالية من خلال ثلاثة محاور أساسية، حيث تقدم الباحثة في المحور الأول توضيحاً للذاكرة انطلاقاً من تعريفها ثم النظريات التي تناولتها، ثم تنتقل الباحثة للحديث عن المحور الثاني والخاص بالذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، حيث تلقي الضوء على مفهوم الذاكرة الدلالية ونماذج عملها، كما تلقي الضوء على مفهوم ذاكرة الأحداث الشخصية وخصائصها وعناصر ذاكرة الأحداث الشخصية وعلاقتها إضافة إلى العلاقة ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، ثم تعرض الباحثة في المحور الثالث الخصائص النمائية للأطفال في مرحلتها التعليم الأساسي من خلال عرض التقسيم المعرفي لمراحل النمو عند بياجيه، والنمو المعرفي عند برونر، والنمو العقلي في مرحلة الطفولة.

● المحور الأول : الذاكرة ونظرياتها

أصبح موضوع الذاكرة في النصف الثاني من القرن العشرين من أكثر موضوعات علم النفس اهتماماً، وقد حظي بالدراسة والفحص وحقق تطوراً عظيماً، حيث تجري دراسته في فروع ومجالات علمية عديدة بما في ذلك تلك العلوم التي تبدو وكأنها بعيدة عن علم النفس مثل تكنولوجيا الاتصالات والحاسوب وباستخدام مداخل متنوعة، وقد تمخضت هذه الدراسات عن حجم هائل من الأدبيات يقدر بثلاث ما كتب وأنجز في ميادين علم النفس كلها ويعود سبب ذلك إلى تطور تقنيات الآلات الحاسبة الإلكترونية المرتبطة بنمذجة عمليات الذاكرة والذي كشف عن مدى تعقد هذه العمليات، فقد كان ينظر حتى عهد قريب إلى الذاكرة على أنها عملية انطباع واحتفاظ واسترجاع بسيط للأثار، أما الآن فقد تبين عدم كفاية ودقة هذه التصورات لذا أصبح الدارسون للذاكرة البشرية ينظرون إلى عمليات التذكر (الإدخال) والاحتفاظ (التخزين) والاسترجاع (الإخراج) باعتبارها عمليات معقدة لمعالجة المعلومات (السلوم، 2000، 71).

1- تعريف الذاكرة:

في الواقع لا يوجد تعريف دقيق ومحدد للذاكرة بحيث يتفق عليه جميع الباحثين، ويعود ذلك إلى اختلاف المفاهيم التي رأى الباحثون موضوع الذاكرة من خلالها. وقد عرفت موسوعة جيل لعلم النفس الذاكرة بأنها: قابلة للتخزين ومن ثم استدعاء الحقائق والخبرات المكتسبة سابقاً. (Gale Encyclopedia of Psychology, 2000, 415).

وتعرّف أيضاً بأنها القدرة على التمثيل الانتقائي **Selectively represent** (في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة، الاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو في شروط معينة. (عبد الله، 2003، 19).

كما تعرّف أيضاً بأنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية. (منصور، 1986، 215).

أو بأنها تلك المنظومة التي تحدث من خلالها عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع للمعلومات والاستعادة لها بصورتها الأصلية. (حافظ، 1989، 19).

وكذلك بأنها القدرة على إحياء الخبرة الماضية، وهي قدرة قائمة على أساس عمليات عقلية، منها التعلم والتسجيل والاحتفاظ والاستدعاء أو الاسترداد، والتعرف هو الجسم الكلي للخبرة المتذكّرة، وتشمل أيضاً استدعاء خبرة ماضية. (جابر وكفافي، 1992، 213).

ويرى أبو حطب بأنّ الذاكرة هي العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية، ولا يتم ذلك إلا بعد الاكتساب والتعلم. (أبو حطب، 1996، 171).

ويشير الزيات إلى الذاكرة على أنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة واسترجاعها، وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية أو النشاط العقلي المعرفي. (الزيات، 1998، 369).

بينما يرى عابدين أن الذاكرة هي المنظومة العقلية التي تتضمن اكتساب المعلومات وتنظيمها وتخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة إليها. (عابدين، 2001، 17).

ويعرف شحاته الذاكرة بأنها القدرة على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها بشكل يجعلها متاحة للاسترجاع أو تذكرها بالصورة نفسها التي خزنت بها وفي ارتباط مع المثيرات نفسها التي ارتبطت بها عند تعلمها. (شحاته وآخرون، 2003، 188).

وكذلك يرى المليجي بأن الذاكرة هي العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع. (المليجي، 2004، 225).

ويشير بني يونس إلى الذاكرة على أنها عملية معرفية معقدة يتم فيها الترميز والتخزين لما تعلمه لفترات زمنية (طويلة أو قصيرة) واسترجاعه عند الحاجة. (بني يونس، 2004، 179).

وبذلك تعتبر الذاكرة من أهم الوظائف العقلية التي يتميز بها الإنسان وفقاً لطبيعتها المركبة وظيفياً، إذ تشكل المخزن الذي تستقر فيه جميع الذكريات والمعطيات التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير والمحاكاة واتخاذ القرار، أي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات

وتجعله قادراً على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها، واستخدامها في سلوكه المقبل عند الحاجة. (Vargha-Khadem, 1997, 24)

ومما يلاحظ من خلال استعراض التعاريف السابقة، أن معظم هذه التعاريف قد وصفت الذاكرة مفهوماً ووظيفةً على أنها على اكتساب المعلومات أو المثبرات المستقبلية من الوسط الخارجي عبر الحواس وتحويلها إلى صيغة قابلة للمعالجة (تشفيرها)، ومن ثم تخزينها لمدى قد تطول أو تقصر حسب طبيعة هذه المعلومات وأهميتها ومن ثم استدعائها عند الحاجة.

2- مفهوم التذكر:

كما تمت الإشارة سابقاً فإن الذاكرة تعمل وفق ثلاث مراحل: هي التشفير والتخزين والاسترجاع، وتؤثر الظروف المحيطة في كل من هذه المراحل على جودة التذكر.

• المرحلة الأولى: التشفير

يتم تلقي المعلومات من الوسط المحيط بواسطة الحواس وهنا يقوم الدماغ بتحويل هذه المعلومات إلى صيغ قابلة للتخزين، أي يقوم بتشفيرها ومن ثم تخزينها على هذه الصيغة.

فعملية التشفير هي استقبال الدماغ للمدخلات الفيزيائية وتحويلها إلى صيغة يمكن للذاكرة أن تقبلها (Gale Encyclopedia of Psychology, 2000, 426).

ويعرفها البعض بأنها العرض المبدئي للمعلومات الحسية في المخ، ومهما كان وسيط العرض (بصرياً أو سمعياً أو تذوقياً) فإن أعضاء الاستقبال تحول هذه الطاقة الفيزيائية وتقوم بتسجيلها داخلياً على نحو آخر. (أبو حطب، 1996، 309).

وكذلك تعرف بأنها العملية التي 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، وتعتبر عملية التشفير أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة. (الشرقاوي، 2003، 191).

ويتمثل التشفير في الإدراك الأول لمنبه حسي معين، ثم تترجم أو ترمز هذه المعلومات لكي يتم تخزينها بسهولة، وتتضمن هذه العملية تنظيم المعلومات بعدة طرق ذات معنى سواء كانت هذه المعلومات صوتية أو مرئية أو ذات ملمس أو رائحة خاصة.

ويكون التشفير على شكل نبضات عصبية لكي تصل 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، 2003، 440)

وتتباين مستويات التشفير بتباين خصائص الموضوع المطلوب تذكره وباختلاف موقعه في بنية النشاط الحيوي لدى الفرد. فالخصائص الفيزيائية للمثيرات (كاللون والحجم والشكل والشدة والحركة والموقع) تلعب دوراً في اختيار لغة التشفير ودرجة تمايزها، وقد تبين أن تشفير المثيرات المختلفة أسهل من تشفير المثيرات المتشابهة وإن تذكر وتشفير المثيرات الهدافية أسهل من تذكر المثيرات اللاحدية. (منصور، 2001، 372)

ويوجد عدة صور للتشفير تتمثل في الآتي:

1- التشفير البصري: ويمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره الدال عليه (الشرقاوي، 2003، 192).

ويتم تمثيل المعلومات في التشفير البصري كخصائص بصرية منها الأحجام والأشكال والألوان وهو غالباً يشبه الصور البصرية.

وكذلك يتمثل في تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية، كاللون والشكل والحجم والموقع وما إلى ذلك. (الزغول والزرغول، 2003، 68).

ويشير هذا النوع من التشفير إلى أن المعلومات تخزن كصور وليس كأصوات ويكون الترميز للمعلومات غير اللفظية التي يصعب نطقها. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 186).

2- التشفير السمعي: ويقصد به تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت كالارتفاع والشدة ودرجة التردد. (الزغول والزرغول، 2003، 68).

ويمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره السمعي الذي يدل عليه أو بما يدل على سماع اسمه. (الشرقاوي، 2003، 193).

ويتمثل التشفير الصوتي في ترميز المعلومات المتشابهة في النطق الصوتي أو الأصوات الكلامية، ويتضمن التساجمات الصوتية، ومن ذلك تطابق بعض الكلمات صوتياً واختلافها في المعنى ويبدو التشفير الصوتي في تمييز وحدات الكلام المتشابهة صوتياً، ومثال ذلك تمييز نطق كلمة "نائل" عن كلمة "نائم". ويعتمد التشفير الصوتي على حركة العضلات الضرورية لإصدار الأصوات وتمييز الأذن للأصوات المختلفة. (بدوي، 2002، 96).

3- التشفير اللمسي: ويمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة خاصية اللمس التي تميزه. (الشرقاوي، 2003، 193).

4- التشفير الدلالي (دلالة اللفظ): ويمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليه. (الزغول والزرغول، 2003، 69).

وكذلك يمثل الترميز المبني على المعنى، وهو مرتبط بترميز المعلومات ذات الدلالة، كما تتمثل في الأفكار أو المعاني (بدوي، 2002، 96) وتمثل أيضاً الخبرة بمعناها الكلي (الوقفي، 2003، 442)

5- التشفير الحركي: ويتم فيه تمثيل الأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها. (الزغول والزرغول، 2003، 69).

• المرحلة الثانية: التخزين

ويعرف بأنه احتفاظ الذاكرة الترميزية في سجل المعلومات الذاكري لمدة تطول أو تقصر وفقاً لأهمية الذكرى وطبيعتها. (الوقفي، 2003، 442).

ويشار إليه أيضاً بأنه حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتكوين ملف أو مستودع لتلك المعلومات. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 187).

ويعرفه البعض على أنه احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى هذه المعلومات في الذاكرة لوقت حاجة الفرد إليها. (الشرقاوي، 2003، 192).

فالتخزين هو العملية التي يتم فيها حفظ المعلومات التي تم ترميزها بحيث تبقى فترة من الوقت تختلف تبعاً لظروف استخدامها، وتتأثر كفاءة هذه العملية بالمجهود الذي يبذله الفرد في ترميز وتنظيم ما يقوم بتخزينه.

ويشار أيضاً إلى التخزين بأنه عملية خزن واستبقاء المعلومات والانطباعات في الذاكرة، وذلك بتكوين ارتباطات فيما بينها حتى يتم تشكيل وحدات من المعاني. (الفرماوي، 2001، 256).

في حين يرى آخرون أن عملية التخزين تشير إلى استمرار المعلومات في الذاكرة نتيجة التسجيل أو الترميز لفترة من الزمن أو عندما تتعرض لبعض التغيرات، مثل التضاؤل أو التداخل أو الدمج، فهذا كله يعد من قبيل التخزين. (أبو حطب، 1996، 310).

ويعرف التخزين أيضاً بأنه عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة ومستوى التنشيط الذي يحدث فيها، بالإضافة إلى طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات فيها. (الزغول والزرغول، 2003، 71).

ويقصد بالتخزين أيضاً جملة الاستراتيجيات والعمليات التي تستهدف إبقاء المعلومات التي تم إدخالها إلى مخزن الذاكرة عن طريق التذكر لمدة قصيرة أو طويلة في ضوء احتمالات استخدامها في سلوك أو نشاط الفرد اللاحق. (منصور، 2001، 380).

وبشكل عام فإن الاحتفاظ بالمعلومات يظهر بشكل أفضل عند توافر العوامل التالية: (حافظ، 1989، 21).

1. وجود التعليمات التي تحض على التخيل ويساعد التسميع على الاحتفاظ بالمعلومات وعدم فقدها من الذاكرة.
2. توافر المعنى بالمفردات المترابطة طبقاً لخصائصها الدلالية ويبسر تصنيفها في تجمعات ملائمة.
3. وجود مستوى التجهيز الملائم عند اكتساب وتشفير المعلومات في نمط متماسك.

• المرحلة الثالثة: الاسترجاع

تعتبر عمليات الاسترجاع من أهم العمليات في دراسة الذاكرة الإنسانية، وتشير هذه العملية إلى تحديد مواقع المعلومات المراد استدعاءها وتنظيمها في أداء التذكر، أي القدرة على استدعاء الخبرات التي سبق للفرد أن تعلمها وعاشها. (الزغول والزعول، 2003، 71).

فالاسترجاع هو استحضار الخبرات الماضية في صورة ألفاظ أو معانٍ، والاسترجاع تذكر خبرة غير ماثلة أمام المتعلم. (عدس وقطامي، 2003، 209).

ويعرفه البعض على أنه عملية البحث عن المعلومات المرغوب فيها في مخزن الذاكرة وتعيين موقعها في هذا المخزن، وعملية تجميع هذه المعلومات وتنظيمها وعملية أدائها على شكل استجابات ذاكرية (مضمرة أو ظاهرة). (نشواتي، 1996، 393).

وتشير هذه العملية إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزنت في الذاكرة. (الشرقاوي، 2003، 193).

وكما أشير سابقاً فإن المعلومات بعد تشفيرها تنقل إلى الذاكرة وتخزن في الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم في الذاكرة طويلة المدى، وعليه فإن الاسترجاع يتجلى في استعادة المعلومات من الذاكرة طويلة المدى عند الحاجة إليها. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 188).

ويتم في عملية الاسترجاع إنتاج الاستجابات أو المعلومات التي سبق أن عرضت على المتعلم أثناء موقف التعلم عندما يطلب منه استدعاؤها. (صادق وأبو حطب، 2002، 56)

وكذلك يمكن تعريف الاسترجاع بأنه عملية إخراج المعلومات من الذاكرة، وهذه العملية تتطلب من الفرد الوعي واليقظة بأن المعلومات موجودة أولاً في ذاكرته، ثم عليه أن يعرف كيف يسترجعها. (دروزة، 2004، 90).

فعملية الاسترجاع تتمثل في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها، وتتوقف على طريقة عرض المادة ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة. (الزيات، 2006، 311).

ووفقاً لمفهوم الترميز، فإن الاسترجاع يمثل التفاعل المعقد لثلاثة عوامل هي:

1- الطريقة الخاصة في ترميز المعلومات أو المثبرات.

2- هذه المعلومات الخاصة التي جرى ترميزها متضمنة في إشارات الاسترجاع.

3- السياق الذي يحدث فيه الاسترجاع.

وفقاً لذلك فإن استرجاع مثيرات أو معلومات محددة وتذكرها يتحسن عن طريق الإشارات أو التلميحات التي تضمها عملية الاسترجاع، والتي كانت خلال عملية الترميز، لذلك تعتبر هذه الإشارات بمنزلة مثيرات تستدعي المعلومات. وكلما كان التجانس والاتفاق كبيراً بين المعلومات الأصلية والإشارات والتلميحات المتاحة أثناء الاختبار أو الاسترجاع، كان الاسترجاع أفضل وأكمل. وقد أشار بعض العلماء إلى أن التذكر هو إنتاج للمعلومات من مصدرين: أثر الذاكرة وإشارات الاسترجاع أو تلميحاته. ويكون الاسترجاع جيداً أو سيئاً استناداً إلى الشروط التي يتم فيها هذا الاسترجاع:

1- نوع استراتيجيات الاسترجاع المستعملة Type of retrieval strautilized

2- سياق الاسترجاع Context of retrieval

3- حالة الوعي أو الشعور state of consciousness والإثارة الفعلية emotionality arousal

4- طبيعة المؤثرات الاجتماعية Social influences التي تعمل خلال الاسترجاع.

(عبد الله، 2003، 52).

3- أنواع الذاكرة:

يمكن تصنيف أنواع الذاكرة على أساس خصائص النشاط الذي تتحقق فيه وترتبط به العمليات المكونة للذاكرة في ضوء ثلاثة محكات هي:

- طبيعة النشاط النفسي.
- بأهداف النشاط.
- استمرار الاحتفاظ بمادة التذكر.

3-1- وفق طبيعة النشاط النفسي

1- ذاكرة الأحداث الشخصية أو الذاكرة الحسية العيانية: وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المجتمعة عن الطبيعة والحياة من خلال أعضاء الحس المختلفة وتتضمن أيضاً الذاكرة البصرية والسمعية واللمسية والذوقية.

2- الذاكرة الدلالية أو الذاكرة اللفظية المنطقية: ومضمون هذه الذاكرة هو أفكارنا عن جوهر الأشياء، وتسمى أحياناً بذاكرة المعاني.

3- الذاكرة الحركية: وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واسترجاعها.

4- الذاكرة الانفعالية: وتمثل الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة إيجابية أو سلبية.

(عمران والعجمي، 2005، 45).

2-3- تقسم الذاكرة وفق أهداف النشاط إلى:

- 1- الذاكرة الإرادية: وتقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، كأن يتذكر التلميذ في الامتحان موضوعات معينة مرتبطة بأهداف السؤال ومتطلباته.
- 2- الذاكرة اللاإرادية: وهذه الذاكرة لا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، وفي هذا النوع قد يقفز إلى الوعي والذاكرة نماذج لأحداث أو ظواهر أو أشخاص بدون قصد. فالموضوعات المستكبرة ليست هدفاً للنشاط أو السلوك. (منصور، 2001، 373).

3-3- تقسم الذاكرة وفقاً لاستمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر إلى:

- 1- الذاكرة قصيرة المدى: ومهمتها استبقاء و تخزين المعلومات لفترة زمنية محددة، ومدة هذه الذاكرة قد تصل إلى نصف دقيقة، وتحتفظ بمقدار قليل من المعلومات. ويعتمد عليها في سياق حل المسائل أو في أثناء القيام بأية مهمة مؤلفة من حلقات متتابعة. (منصور، 2001، 391).
- 2- الذاكرة طويلة المدى: وتتميز بالاستبقاء طويل المدى للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة، ولا تكون آثار هذه الذاكرة فعالة إلا إذا تدعمت وفقاً لقوانين التعلم، وتبقى الخبرات المخزنة فترة أطول قد تمتد إلى سنوات أو إلى آخر العمر، وهي أكثر ميلاً لمقاومة الانطفاء. (عبد الله، 2003، 33).

فأهم وظائف الذاكرة طويلة المدى تنظيم المعلومات خلال عملية تخزينها في الذاكرة والقيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استدعاؤها بعد ذلك حسب ما يقتضيه الموقف الذي يكون فيه الفرد. (الشرقاوي، 2003، 195).

4- النظريات التي تناولت الذاكرة:

نظراً للأهمية القصوى لعملية الذاكرة - سواء من الناحية البحثية الأكاديمية أو من الناحية التطبيقية، وسواء في شكلها السوي أو المرضي - فقد كانت موضع الاهتمام لدى معظم المنظرين السيكولوجيين، وفي العشرين سنة الأخيرة برزت عدة نظريات عن الأشكال المعقدة للنشاط أو الفاعلية الكامنة في أساس أي عملية نفسية والتي تنمو مع نمو النشاط في سياق حياة الفرد، مما مكن من كشف طبيعة بناء العمليات المعرفية واعتبارها عمليات فعالة استقصائية انتقائية، تقوم بمهمة تمثل واستيعاب تأثيرات الوسط (الطبيعي والاجتماعي)، وهذه العمليات موجهة بدوافع معينة وتستخدم طرائق مساعدة وتعتمد على منظومة الأفعال المنظمة ذاتياً والتي تأخذ شكل بناء هرمي وتؤلف رأسمال ضخم موجود تحت الطلب تستثمره الشخصية عند مواجهة أي موقف جديد أو قديم، ويأتي على رأس هذه العمليات الذاكرة التي تتبادل التأثير مع كافة العمليات الأخرى.

ورغم تعدد النظريات التي تناولت الذاكرة، فإنه من الممكن تصنيف أهم هذه النظريات حالياً في أربعة أطر أساسية هي:

- النظريات الترابطية أو السلوكية.
- النظريات الأورجائزمية
- النظريات السياقية
- نظريات معالجة المعلومات

فيمايلي عرض لهذه الأطر النظرية بشيء من التفصيل:

1-4- النظريات الترابطية أو السلوكية:

وقد نشأت هذه النظرية على ما افترضه أرسطو من أن التعلم هو عملية ربط أو اقتران، والفكرة الرئيسية في هذا التصور تكمن في أن المعرفة والعقل يتكونان من إحساسات إنسانية تتشابه معاً عن طريق الترابط، ولا تتوافر لدى الكائنات أي معرفة فطرية، فهي تولد وعقولها صفحة بيضاء تخط عليها البيئة ما تشاء. وتتكون المعرفة من الإحساسات الأساسية كالأصوات والمرئيات والروائح وإحساسات البرودة والحرارة، ثم الربط بينها عن طريق العملية الميكانيكية الكاملة التي تتمثل في التأكد من أنها تحدث معاً وفق لقوانين الربط وهي التالية:

- قانون الربط عن طريق الاقتران أو التجاور المكاني أو الزماني.
 - قانون الترابط عن طريق الاقتران (التجاور) على أساس الاختلاف (التضاد) أو التشابه. وهكذا تكون الأفكار المركبة من الأفكار البسيطة بنفس العملية الميكانيكية كما يمكن للمعرفة أن تصبح على درجات من التعقيد والخصوبة بقدر ما يشاء المرء من جراء الربط وحلقاته متعددة المستويات. (منصور، 2001، 212).
- إذاً كل العمليات الارتباطية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات. (حجاج، 1983، 19).

وقد كانت نظرية أرسطو عن الترابط في واقع الأمر نظرية في الذاكرة وخاصة فيما يتصل باستدعاء أشياء أشير إليها في الخبرة السابقة. (منصور، 2001، 212).

وقد ظلت النظريات الترابطية الإطار المرجعي النظري لعدد ضخم من الدراسات والأبحاث التجريبية في مجال الذاكرة والتعلم حتى نهاية ستينيات هذا القرن تقريباً، ويعتبر عالم النفس الألماني هيرمان أبنجهاوس Eblinghaus II أول باحث يخضع الذاكرة للدراسة التجريبية في ضوء المفاهيم. والذاكرة لدى المنظرين الترابطيين هي شبكة من الترابطات بين المنبهات والاستجابات، تختلف في درجة شدتها وتعقدتها رغم أنها في الأساس ترابطات بسيطة، أي ترابطات بين منبه واحد واستجابة

واحدة (Murdock, 1974, p,10) معنى ذلك أن الخبرات المختلفة يتم تمثيلها وتخزينها في شكل وحدات بسيطة، ومستقلة، ثم ترتبط ببعضها البعض، بحيث يؤدي إعادة تنشيط أو استشارة إحدى هذه الوحدات إلى تنشيط أو استشارة الوحدات الأخرى المرتبطة بها تلقائياً وكلما زادت قوة الترابطات بين هذه الوحدات، زاد هذا التنشيط أو الاستشارة، والملاحظ في ضوء هذا التصور أن المنظرين الترابطيين يركزون فقط على مرحلة الترميز أو الاكتساب، ولا يولون الاهتمام الكافي بمرحلة الاسترجاع، وميكانيزماتها المختلفة. (Wingfield & Byrnes, 1981, 14)

ويعتبر نموذج التعلم بالاقتران بين أزواج من البنود المختلفة (كلمات - أرقام... الخ) النموذج الذي يستخدم -عادة- كتطبيق عملي للعلاقة الترابطية. (Vargha et al, 1997, 377)

وقد تعرضت النظريات الترابطية في تناولها لعملية الذاكرة لعدد من أوجه النقد، منها:

1- لم تحاول التمييز -سواء نظرياً أو تجريبياً- بين عمليات التخزين، وعمليات الاسترجاع، واقتصر تناولها للذاكرة كما تكشف عن نفسها من خلال مرحلة الاسترجاع فقط (Tulving & Thomason, 1973).

2- تأكيدها المبالغ فيه لميكانيكية (آلية) عملية الترابط وإغفالها النسبي لدور الكائن الحي كنسق نشط وفعال في مواقف التذكر.

3- رغم أن الفرض الخاص بالتداخل، وآثاره يبدو مقبولاً لتفسير الفروق العمرية في كفاءة الذاكرة، إلا أن الدلائل التجريبية التي تدعمه ضعيفة إلى حد كبير، وأنه لا يكفي وحده لتفسير هذه الفروق، فقد أشارت عدة دراسات ارتقائية في الذاكرة اللفظية إلى اختفاء الفروق الارتقائية الجوهرية بين عينات من الأطفال، في حجم وسرعة تكوين الكف بنوعية السابق واللاحق، رغم وجود فروق ارتقائية جوهرية بينهم في كفاءة الذاكرة اللفظية.

ورغم هذه الانتقادات، لا تزال النظريات الترابطية قائمة، ويوافق العديد من علماء النفس المعرفي الآن على أن الذاكرة ترابطية بمعنى أن بناء الذاكرة هو شبكة معقدة من العلاقات بين المواقف والمفاهيم المختلفة وأن اكتساب استراتيجيات الذاكرة وارتقاء هذه الاستراتيجيات عبر مراحل الطفولة، يمكن أن يفسر في ضوء مفهومي الترابط والتعميم وأن المفاهيم الأساسية للنظريات الترابطية، مثل التكرار، والتضاد، والتشابه، والتجاور، يمكن استخدامها في دراسة الذاكرة تجريبياً وارتقائياً وأن علم النفس المعرفي الحديث لا يتعارض مع الكثير مما قدمه أبنجهاوس وبافلوف وثورندايك وسكنر وغيرهم من المنظرين الترابطيين. ولعل هذا ما دعا سكنر إلى المطالبة بعودة السلوكية لتسهم بدور أكثر إيجابية في دراسات علم النفس المعرفي. فالارتباطات هي الوحدات الأساسية والأولية للسلوك وإن السلوك المتعلم ما هو إلا مجموعة أو تنظيم معين من الارتباطات. (منصور، 2001، 213).

2-4- نظريات تركيز على الكائن الحي: Organismic Theories

إذا كانت النظريات الترابطية الكلاسيكية تفترض أن المعارف المنظمة توجد جاهزة في البيئة الخارجية، وأن دور الكائن الحي هو مجرد "امتصاصها" أو استيعابها فإن الخاصية الأساسية للنظريات الأورجانزمية هي تأكيدها أن الكائن الحي هو المحدد الأساسي في كيفية اكتساب وتنظيم معارفه المختلفة عن العالم من حوله ومن أهم النظريات الأورجانزمية وأكثرها ثراءً، وإثارة للدراسات المختلفة، نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي (Rebok, 1987, 233) والتي تهدف إلى اكتشاف وتفسير الارتقاء المعرفي للطفل منذ الميلاد وحتى الخامسة عشرة من عمره تقريباً، عبر أربع مراحل ارتقائية أساسية.

ويؤكد بياجيه أن معارف الطفل هي محصلة تفاعله مع الأشياء من حوله وأن ناتج هذا التفاعل أكثر مما يوجد أو مما يمكن أن تمدنا به هذه الأشياء في ذاتها، وبالتالي فإن تفاعل الكائن الحي مع الأشياء هو عملية ابتكار وليس مجرد تسجيل حرفي لما هو قائم في البيئة الخارجية، ويتوقف هذا الابتكار على عمليات التمثيل والمواءمة وطبيعة الصيغ المعرفية (Piaget, 1970, 713-714) وبالتالي فإن ما يكتسبه الطفل ويخزنه ويسترجعه يتوقف على مستواه العقلي العام أو المرحلة الارتقائية التي يمر بها.

وبناءً على هذه الواجهة من النظر يرى بياجيه أنه مادامت الذاكرة يتم تكوينها وتنظيمها في ضوء المرحلة الارتقائية التي يمر بها الطفل - شأنها في ذلك شأن جميع العمليات المعرفية النوعية الأخرى - فإن بزوغ عمليات وصيغ معرفية جديدة أي انتقال الطفل من مرحلة ارتقائية إلى أخرى أعلى منها، يؤدي إلى تحسن الذاكرة، وبالتالي يمكن أن نتوقع تحسن ذاكرة الطفل إذا كانت الفترة الزمنية بين التقديم والاسترجاع (فترة التخزين أو الاحتفاظ) طويلة بحيث يتم خلالها تغيير إيجابي في الصيغ المعرفية للطفل نحو مزيد من الارتقاء.

ولتفسير هذا التوقع، يرى بياجيه أنه يجب أولاً التمييز بين الذاكرة بمعناها الواسع، والذاكرة بمعناها الضيق، فالذاكرة بمعناها الواسع لا تختلف في شيء عن الذكاء باستثناء أن الذكاء يتجه إلى فهم الواقع الحاضر، أما الذاكرة فتتجه إلى فهم الماضي (Piaget & Inhelder, 1973, 399) فهي النتاج الكلي لجميع الصيغ المعرفية، والاحتفاظ بهذا النتاج، واستدعاؤه في الوقت المناسب (Rebok, 1987, 233) أما الذاكرة بمعناها الضيق فهي التعرف على، أو استدعاء موقف أو شيء محدد، حدث في زمان ومكان محددين، وهي ترتبط تماماً بالمستوى الارتقائي للطفل وتتوقف عليه، أي على الذاكرة بمعناها الواسع. (Piaget & Inhelder, 1973, 5)

وإذا كانت نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي قد تعرضت لعدد من أوجه النقد فإن تصوره الخاص بالذاكرة وكيفية ارتقائها، قد تعرض لعدد من الانتقادات أيضاً منها:

1- لم يتعامل إلا مع منبهات بصرية محددة وذات طبيعة خاصة جداً، ورغم ذلك حاول تعميم نتائجه على التذكر بأشكاله المختلفة.

2- لم يحاول الكشف عن تغيرات الذاكرة بشكل كمي منظم يسمح بمعرفة أي مرحلة من مراحل عملية الذاكرة يحدث فيها هذا التغيير، وأسباب ذلك.

(Hetherington & Parke, 1986, 420)

3- هناك ما يشير إلى أن المستوى الارتقائي للطفل ليس هو المحدد الوحيد لقدرته على التذكر، وأن الأطفال في مرحلة ارتقائية واحدة، يختلفون بشكل كبير في قدراتهم على التذكر.

4- تبين تجريبياً أنه من الممكن أن يحدث تحسن جوهري في الذاكرة - سواء لدى عينات من الأطفال أو الراشدين - دون حدوث الانتقال من مرحلة ارتقائية لأخرى.

5- لم تقم النظرية أي تفسير لتدهور الذاكرة لدى كبار السن (Rebok, 1987, 236).

ورغم هذه الانتقادات يحسب لبياجيه ومساعديه أنهم أول من أكد العلاقة بين المعرفة وارتقاء الذاكرة وهي وجهة نظر مقبولة تماماً الآن لدى معظم باحثي علم النفس المعرفي الحديث (Bjorklund, 1987, 21).

3-4- النظريات السياقية:

ظهر مفهوم السياقية لأول مرة في دراسات الذاكرة الإنسانية في بداية السبعينات على يد جينكيز كرد فعل للترابطية التقليدية وأدواتها المستخدمة في دراسة الذاكرة، والتي لا تعكس القدرة الفرد على التذكر الآلي لمنبهات نوعية محددة إلى أن أصبح منحى السياقية الآن أحد أهم الأطر النظرية التي تقوم على أساسها دراسات الذاكرة تجريبياً وارتقائياً. (Mayes & Montldi, 2001, 556)

ويؤكد السياقيون أن الذاكرة عملية معرفية نشطة تتضمن إعادة تكوين وتكامل للمادة المراد تذكرها، وبالتالي ليس من الملائم استخدام المقاطع الصماء، أو قوائم الكلمات، أو سلاسل الحروف، وغير ذلك لدراسة الذاكرة، بل من الضروري استخدام منبهات أو مواد ذات معنى وأكثر أهمية بالنسبة للفرد، أي مواد ذات درجة عالية من الصدى البيئي لذا فإن أكثر المواد استخداماً في دراسات الذاكرة اللفظية وفق منحى السياقية، الجمل اللفظية، والقصص أو المقطوعات النثرية القصيرة (Rebok, 1987, 242).

4-4- نظريات معالجة المعلومات:

تمثل نظريات معالجة المعلومات الاتجاه السائد حالياً في دراسات علم النفس المعرفي بشكل عام، والذاكرة بشكل خاص (Rebok, 1987, 233) لذا فسوف نعرض لها بقدر من التفصيل.

ظهرت نظريات معالجة المعلومات في منتصف الستينيات كرد فعل للترابطية الكلاسيكية بشكل خاص، والمنحى السلوكي في التعلم بوجه عام ومصاحبة للاهتمام المتزايد بمجال الحاسبات الالكترونية، حيث استمدت من هذا المجال الكثير من المفاهيم والتقنيات (Brown, et al., 1983, 111) وذلك لأن هذه النظريات تستهدف التوصل إلى تصور للذاكرة الإنسانية يشابه معالجة المعلومات في الحاسبات الالكترونية (Grandiner, 1976, 5).

وتتشابه نظريات معالجة المعلومات مع النظريات الأورجانزمية في تأكيد الدور الفعال للكائن الحي عند تلقيه المنبهات المختلفة وتحويله إياها إلى وحدات ذات معنى بالنسبة له (Perlmutter & Lange, 1978, 156) وتختلف بشكل أساسي عن كل من النظريات الترابطية والسياقية اللتين تركزان أساساً على خصائص المدخلات والمخرجات دون الاهتمام بشكل صريح بالمعالجات التي تحدث للمدخلات في ذهن المتلقي، في حين ينصب الهدف الأساسي لنظريات معالجة المعلومات على العمليات الوسيطة، أي تلك المعالجات التي يقوم بها الكائن الحي، وتتوسط بين المدخلات والمخرجات.

ورغم تعدد نظريات معالجة المعلومات التي تتناول الذاكرة فإنها تصنف عادة في فئتين:

- معالجة المعلومات عبر مخازن متعددة أو ما يسمى بالنظريات البنائية.
- مستويات معالجة المعلومات أو ما يسمى بنظريات العمليات وسوف نعرض لكلا النوعين من النظريات بشيء من التفصيل:

5-4- الذاكرة كمخزن متعدد (النظريات البنائية)

تؤكد هذه النماذج أن الذاكرة الإنسانية ليست بناء واحد بل تشمل عدد من الأبنية الافتراضية، أو المخازن التي تختلف من حيث سعتها وكيفية تخزين المادة فيها، وأسباب فقد المادة المخزنة في كل منها ورغم أن فكرة تعدد مخازن الذاكرة فكرة قديمة، فإنها لم تتبلور في شكل مقبول إلا في نهاية العقد السابع من هذا القرن، ومن أوائل النماذج البنائية للذاكرة السمعية، النموذج الذي قدمه برودبنت Broadbent عام 1958 (Murdock, 1974, 157) ثم تلاه نموذج نورمان وواخ عام 1965 ثم نموذج اتكنسون وشيفرن عام 1968م.

ويعد كل من أتكينسون وشيفرن 1971, Atkinson & Shiffrin من أوائل العلماء الذين أسهموا في صقل وصياغة نموذج معالجة المعلومات، وقد وضعوا نموذجاً لمكونات نموذج المعلومات من خلال اقتراح نموذج ثلاثي الأبعاد للذاكرة البشرية مبرزين فيه مراحل تناول المعلومات ومعالجتها. ويؤكد هذا النموذج أن الذاكرة تتكون من ثلاثة مخازن هي: المخزن الحسي، والمخزن قصير المدى، والمخزن طويل المدى. (الزغول والزرغول، 2003، 51)

1-5-4-المخزن الحسي أو المسجلات الحسية (Sensory Registers):

تستقبل المخازن الحسية المؤثرات المختلفة، وتخزنها، بصرف النظر عما إذا كان الشخص قد وجه الانتباه إليها أم لا، فهي مخازن قبل انتباهية أو آلية (Wood, 1983, p, 193) والمعلومات في المخزن الحسي تظل بالكيفية نفسها التي دخلت بها، أي عبارة عن أنماط حسية خام لم يقم الفرد بإعطائها معنى أو تفسير (Wingfield & Byrnes, 1981, 145). وتظل هذه الانطباعات أو الصور موجودة في المخزن الحسي مدة قصيرة يتفق معظم الباحثين على أنها لا تتعدى الثانيتين، وإن كان بعض الباحثين يرى أنها قد تصل إلى 25 ثانية، وأن ذلك يتوقف على طبيعة المنبهات المستخدمة، وإجراء التجربة بشكل عام. (Siegler, 1983, 138)

ويتفق معظم الباحثين على أن المخزن الحسي المعين ذو سعة كبيرة وأن فقد المادة منه يسبب التلاشي الذي يحدث بمرور الوقت. (Murdock, 1974, P. 203)

2-5-4-المخزن قصير المدى أو الذاكرة قصيرة المدى Short Term memory:

يحتوي المخزن قصير المدى ما ننتبه إليه من المؤثرات الواردة عبر المخازن الحسية المختلفة، لذا فهو مركز الوعي، لأنه يتضمن كل الأفكار والمعلومات والخبرات التي يكون الشخص على وعي بها في أي لحظة زمنية معينة وبالتالي فهو محور جميع عمليات التفكير وحل المشكلات، ويقوم المخزن قصير المدى بثلاث وظائف أساسية هي التخزين المؤقت لكمية محدودة من المعلومات والخبرات، وتحويل أو إدخال الخبرات والمعلومات إلى المخزن طويل المدى، واستخراج أو استرجاع الخبرات من المخزن طويل المدى.

وخلافاً للمخزن الحسي فالمعلومات في المخزن قصير المدى لا تكون على طبيعتها الحسية الخام، بل تتعرض لترميز أو لمعالجات يقوم بها الفرد بهدف تحليلها وتنظيمها، ورغم أن الرأي السائد أن هذا الترميز يقوم على أساس صوتي بصرف النظر عن الطبيعة الأساسية للمنبهات فإن هناك بعض الأدلة على إمكانية حدوثه على أسس صوتية وغير صوتية فقد حدث على أساس المعنى. (Eysenck, 1977, 12).

3-5-4-المخزن طويل المدى Long-Term Memory:

وتتشكل هذه الذاكرة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية، حيث يتم فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة، وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة. وتمتاز هذه الذاكرة بسعتها الهائلة على التخزين، إذ يوجد فيها الخبرات والمعلومات القديمة والحديثة. (الزغول والزرغول، 2003، 61).

وخلافاً للمخزن قصير المدى - الذي تخزن به المادة عادة على أساس صوتي - فإن المادة الموجودة بالمخزن طويل المدى تخزن عادة على أساس دلالي، أي على أساس المعنى أما عن سعة

هذا المخزن فهي بلا حدود وتظل المادة موجودة به لمدة زمنية تتراوح بين دقيقة واحدة وعدد من السنوات (Rebok, 1987, 252). ويرجع النسيان في هذا المخزن إلى أسباب عديدة أهمها عمليات التداخل وما ينشأ عنها من كف والفضل في المرحلة الثالثة من مراحل عملية الذاكرة أي مرحلة الاسترجاع لأن هناك ما يشير إلى أن كل المواد التي تدخل المخزن طويل المدى تظل موجودة به، رغم أن الأفراد لا يستطيعون - عادة - استرجاع أكثر من نصف هذه المادة المخزنة لديهم بالفعل. (Buschke, 1975, 84).

وقد تعرضت نماذج المخازن المتعددة - خاصة نموذج أتكينسون و شيفرن - لكثير من أوجه النقد أهمها:

1- الذاكرة الإنسانية كيان دينامي وليس أجزاء أو مخازن مستقلة أو منعزلة (Wingfield & Byrnes, 1981, 11)

وبالتالي فإن معالجة المعلومات كما تتم في أجهزة الحاسبات الآلية تختلف جذرياً عنها لدى الكائنات الحية، خاصة الإنسان، فنسق المعالجة كما يتم في هذه الأجهزة جامد، ولا يمكن أن يبدي أي قدر من التعديل ليتلاءم مع معطيات جديدة غير محسوبة.

2- ليس لدى هذه النماذج الكثير بخصوص عملية الذاكرة، كما تتم في مواقف الحياة اليومية.

3- هناك ما يدل على أن فكرة التعاقب الزمني لانتقال المادة عبر مخازن الذاكرة الثلاثة فكرة غير صحيحة تماماً وأنه من الممكن أن تتم معالجة المادة بشكل مترامن في كلا المخزنين، قصير المدى، وطويل المدى.

4- ليس هناك ما يؤكد أن المخزن قصير المدى ذو سعة محدودة فقد أكدت العديد من الدراسات أن سعته قد تصل إلى أكثر من 20 "حزمة" (Siegler, 1983, 138).

ورغم هذه الانتقادات يحسب لنماذج المخازن المتعددة دقة الأدوات المستخدمة والصرامة المنهجية.

وفي ضوء ماسبق يمكننا النظر للذاكرة على أنها عملية معرفية تقوم على الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن، والتي تتم وفق مراحل متسلسلة وهي مرحلة استقبال المعلومات وترميزها، ومرحلة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها، ومرحلة استرجاع تلك المعلومات، كما تعتمد عملية المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث (الذاكرة الحسية أو المسجلات الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى).

6-4-4- مستويات المعالجة (نظريات العمليات):

عرض كريك ولوكهارت (1972 craik & lockhart) عدداً من أوجه النقد لنماذج المخازن المتعددة واقترحا - بدلاً منها- نموذجاً جديداً كإطار نظري لدراسات الذاكرة، هو نموذج مستويات المعالجة، الذي يفترض أن كفاءة الذاكرة دالة لمستوى التحليل أو المعالجة الذي يمارسه الفرد على المدخلات الحسية المختلفة، فهناك مستويات معالجة تختلف في مدى عمقها تبدأ بمستوى معالجة سطحي أو ضحل يركز على الملامح البنائية أو الفيزيائية للمنبهات، يليه مستوى متوسط المعالجة العميقة يركز على الخصائص السمعية أو الصوتية، وأخيراً مستوى المعالجة العميقة المتمثل في استخلاص معنى المنبه المعين في ضوء خبرات الفرد ومعارفه، ويكون الاحتفاظ دالة لعمق مستوى المعالجة، إذ يحتفظ بالمنبهات ذات الترميز العميق احتفاظاً طويلاً المدى قائماً على معانيها ودلالاتها المختلفة، بينما يكون الاحتفاظ بالمنبهات ذات الترميز السطحي أقل وأضعف. (عطوة، 1991، 41).

ويحدد كريك وتولفنج أوجه الخلاف الأساسية بين نموذج مستويات المعالجة ونماذج المخازن المتعددة - خاصة نموذج أتكينسون وشيفرين Atkinson & Shiffrin - في عدد من النقاط هي:

- 1-4-6- كفاءة الذاكرة دالة لعمق المعالجة، وليس لطبيعة المخزن الذي توجد به المادة.
- 2-4-6- لا يولي نموذج مستويات المعالجة اهتماماً لفكرة سعة التخزين التي هي مشكلة أساسية لدى أصحاب نموذج المخازن المتعددة.
- 3-4-6- لا يولي نموذج مستويات المعالجة اهتماماً لكيفية الترميز في كل مخزن من المخازن الثلاثة المفترضة لدى أصحاب نموذج المخازن المتعددة.
- 4-4-6- لا يولي نموذج مستويات المعالجة اهتماماً لآليات (ميكانزمات) انتقال المادة عبر المخازن الثلاثة المفترضة لدى أصحاب نموذج المخازن المتعددة.
- 5-4-6- الفرق بين مخازن الذاكرة المفترضة لدى أصحاب نموذج المخازن المتعددة، فرق في الدرجة وليس في النوع، وبالتالي فإن نسق الذاكرة وحدة واحدة غير قابلة للتجزئة إلى أقسام منفصلة. (Craig & Tulving, 1975).

وقد تعرض نموذج مستويات المعالجة لعدد من التعديلات الأساسية، قدم بعضها كريك وتولفنج، و قدم البعض الآخر باحثون آخرون، ويمكن تتبع هذه التعديلات فيما يلي :

- 1- أكد نموذج مستويات المعالجة عند تقديمه أول مرة عام 1972 عمق المعالجة، وأنها المحدد الأساسي لكفاءة الذاكرة وأن المعالجة الدلالية المتمثلة في استخلاص معنى المنبه بشكل مجرد، تؤدي إلى أكفاً حالات التخزين والاسترجاع، وقام كريك وتولفنج في عام 1975 بسلسلة من عشر تجارب، صممت للتحقق من مدى صحة افتراضات هذا النموذج، حيث قدم للمفحوصين قوائم من الكلمات باستخدام جهاز العارض السريع، ومن خلال الإجابة عن أسئلة متنوعة حول هذه الكلمات

(يجاب عنها بنعم أو لا) أمكن إنتاج مستويات المعالجة المتدرجة التي أوضحها كريك ولوكهارت، وفي كل هذه التجارب يتم حساب الزمن المستغرق منذ تلقي المفحوص السؤال حتى صدور الاستجابة. (Tulving, 1994,36)

2- بناءً على الافتراض الأساسي لنموذج مستويات المعالجة المؤكد لعمق الترميز، تكون الذاكرة في حالات التعلم العمدي مكافئة لها في حالات التعلم غير العمدي، مادام مستوى عمق الترميز واحداً في الحالتين (Craik & Lockhart, 1972)، ومرة أخرى لم تثبت صحة هذا التوقع حيث بينت أن عدد الكلمات المستدعاة في حالة التعلم العمدي كانت أعلى جوهرياً منها في حالة التعلم غير العمدي (Craik & Tulving, 1975) وهذا يعني أن مستوى عمق الترميز ليس هو المحدد الوحيد لكفاءة الذاكرة، وأن متغير عمدي أو عدم عمدي التعلم يؤثر في كفاءة التخزين والاسترجاع.

3- افترض كريك ولوكهارت (Craik & Lockhart 1972) أن زمن المعالجة يزيد بزيادة عمقها حيث يتطلب الترميز العميق وقتاً أكثر مما يتطلبه مستوى الترميز المتوسط أو مستوى الترميز الضحل، وبالتالي فإن زمن المعالجة بعد ذاته يعتبر مؤشراً لمستوى عمق الترميز. ولم تثبت صحة هذا الافتراض، حيث تبين أن بعض المعالجات السطحية تستغرق وقتاً أطول مما تستغرقه بعض المعالجات العميقة، رغم أن كفاءة الذاكرة في حالة المعالجة العميقة كانت أعلى جوهرياً منها في حالة المعالجة السطحية، ومن هنا فإن الزمن المستغرق في المعالجة لا يدل على طبيعة عمليات الترميز التي يقوم بها الفرد. (Craik & Tulving 1975)

4- ظل منظرو منحى مستوى المعالجة عشر سنوات تقريباً يؤكدون أهمية المرحلة الأولى - مرحلة الترميز لعملية الذاكرة، وأنها المحدد الأساس لما يتم تخزينه واسترجاعه (Craik & Tulving, 1975) وقدم تولفينغ وطومسون (Tulving & Thomson, 1973) مبدأ نوعية الترميز الذي يقرر أن ما يتم تخزينه يتوقف على ما تم ترميزه، وبالتالي فإن ما يحدد كفاءة أحد هاديات الاسترجاع، هو ما إذا كان هذا الهادي قد تم ترميزه وتخزينه مع الكلمة المراد تذكرها أم لا، ونال هذا المبدأ تدعياً تجريبياً سواء لدى الراشدين (Craik & Tulving, 1975) أو لدى أطفال في مرحلة الرضاعة (Fagen, 1984) إذ تبين أن هادي الاسترجاع لا يكون مفيداً إلا إذا تم ترميزه وقت إجراء التجربة مع الكلمة المراد تذكرها في وحدة ترميز متكاملة وإنه إذا لم يتم ذلك، فإن الهادي لن يساعد على استرجاع الكلمة المعينة حتى لو كانت بينهما علاقات قوية في الذاكرة الدلالية للفرد. (Tulving, 1979)

من خلال العرض السابق لنظريات الذاكرة نجد بأنه لا توجد نظرية واحدة كاملة تماماً، وكافية وحدها لتناول عملية الذاكرة بجوانبها المختلفة، وأن هذه النظريات لا تتعارض فيما بينها بقدر ما تتكامل

(Choen et al., 1986. p.11) ومن ثم كان على من يدرس الذاكرة ارتقائياً، ألا يقتصر على نظرية واحدة، بل أن يستعين بكل النظريات التي يمكن أن تساعد في فهم الذاكرة من المنظور الارتقائي، إذ لا يوجد مبرر منطقي لهذا التمييز التعسفي لأهمية مراحل عملية التذكر، فهناك دائماً تفاعل قوي بينها، بحيث يكون الناتج النهائي تابع لعدد وطبيعة العمليات والاستراتيجيات التي قام بها الفرد في المراحل الثلاث. (عطوة، 1991، 47).

● المحور الثاني : الذاكرة الدلالية و ذاكرة الأحداث الشخصية

مقدمة:

تم الحديث سابقاً عن الذاكرة طويلة المدى، باعتبارها المخزن الذي يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة جداً، إذ تحوي قدراً هائلاً من المعلومات. وباعتبار أن الذاكرة طويلة المدى تشتمل على معلومات متنوعة إلى أقصى حدود التنوع، فهي ذات طابع منظومي وترتيب رفيع المستوى وبعيد عن العشوائية. وفي هذا الصدد يرى العلماء وجود عدة أنواع للذاكرة طويلة المدى، لكن بعضاً منهم يشير إلى وجود نسقين أو منظومتين تعمل وفقهما الذاكرة طويلة المدى، هما الذاكرة الدلالية (أو ذاكرة المعاني) وذاكرة الأحداث الشخصية.

كان إندل تولفينغ **Tulving 1972** أول من طرح فكرة التمييز بين نسقين متباينين من الذاكرة طويلة المدى، حيث ميز بين الذاكرة طويلة المدى للأحداث والذاكرة طويلة المدى للدلالات اللفظية. (عطوة، 1995، 94).

كلا هذين النسقين يمثل خزاناً مديداً للمعلومات، لكنهما يختلفان بمواصفات هذه المعلومات، ففي الذاكرة الدلالية نحفظ بكل ما نحتاجه من المعلومات من أجل الكلام (التعبير) أما ذاكرة الأحداث فتشتمل على المعلومات والأحداث التي رمزت في وقت محدد والكيفية التي كانت عليها عند إدراكها وفي أثناء تعلمها وتذكرها. (منصور، 2001، 396).

وهنا لا بد من التنويه إلى أن معظم الباحثين بما فيهم تولفينغ يؤكدون على التداخل التام بين ذاكرة الدلالات وذاكرة الأحداث الشخصية وصعوبة التمييز بينهما. (عطوة، 1995، 99) وهذا ما ستشير إليه الباحثة في موضعه لاحقاً بمزيد من التفصيل.

ونظراً لما قدمناه من ضرورة لبحث هذين النسقين، نتناول فيما يأتي كلاً منهما بشيء من التفصيل في محاولة لتحرّي ما أمكن عنهما.

أولاً - الذاكرة الدلالية:

أصبحت الذاكرة الدلالية خلال السنوات الأخيرة مادةً لأبحاث ودراسات كثيرة، باعتبارها نسقاً فعالاً من أنساق الذاكرة المديدة.

وفي الذاكرة الدلالية (أو الذاكرة المعنوية) يحتفظ بكل ما نحتاجه من أجل الكلام، حيث لا يشمل هذا النوع على الكلمات والتراكيب اللغوية والرموز التي تدل عليها وعلى الموضوعات ومعانيها (الأشياء وأسمائها) فقط، وإنما تشتمل كذلك على القواعد التي تستخدم وفقها، حيث تحفظ فيها أيضاً تلك المواد مثل قواعد النحو، الصيغ الكيميائية، الخصائص الفيزيائية، قواعد الجمع والضرب، ومعرفة

أنّ الخريف يأتي بعد الصيف... أي أنّ الذاكرة الدلالية إجمالاً تحتوي على جميع الحقائق التي لا ترتبط بأوقات معينة أو أمكنة معينة، إنما تمثل حقائق مجردة عامة. (منصور، 2001، 396).

وبحسب كورسيني (Corsini, 1994, 356) فإنّ الذاكرة الدلالية هي ما يختص بالمعرفة العامة للحقائق والمفاهيم والمعلومات غير المرتبطة بمكان أو زمان ما.

وبالتالي يمكننا وصف الذاكرة الدلالية ضمن هذا السياق بأنها الذاكرة التي تخزن بشكل لغوي ورمزي (Stored in linguistic and symbolic form) أي أنّ مرجعية هذه الذاكرة هي معرفية فقط **Cognitive reference** لأنها تختزن المفاهيم والحقائق والقواعد والعلاقات والمتشابهات بشكل مجرد، وكثيراً ما تسمى منظومة الذاكرة العلائقية، وهذه الذاكرة لا تتعدل بالاسترجاع كما أنها عرضة للانتقال والنسيان، ويشير إليها توفلينغ أحياناً بأنها ذاكرة المعرفة بالعالم أو ذاكرة المعرفة بشكل عام. (عبد الله، 2003، 39).

1- نماذج عمل الذاكرة الدلالية:

تطرقت كثير من الدراسات الأخيرة حول الذاكرة الدلالية إلى التنظيم البنائي لمعارفنا الدلالية حول العالم المحيط، واستخدام هذه المعارف للقيام بالمهام المختلفة.

حيث تهدف معظم هذه الدراسات إلى تحديد وتوصيف كيفية تمثيل المعلومات في الذاكرة وكيفية استرجاعها. وهذا من الأمور الهامة جداً لأن كل مظهر من مظاهر الإدراك المعرفي عند الإنسان (كالانتباه والإدراك والتذكر وحل المشاكل والمعالجة اللغوية...) مبنية على محتويات وعمليات الذاكرة الدلالية بوصفها المخزن المعرفي عند الإنسان. (Keenan, 2001, 2).

ولا بد قبل الخوض في نماذج الذاكرة الدلالية من الأخذ بعين الاعتبار أن هذه النماذج معقدة جداً نظراً لتعدد بنية وطبيعة الذاكرة نفسها. حيث أن استخدام المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد عموماً مرتبط بحل المسائل، بالمحاكمة المنطقية، بإعطاء الأجوبة على الأسئلة، بتذكر الوقائع وبأشياء أخرى كثيرة. كما أن الذاكرة الدلالية تحتوي العديد من المعلومات المختلفة بشكل مدهش وتنظيمها رتيب جداً وليس عشوائياً.

وعليه فإنّ أيّاً من النماذج المعاصرة المقترحة في تصور عمل الذاكرة الدلالية لا يستطيع بشكل كامل ومناسب أن يوضح الطرائق العديدة لاستخدام المعلومات المخترنة في الذاكرة المديدة، ولا مقدارها وتنظيمها، لكن النماذج تتغير باستمرار بحسب المعطيات الظاهرة مجدداً. (كلاتسكي، 1995، 258).

وقد جاء أكبر دافع لأبحاث الذاكرة الدلالية من حقل الذكاء الصناعي وهو فرع من فروع علوم الحاسب يهدف إلى تطوير برمجيات تمكن الحاسب من تقديم أداء أقرب إلى الذكاء الإنساني كلعب الشطرنج والتعبير اللغوي. (Keenan, 2001, 2).

وقد تمخضت هذه الدراسات عن تصورات متباينة لآليات عمل الذاكرة الدلالية ووظائفها ومحتوياتها، وقد تجسدت هذه التصورات في موديلات أو نماذج عديدة نبينها فيما يلي:

1-1- النموذج الشبكي للذاكرة الدلالية:

تصور براون وماك نيل (Brown & Mcneill, 1966) الذاكرة الدلالية كشبكة مفاهيم واسعة جداً مرتبطة فيما بينها، حيث يصف هذا النموذج الذاكرة الدلالية بأنها شبكة شديدة الاتساع تحتوي على قدر هائل من المفاهيم المتصلة والمتشابكة فيما بينها، والتي تجعل من هذه المفاهيم حزماً مترابطة، وهذا الترابط ليس متماثلاً وغير بسيط، إنه متنوع ويجري في مستويات متفاوتة التعقيد، ويمثل هذا الاتجاه الربطي الجديد في دراسة الذاكرة. (منصور، 2001، 397).

إذاً فإنّ النموذج الشبكي يتمتع بتشابه معلوم مع نظرية المنبه - الاستجابة التي تدرس الذاكرة كحزمة روابط. فالنموذج الشبكي للذاكرة الدلالية يقوم على فكرة رئيسة مفادها أن الشبكات الترابطية تمتلك انتظاماً وتماسكاً إلى أقصى حد ويتوقع من الموضوعات المتقاربة من الناحية المعنوية أن تترابط بقوة في شبكات الذاكرة الدلالية.

وبهذا المعنى فإن الذاكرة الدلالية تغاير في عملها وطريقة تنظيمها طريقة تنظيم القواميس والمعاجم. حيث لا توضع الكلمات أو المفردات ذات المعنى الواحد أو المتقارب في نظام ألفبائي معين، ولهذا فإن طريقة القواميس والمعاجم قليلة النفع عند تحديد العلاقات بين المفاهيم. (Doshier, 1984, 521)

1-2- نموذج كولينز و كويليان:

يعتبر نموذج كولينز وكويليان (Collins and Quillian, 1969) للذاكرة الدلالية أول وصف مفصل حول كيفية تمثيل المعلومات واسترجاعها في الذاكرة الدلالية، وقد تم تنظيم هذا النموذج للذكاء الصناعي كتبه كويليان عام 1968. (Keenan 2001, 2).

وتلعب في هذا النموذج اللغة والتشابكات الارتباطية دوراً هاماً. ويسمى نموذج "الجملة المتعلمة - الفاهمة للغة" (Teachable language comprehender). (كلتسكي، 1995، 259).

وقد حاول كويليان تطوير هذا البرنامج بحيث يستطيع أن يعبر لغوياً عن نصوص مكتوبة كالصحف والكتب وذلك بمستوى مهارة يضاهي معدل القراءة عند الإنسان، ونتيجة تعلمه من فشل

التجارب السابقة في هذا المجال فقد أدرك كويليان أن الطريقة الأنسب لجعل الحاسب يفهم اللغة هي بإعطائه كمّاً من المعلومات المتعلقة بالنص المطلوب قراءته.

ولم يكن لدى كويليان أي فكرة عن كيفية تمثيل هذه المعلومات في الحاسب ، ولهذا اقترح ببساطة بنية بدت بالنسبة له منطقية.. منطقية بمعنى أنها أتاحت مخزوناً كافياً من المعلومات (وهذه مسألة هامة جداً باعتبار أن الحواسيب في ذلك الوقت كانت محدودة التخزين)، كما أنها أتاحت منطقاً استدلالياً يعتبر مكوناً ضرورياً في عملية التعبير اللغوي، وعندها توقع كولينز وكويليان أن تكون بنية الذاكرة الدلالية التي استخدمها كويليان في برنامج الحاسوب تتوافق وتتسجم مع البنية المعرفية للذاكرة الدلالية عند الإنسان.

بذلك قام كل من كولينز وكويليان باستنتاج توقعات لعملية التحقق في بنية كويليان وقاموا باختبارها في أزمنة الاستجابة لعينات من ناس عاديين.

<http://psych.fullerton.edu/navarick/c-l.doc>

تعطي الذاكرة الدلالية تشابهاً كبيراً مع المعجم الوسيط (التفسييري)، وهذه المعجمات تعطي تفسيرات للكلمات بواسطة كلمات أخرى، ولو بدأنا البحث عن هذه الكلمات لوجدنا أنها تفسر أيضاً بمساعدة كلمات أخرى. فكل كلمة في المعجم تحصل على معنى فقط بفضل الروابط المتبادلة المعقدة بين الكلمات المشروحة، وتلك اللوحات النادرة جداً التي تسمح بربط الكلمات مع التجربة الحسية البصرية، ويمكننا القول أن موديل الذاكرة المديدة المقترح بواسطة كويليان يعطي لوحة لشبكة ارتباطية واسعة، هنا ترتبط المفاهيم ببعضها بروابط مستمدة من الصفات الجامعة فيما بينها. وتختلف هذه الارتباطات عن الروابط التقليدية "المنبه - الاستجابة" حيث يمكنها أن تتواجد بأنواع متعددة: ارتباطات تدريجية (رتبية ومتسلسلة) - ارتباطات عبر الصفات ومداليلها، وتصور الذاكرة الدلالية كطاقم من الحجيرات المرتبطة باقترانات موسومة (معلّمة) وهذه هي السمة الأساسية للموديلات الشبكية للذاكرة الدلالية.

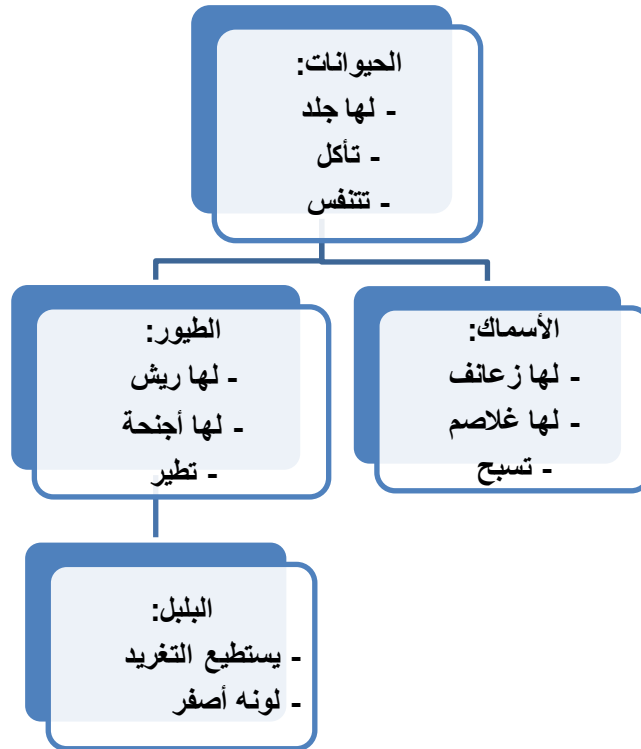
http://psy241.group.shf.ac.uk/psy241wiki/index.php/Semantic_Memory#Teachable_Language_Comprehender_.28TLC.29_Collins_and_Quillian_.281969.2

9

ويمكن إلقاء الضوء على تفاصيل نموذج كولينز وكويليان في محاولة لمقاربة البنية المعرفية للذاكرة الدلالية، وذلك من خلال التبسيط التالي:

- 1- يتم تصنيف المعلومات في فئات سنصطلح على تسميتها "صنف".
 - 2- ترتبط الأصناف فيما بينها منطقياً بشكل تسلسلي، هذه الأصناف الرئيسة للمعلومات (مثلاً الحيوانات) يتم تقسيمها إلى أصناف جزئية (كالطيور والأسماك) والتي بدورها أيضاً تنقسم إلى أصناف أضيق.
 - 3- لا يتم تكرار المعلومات التي تم اختزانها في مستوى ما على الإطلاق في مستوى آخر، وبالطبع فإن الحقيقة المختزنة في مستوى أعلى تنطبق على الأصناف الجزئية الأدنى.
- (كلاتسكي، 1995، 261).

ويمكن إيضاح ذلك من خلال الشكل رقم (1) حيث نلاحظ كيف يتم تصنيف المعلومات في فئات (أصناف) وارتباطها تسلسلياً.



شكل (1) ارتباط أصناف المعلومات وفق نموذج كولينز وكويليان. (كلاتسكي، 1995، 264).

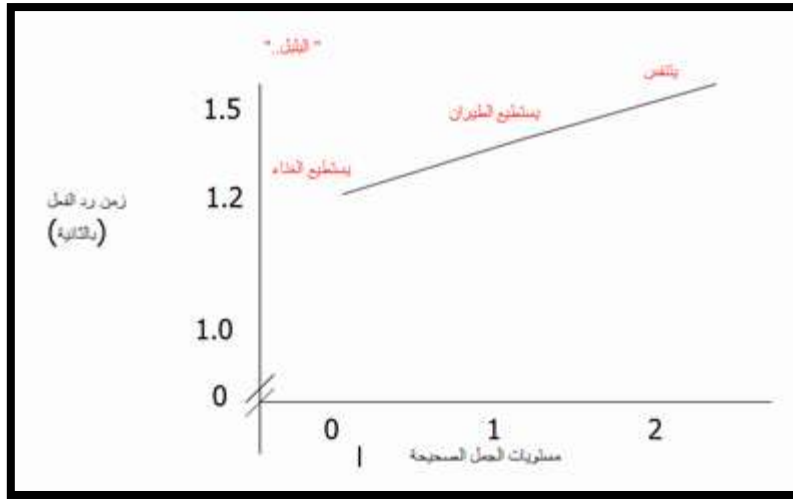
ولدراسة الاسترجاع من الذاكرة الدلالية نعطي لبعض الأشياء أسماء أو عبارات بسيطة ويطلب الإجابة بـ "صح" أو "خطأ" بالسرعة القصوى الممكنة. يقيس الباحثون زمن رد الفعل وهو المدة الزمنية الفاصلة بين عرض العبارة والاستجابة. ولهذا الزمن تاريخ طويل في علم النفس التجريبي (كلاتسكي، 1995، 271)، وعموماً فقد استخدم هذا الزمن كمقياس لمدى تعقيد العمليات العقلية، وذلك وفق الافتراض القائل أنه "كلما زاد زمن الاستجابة للمنبه كلما زاد أيضاً عدد العمليات العقلية التي

ينفذها الدماغ لتحقيق الاستجابة"، عند سماع عبارة "البلبل يستطيع التغريد"، يتم مباشرة تفعيل فئة "بلبل" في الذاكرة، وعندما نقوم بعملية تدقيق لخصائص فئة البلبل للوصول إلى المعلومات المرجعية، وعندما يتم إيجادها يتم إيقاف عملية البحث ومن ثم الاستجابة، وفي هذه الحالة تكون الاستجابة "صح"، الآن على فرض أن العبارة هي "البلبل له أجنحة" نبدأ فوراً بتنفيذ نفس الخطوات كما في السابق، ولكن لا نجد المعلومات المرجعية، عندها ننتقل إلى الصنف الأعلى "صنف الطيور" ونقوم بعملية تدقيق لمحتويات الصنف من أجل الوصول إلى المعلومات المرجعية، وعندما نجد "له أجنحة" في هذه الصنف نوقف البحث وتتم الاستجابة بـ "صح". إذاً هنا اضطررنا إلى تنفيذ خطوتين إضافيتين زيادة على العبارة الأولى. إذاً فالعمليات العقلية هنا استغرقت وقتاً أطول في التنفيذ وعليه فإن زمن الاستجابة سيكون أطول من الحالة السابقة "البلبل يستطيع التغريد".

لنفترض أننا سمعنا عبارة "البلبل يأكل" سنقوم أيضاً بنفس الخطوات السابقة إضافة إلى خطوتين جديدتين إذ أننا سنضطر للانتقال تسلسلياً إلى صنف أعلى هو صنف "الحيوانات" ونقوم بعملية تدقيق محتوياته. إن عملية الاسترجاع أشبه ما تكون بشكل من أشكال الاستدلال المنطقي المسمى بـ "القياس المنطقي"، وفي هذه العملية يتم إعطاؤنا مقدمتين منطقيتين ومن ثم استنتاج المقدمة الأولى عادة ما تكون مبدأً عاماً كقولنا كل إنسان فان"، أما المقدمة الثانية فهي حالة أكثر تحديداً كقولنا "سقراط إنسان" ومن ثم يأتي الاستنتاج "سقراط فان". وبالعودة إلى المثال السابق نلاحظ أن عبارة "البلبل يأكل" يمكن تحليلها بأن "كل الحيوانات تأكل" و "البلبل حيوان" وبالتالي فإن "البلبل يأكل". إذاً الملاحظ أن عملية الاسترجاع تستخدم الاستدلال المنطقي. فنحن لا نقوم فقط باستدعاء الحقائق، بل نقوم بترتيبها مع بعضها كمقدمات ونتائج. (Simons, 2001, 205)

وقد تم توضيح الاسترجاع من الذاكرة الدلالية في نموذج كولينز وكويليان من خلال التجربة التالية:

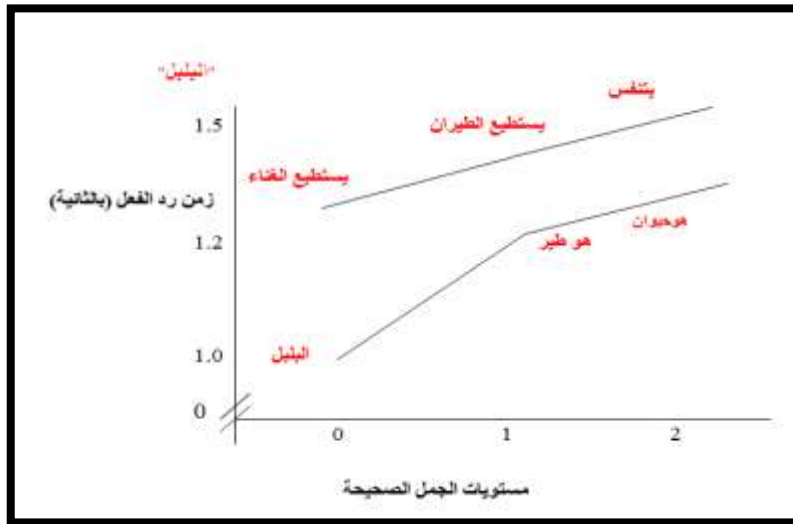
تم إسناد عدد من العبارات إلى مجموعة من الأشياء تتطلب الاستدعاء من مستويات عدة من السلسلة. تنتمي هذه العبارات إلى مجموعة متنوعة من البنود، ليس "الحيوانات" فقط بل سيتم ردها بجمل تبدأ بـ "البلبل" وكان هناك مزيج من الجمل الصحيحة والخاطئة. وسيتم عرض النتائج الخاصة بالجمل الصحيحة فقط. وسنلاحظ في الشكل التالي تطور زمن رد الفعل كلما انتقلنا من مستوى آخر ضمن السلسلة. حيث تم تمثيل زمن رد الفعل بالثنائي على المحور الشاقولي ومستويات الجمل الصحيحة على المستوى الأفقي. ونلاحظ في الشكل كيف يتطور زمن رد الفعل (زيادة) مع انتقالنا باتجاه زيادة مستويات الجمل.



شكل (2) تطور زمن رد الفعل مع ارتفاع مستوى السلسلة

<http://psych.fullerton.edu/navarick/c-l.doc>

ويمكن أيضاً قياس الزمن المستغرق في عملية تدقيق محتويات الصنف، فمثلاً لو طرحنا عبارة لا تحتاج إلى تدقيق في الصنف كقولنا "البلبل طير" ولنقارنها بعبارة "البلبل يستطيع الطيران" فإن زمن رد الفعل ينبغي أن يكون أطول لأنه يتطلب خطوة إضافية وهي التدقيق في خصائص صنف الطيور.



شكل (3) تطور الزمن المستغرق في تدقيق محتويات الصنف

<http://psych.fullerton.edu/navarick/c-l.doc>

ومن الملاحظ هنا في الشكل رقم (3) أن زمن رد الفعل للعبارة "هو طير" عند المستوى (1) أقصر من زمن رد الفعل للعبارة "يستطيع الغناء" عند المستوى (0)، فالعبارة عند المستوى (1) يجب أن تستغرق زمناً أكثر لاحتوائها على خطوات المستوى (0) إضافة إلى الخطوة الإضافية (الانتقال إلى المستوى 1).

<http://psych.fullerton.edu/navarick/c-l.doc>

1-2-1 - الانتقادات التي وجهت لنموذج كولينز وكويليان:

على الرغم من أن المعطيات التي جمعها كولينز وكويليان أمدتْهما بتأييد واسع لنموذجهما، فإن الأمد لم يطل بهما كثيراً حتى جاء باحثون آخرون بمعطيات جديدة تناقض نموذجهما، وذلك لأن هذه المعطيات التي أيدت نموذج كولينز وكويليان هي ذاتها التي مهدت الطريق لظهور نموذج سميث وشوبين ورييس (1974) والذي سنتطرق له لاحقاً.

فقد بيّنت كونراد (1972) أن أهم الإشكالات في نموذج كولينز وكويليان كانت في افتراضهما أن الخصائص المختزنة تتخذ شكل منظومة معرفية. حيث يقضي هذا الافتراض بأن الخصائص تختزن مع المفاهيم العامة التي تنطبق عليها. وقد أشارت إلى أن كولينز وكويليان قد خلطا بين عدد المستويات التي تفصل ما بين المفهوم وخواصه بعامل آخر. هذا العامل هو الارتباط بين المفهوم والخاصية. ولإيضاح ذلك ناقشت كونراد بأن بعض العبارات يمكن التدقيق فيها بشكل أسرع من غيرها وذلك عائد إلى قوة ارتباط هذه العبارات مفهوماً ببعضها بصرف النظر عن عدد المستويات التي سيتم اجتيازها، وعلى هذا الأساس قامت كونراد بتجربة لفصل تأثيرات درجة الارتباط وعدد المستويات عند زمن التدقيق، وقد أفضت نتائج هذه التجربة إلى أن زمن التدقيق لم يزدد بازدياد عدد المستويات، بل يزداد كلما ضعفت العلاقة ما بين المفهوم وخواصه.

إذاً فقد قدمت كونراد دليلاً مباشراً لدحض افتراض كولينز وكويليان لبنية التسلسلية للبيانات المختزنة في الذاكرة، وكذلك جاء باحثون آخرون فقدموا دليلاً آخر على خطأ هذا الافتراض. (Yonelinas, 2001, 1367)

بيّن الدليل الذي قدمه سميث وشوبين ورييس (1974) أن بعض نماذج الأصناف يمكن تدقيقه بشكل أسرع من بعضها الآخر. فمثلاً نجد أن التحقق من أن "البلبل طير" يتم بشكل أسرع من التحقق فيما إذا كان البطريق طيراً وفق آلة تجريبية أتى بها سميث وشوبين ورييس، وهنا لم يكن أمام كولينز وكويليان من بد لأخذ ذلك بعين الاعتبار، فوفق نموذجهما فإن عملية التحقق هي ببساطة تابع لعدد المستويات الفاصلة ما بين المفهوم والتوقعات المرتبطة به، لأن كل نماذج صنف الطيور لا تبعد أكثر من مستوى واحد للأعلى، وبناءً على ذلك يجب ألا يكون هناك فروق زمنية في التحقق من هذه المستويات، وبذلك فإن الفروق الكامنة بين عناصر الصنف الواحد تقضي إلى تدمير هذا النموذج، ولكن اللافت للانتباه كان أن هذه الفروق الكامنة بين عناصر الصنف يمكن تفسيرها بنفس النظريات التي استخدمتها كونراد لإيضاح ما توصلت إليه حول خواص المفهوم اسماً فإنه كلما زاد ارتباط الموضوع بالتنبؤ المتوقع له كلما زاد انتماء العنصر إلى الصنف تلقائياً وكلما نقص زمن التدقيق.

(Toth, 1996, 129)

كان الاتجاه الثاني في الدليل الذي قدمه ريبس ورفاقه ضد البنية التسلسلية لمعلومات الصنف كانت أن العبارات الأكثر عمومية تستغرق وقتاً أطول من العبارات الأكثر تحديداً وتخصيصاً. فمثلاً إن قولنا "الكلب ثديي" سيستغرق وقتاً أطول في التدقيق من قولنا "الكلب حيوان" وهذا يناقض تماماً ما افترضه كولينز وكويليان لأن كلمة "حيوان" تقتضي اجتياز مرحلتين في السلسلة بينما كلمة "ثديي" تقتضي مرحلة واحدة. وعلاوة على ذلك فإن العامل الذي يقف وراء ذلك هو درجة التقارب بين المفهومين فالكلب أكثر ارتباطاً بكونه حيواناً من كونه ثديياً. (كلاتسكي، 1995، 271).

أدت هذه الأدلة مجتمعة إلى دحض نظرية كولينز وكويليان التي تعتبر الذاكرة الدلالية عند الإنسان منظمة بشكل تسلسلي وأن أزمنة التدقيق كانت محددة بعدد مستويات السلسلة التي تفصل ما بين المفاهيم والصفات التابعة لها. حيث اقترحت هذه الأدلة أن العامل الحاسم والرئيسي في تقدير زمن التدقيق هو مدى القرب الدلالي بين المفاهيم والصفات، ولذلك قام سميث وشوبن وريبس (1974) باقتراح بديل لنموذج كولينز وكويليان.

3-1- نموذج أندرسون وباور (نموذج ذاكرة الإنسان الارتباطية) Ham-Human

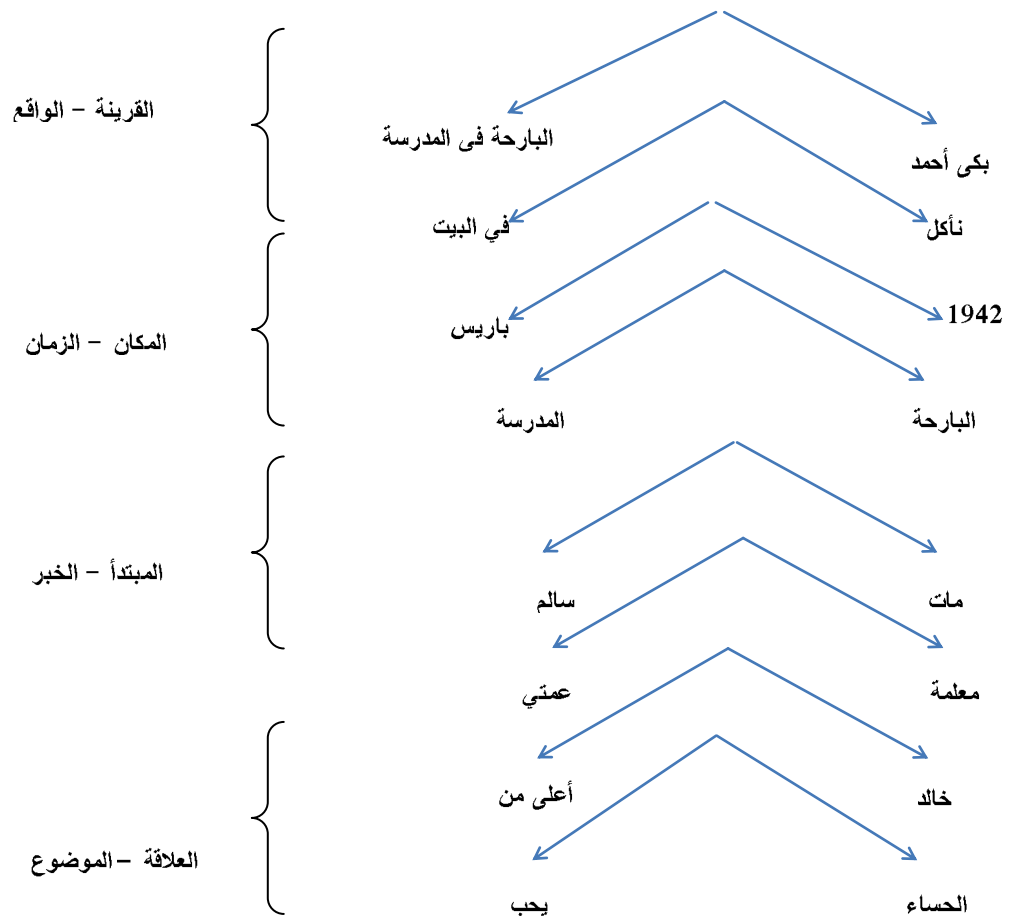
:associative memory

كان نموذج كويليان واحداً من النماذج الأولى التي صورت فيها الذاكرة الدلالية كشبكة تحوي كل ما هو معروف للإنسان حول العالم المحيط، وجرت محاولة لتقليد لغة الإنسان عن طريق صنع برنامج حاسوبي دقيق. وظهرت في وقت لاحق موديلات شبكية أخرى لكل منها خصائصها، بهدف توسيع التصور حول الشبكة، يسمى نموذج أندرسون وباور (Anderson & Bower) بنموذج ذاكرة الإنسان الارتباطية Ham-Human associative memory وعلى الرغم من التشابه العام بين هذا النموذج ونموذج كويليان إلا أنه يختلف عنه بالبنية الدقيقة المفترضة للذاكرة المديدة كجمع واسع من الحجيرات والارتباطات الموسومة، لكن المركب الأساسي لنموذج الذاكرة الارتباطية هو وحدة الذاكرة المديدة الذي يسمى الفكرة - التعبير. (Tulving, 1972, 389).

كانت هذه الأفكار مشابهة للمقولات أو المفاهيم إلا أنها أكثر تجريداً، أي يمكن أن تعكس الفكرة بنية لسانية ما (عبارة مثلاً) لكن هذا لا يعني العبارة نفسها (في الأفكار - التعبيرات لا يمكن أن يتم تصوير المعلومات اللسانية فقط، بل يمكن أن يتم تصور معلومات لا لسانية في الذاكرة المديدة، فحسب هذا النموذج يمكن مثلاً أن يكون وصف المشاهد البصرية ممثلاً بأفكار).

أي أن الفكرة - التعبير هي غالباً مجموعة غير كبيرة من الارتباطات والحجيرات (وهي نفسها في نموذج كويليان) فهي طاقم غير متكامل من العناصر والصفات (Zola et al, 1983, 288) إن كل ارتباط ثنائي يقتضي أن يكون فيه مفهوم مرتبطان أو متحدان، ويمكن أن تكون الارتباطات مختلفة الأنواع، ويمكننا تمييز أربعة أنواع أساسية من نماذج الارتباطات:

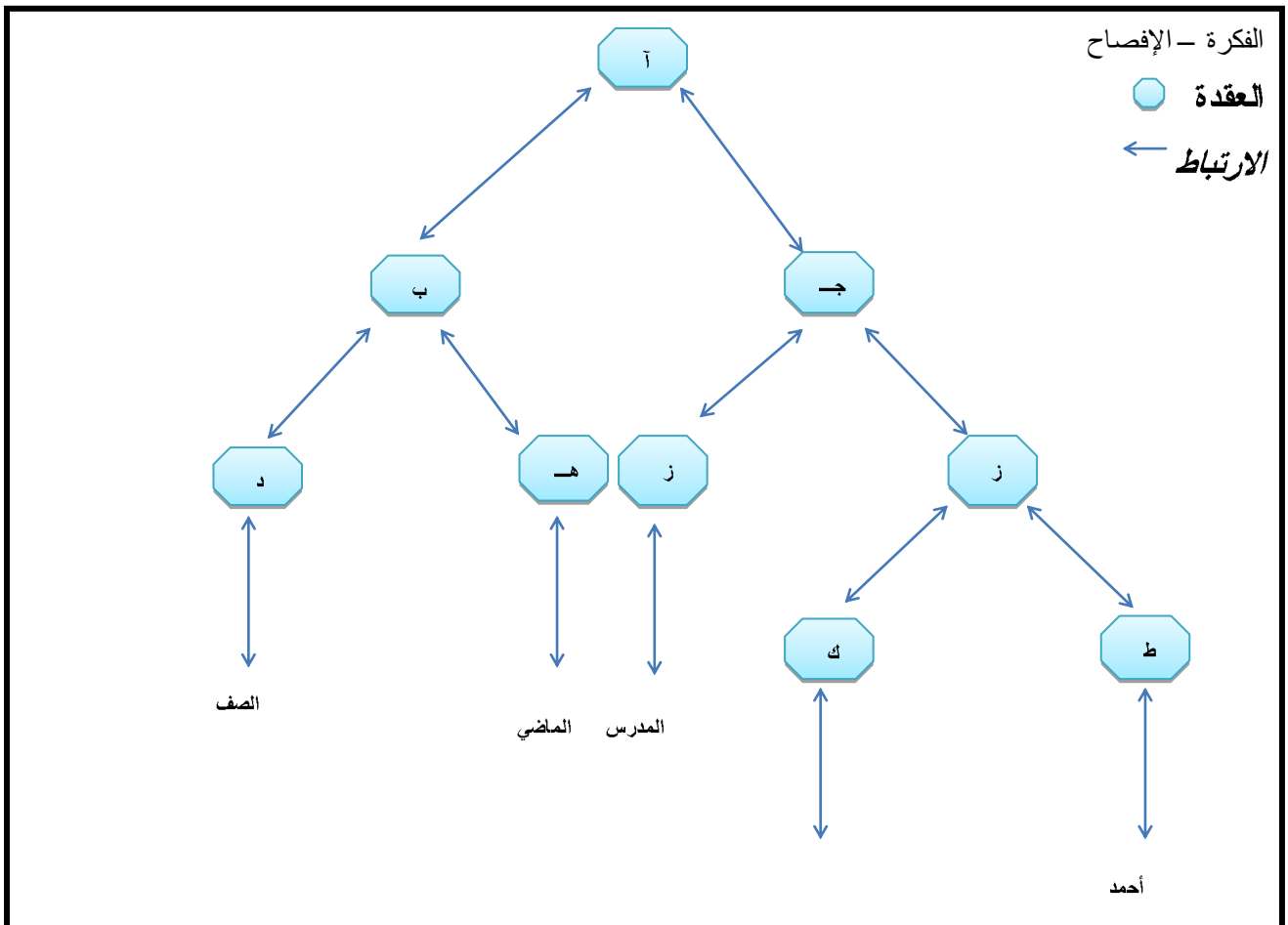
1. الارتباطات التي تفرق قرينة ما بواقع محدد، فالقرينة تخبرنا أين ومتى وقعت الحادثة، أما الحادثة فتحمل المعلومات حول ما حدث في القرينة الحالية.
 2. الارتباطات التي تفرق المكان والزمان، وهذا التزاوج يشكل قرينة محددة، فالمكان يخبرنا "أين" والزمان يخبرنا "متى".
 3. الارتباطات التي تفرق المبتدأ مع الخبر، وهذا التزاوج يشكل واقعة ما، فالمبتدأ يخبرنا حول ما ينتمي إليه الواقع الحالي، والخبر حول ما يحدث مع المبتدأ.
- الخبر نفسه قد يكون ارتباطاً مؤلفاً من جزأين: غالباً ما يخبرنا الخبر حول علاقات متبادلة بين المبتدأ وموضوع ما، وهكذا يمكن القول إن الخبر يربط علاقة "الصيغة المماثلة للفعل"، في التزاوجات الملائمة، تشكل هذه النماذج الارتباطات الأربعة هذه (القرينة - الواقع، المكان - الزمان، المبتدأ - الخبر، العلاقة - الموضوع) التعبير وهذا ما يوضحه الشكل (4) حيث يتضح في الشكل نمط مركبات الخبر والتي تتجلى في كل من (القرينة - الواقع، المكان - الزمان، المبتدأ - الخبر، العلاقة - الموضوع). (كلاسيكي، 1995، 262).



شكل (4) النماذج المختلفة للارتباطات وأمثلتها. (كلاسيكي، 1995، 262)

من الأفضل تحليل أو تمثيل الفكرة بمساعدة الشجرة - الشكل المتفرع الذي يبدو واضح بأي شكل يمكن للمفاهيم المختلفة أن تتحد في فكرة.

في الجزء السفلي من الشكل (5) رسمت شجرة كهذه لفكرة إفصاح "في الصف سأل المعلم أحمداً. في قمة الشجرة بالحرف (آ) رمز للمفهوم المطابق للفكرة الحالية بشكل كامل. النقطة (آ) مثلها مثل بقية النقاط التي يتحد فيها عنصران مرتبطان، تسمى "عقدة"، وعقدة الفكرة تمثل بذاتها نتاج ارتباط ثنائي بين القرينة والواقعة. وهذان الأخيران ممثلان في المستوى التالي للشكل (5) لاحقاً في الأسفل، نرى أن العقدة القرآنية (ب) هي الارتباط بين مكان محدد (د، في الصف) والزمن (هـ، في الماضي) لأن المعلم سأل أحمداً، عقدة الواقعة (ج) مماثلة للأخرين يمكن تحطيمها إلى قسمين: مبتدأ (و) وخبر (ز) لكن عقدة الخبر تتألف أيضاً من قسمين: فيهما تترابط العلاقة (ك، الفعل "سأل") والموضوع (ط) "أحمداً". هذه هي بنية الفكرة، تتألف من قرينة ما، وواقعة ما (على الرغم أحياناً/ كما في هذه الفكرة "الفئران تأكل الجبن"/ مثلاً من انعدام وجود قرينة. (Schacter, 1999, 195)



شكل (5) تمثيل فكرة (في الصف سأل المعلم أحمداً) بما يتفق مع نموذج الذاكرة الارتباطي.

المصدر: (Tulving, 1984, 223)

والقرينة (في حال وجودها) تتركب من مكان وزمان، الواقعة هي مبتدأ + خبر، الخبر - علاقة موضوع.

في آخر سطر سفلي في الشكل مثلت واحداث غير خاضعة للتفتيت اللاحق تسمى بالعقد الانتهائية. حيث ينتهي التفرع عندها، تتوافق هذه العقد مع المفاهيم الأساسية للذاكرة المديدة والممثلة هنا بكلمات (لأننا استطعنا بالكلمات تمثيل الواحدات والصفات في نموذج كولينز وكويليان، فالكلمات تقوم بوصل الفكرة مع الذاكرة المديدة. وهذا ليس فقط نقاط مثبتة يمكن أن نربط إليها أي عدد من الشجيرات، بهذا نلاحظ أن الذاكرة المديدة مماثلة لشبكة من هذه الشجيرات (التي تقوم بوصل الشجيرات المختلفة المطابقة للعقد الانتهائية للشجيرات).

• مقارنة العمليات الجارية في نماذج (نموذج أندرسون وباور ونموذج كولينز وكويليان):

تتمتع الذاكرة المديدة في النماذج الشبكية ببنية من الارتباطات، هذه النماذج كغيرها من نماذج الذاكرة المديدة تبقى قاصرة في تمثيلها إذا نسبنا كل شيء للبنية فقط، وللتمكن من تقليد سلوك الإنسان أو توقع نتائج التجارب التي تخص الذاكرة الدلالية يجب على النموذج أن يعكس العمليات أيضاً، لأن هذه العمليات تؤثر على البنية وتشارك معها في التشفير والحفظ (الاختزان) وفي استحضار المعلومة.

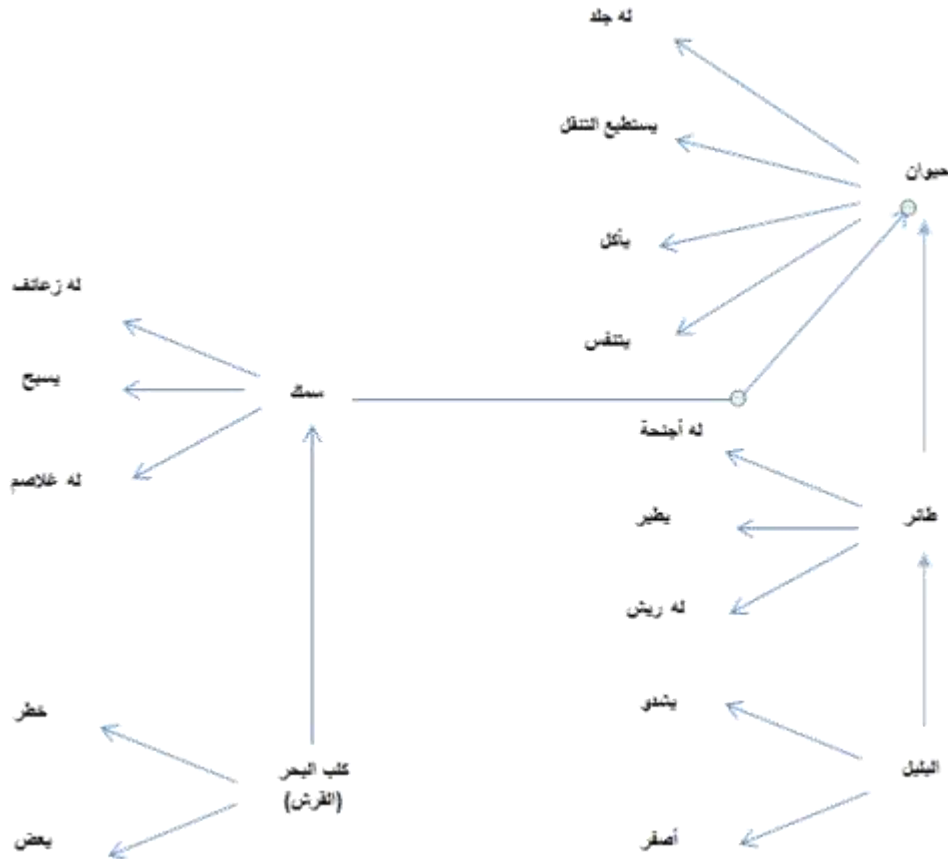
في نموذج كولينز وكويليان يمكن الملاحظة أن العملية الأكثر أهمية المستخدمة لهذا الهدف تسمى الاستقصاء بالتقاطع. وبفرض مثلاً أننا نحاول فهم العبارة التالية (الذئب يستطيع أن يعرض). في هذه العبارة ذكر بعض المفاهيم ("الذئب" و "العض"). تبدأ عملية البحث في وقت واحد في خلايا "حجيرات" الذاكرة المديدة لكل واحد من المفاهيم المذكورة ومن ثم تسير بالأسهم، أي الطرق الصادرة عن هذه الخلايا، كل مرة، وعندما يقودنا سهمٌ ما إلى مفهوم جديد فإن هذا المفهوم يحصل على الوسم الذي يعني أن عملية الاستقصاء مرت عبر المركز الحالي، وتوضح من أي مفهوم أتت إلى هنا، و من المحتمل أن واحداً من طرق البحث في لحظة ما أدى إلى مفهوم كان قد وسم سابقاً (أي أن الاستقصاء قد أدى إليه سابقاً)، هذه النقطة تمثل من نفسها التقاطع بحد ذاته.

(Verfaellie & Croce, 1995, 298).

وعلى هذا فإنه إذا وجد التقاطع، فهذا يعني أنه من الممكن الوصول إلى النقطة الحالية بقيادة البحث من مفهومين مختلفين، وبالتالي فإن هذين المفهومين بشكل ما مرتبطان فيما بينهما، و انطلاقاً من وجود وسم في النقطة الحالية وبالسير في الاتجاه المعاكس عبر طريق يؤدي إلى التقاطع، يمكن تحديد أي المفاهيم تحديداً تتقاطع وكيف ترتبط فيما بينها. إذا كان الترابط بين المفاهيم في الذاكرة المديدة ملائماً لعلاقتها في العبارات الداخلية، يمكن القول أن العبارة المعطاة مفهومة، ويمكن تمثيل الاستقصاء بالتقاطع في الشكل رقم (6) (الذي يحتوي على المفاهيم حول بعض الحيوانات وخصائصها، بفرض أنه تم إدخال عبارة (طائر الكناري سمك) تبدأ عملية الاستقصاء في النقط المطابقة للعناصر

"كناري" و"سمك" في الطريق من "الكناري" ستوسم مفاهيم "طير" "شداً و "أصفر"، في الطريق من "سمك" - المفاهيم "زعانف" "يسبح" "حيوان"، في النهاية عندما يصل الاستقصاء القادم من مفهوم "الكناري" إلى مفهوم "حيوان" هناك سيلاحظ الوسم مع إشارة إلى السهم الواصل إلى هنا من مفهوم "سمك" بالسير في طريق الاتجاه المعاكس المؤدية إلى "حيوان".

ويمكن توضيح العلاقة بين مفهومي "سمك" و "كناري" وهو غير مناسب لعلاقتها في الإفصاح الذي يؤكد أن "الكناري سمك"، لكن فيما لو نص الإفصاح هذا أن "الكناري نسيب السمك" لتأكد هذا الإفصاح بشكل مماثل، كان يمكن لنتائج الاستقصاء أن تؤكد أن "للكناري جلد" لوجد بشكل ما طريق من الكناري إلى الطير، ومن الطير إلى الحيوان، ومن الحيوان إلى الجلد، أو أن يؤدي لنتيجة أن الكناري يستطيع الطيران "الكناري طائر" و "الطائر يستطيع الطيران" (كلاتسكي، 1995، 263).



شكل (6) مقطع من الجملة التسلسلية في نموذج كولينز وكويليان للذاكرة الدلالية يوضح العلاقة بين الحدود والصفات في حدود طبيعة الحيوانات. المصدر: (كلاتسكي، 1995، 263).

أما في نموذج الذاكرة الارتباطية يلاحظ أن العملية المطابقة للاستقصاء بالتقاطع تسمى عملية المقارنة أو الموازنة، لهذه العملية هدفها الخاص في ربط المعلومة الداخلة مع الذاكرة، في نتيجة هذا الربط يحصل الموديل على إمكانية تحليل المعلومة، يقوم هذا النموذج بدايةً بمحاولة تشفير المعلومة

الداخلة (مثلاً: عبارة ما يتم تمثيلها بشكل شجرة - عملية التفسير المسماة "تحليل" الخبر الداخلة، ومن ثم تقارن العقد الانتهاية - السفلية للشكل مع الخلايا الموافقة في الذاكرة المديدة (إذا ظهرت في العبارة المدخلة كلمة مجهولة، فلا يمكن أن تقارن مع خلية محددة في الذاكرة المديدة، وحينها تتشكل في الذاكرة المديدة عقدة جديدة تتمثل فيها هذه الكلمة، ويبدأ جمع المعلومات حول هذه العقدة، ما هي قوانين كتابة هذه الكلمة، مع أي الكلمات ترتبط في العبارة، وبأي شكل) من ثم تجرى محاولة لإيجاد شجرة في الذاكرة المديدة مشابهة لشجرة الدخول، يبدأ هذا الاستقصاء من أي خلية في الذاكرة المديدة تكون مطابقة لواحدة من كلمات عبارة الدخول، هذا البحث في شبكة طرقات الذاكرة المديدة التي تربط العقد الانتهاية بنفس ذلك الشكل المرتبة به "الطرق" في إخبارية الدخول بمكملات أخرى يلزم إيجاد تلك الشجرة التي تربط المفاهيم نفسها، وبنفس الشكل، كما هي في الإخبارية الداخلة، وعندما تتواجد شجرة كهذه فهذا يعني أن التطابق بين الإخبارية الداخلة وشبكة الذاكرة المديدة قد أثبتت وأصبحت العبارة مفهومة. (Warrington, 1975, 645)

تلك العملية نفسها يمكن أن تستخدم في الإخبارات الداخلة لنماذج كثيرة ومختلفة، في الأسئلة مثلاً بالحصول على سؤال "من ضرب أحمد؟" يجري هذا النموذج تحليلاً نحوياً "قواعدياً للسؤال وتبني شجرة الدخول التي ينظر فيها إلى الضمير "مَنْ" كفراغ ويحتاج إلى امتلاء فهي ستحاول تحديد التوافق بين الأجزاء الأخرى للشجرة، والمعلومات الموجودة في الذاكرة، إذا وجدت في الذاكرة معطيات على أن "عدنان ضرب أحمد" فإن المنظومة يمكن أن تملأ الفراغ وتعطي جواباً على السؤال.

الخاصية الهامة لطريقة المقارنة في نموذج الذاكرة الارتباطية أنها يمكن تعميمها على المداخل اللالسانية "البصرية" مثلاً بعض العمليات في نموذج الذاكرة الارتباطية محددة لتحليل أو إيضاح تلك المداخل مع المدخل المعطى يمكن مقارنة التصورات الموجودة في الذاكرة، وبنتيجة هذا تتمكن الذاكرة من التعرف على اللوحة المعروضة، مختصر القول أن عملية المقارنة تنفذ وظائف كثيرة، لأن الآلية الأساسية هذه والتي تسمح بربط التجربة الجارية حالياً مع المعارف المكتسبة مسبقاً حول العالم المحيط، وبالشئ نفسه تلعب دوراً أساسياً بتفسير المعلومة أو استحضارها.

(كلاتسكي، 1995، 262)

وعلى هذا يمكن تقييم القوة التفسيرية للنموذجين المذكورين أعلاه من خلال ما يمكن أن يقدمه كل نموذج منهما من فهم للوقائع المعلومة، وكما مرسباً فإن الذاكرة الدلالية تحتزن المفاهيم بشكل مجرد عن الإحداثيات المرتبطة بها (الزمان والمكان)، ويتم ربط كل مفهوم بمفهوم أعلى أو أكثر شمولية منه ليندرج تحته كصنف أو نوع، وكلما كان الصنف أوسع سيكون زمن الاستجابة واستحضار المعلومات أكبر، وبالتالي فإن تأثير سعة الصنف هام جداً لبناء نموذج الذاكرة الدلالية، ومرد ذلك إلى أن الزمن اللازم لتدقيق انتماء الموضوع الحالي إلى صنف معطى يتعلق بسعة هذا الصنف، وهذا

بدوره يشهد بشيء ما على طبيعة الذاكرة الدلالية المديدة لأن أي نموذج منطقي يجب أن يوضح أثر سعة الصنف ، ففي موديل كويليان (TLC) ليس من الصعب إعطاؤه تفسيراً مماثلاً للحقيقة، ويفترض في هذا النموذج أن الموضوع الحالي مرتبط مباشرة مع الصنف الذي يقع أعلى منه، وهذا الصنف الأعلى مرتبط مع صنف آخر أعلى منه، وهكذا.. (Tulving, 1984, 223).

4-1- النموذج النظري المتعدد للذاكرة الدلالية:

طرح ميبير (meyer 1970) النموذج النظري المتعدد للذاكرة الدلالية حيث يتوضع في أساسه افتراض أن الأصناف الدلالية ممثلة في الذاكرة المديدة كتعدادات أو مجموعات من عناصر المعلومة، قد تكون تعددات متمثلة بفئة ما (مثلاً لفئة "الطيور" ينتمي البلبل والدوري والكناري...)، وهذه قد تكون نعوت للصنف المعطى، (مثلاً: للطيور أجنحة ولها ريش، وتستطيع الطيران...) أي أن هذا النوع أو ذاك ممثل في الذاكرة المديدة بشكل طاقم ما من المعلومات. (Warrington, 1975, 642)

وقد استخدم ميبير النموذج المتعدد النظري لكي يشرح الاختلاف في الزمن المفقود من قبل المفحوصين لتدقيق الادعاءات من نموذج "كل ص هي جوهر س" أو "بعض من ص جوهر س" كقولنا "كل الحجارة ياقوتيات" أو "بعض من الحجارة ياقوتيات"، ولإيضاح المعطيات المتعلقة بزمن الاستجابة اقترح ميبير النموذج ذي المرحلتين الذي يصور عملية تنفيذ هذا التمرين. حسب هذا الموديل فإن المفحوص الذي عرضوا عليه ادعاءً من نوع ما يفرز في البداية أسماء كل المتعددات التي تتقاطع (لها قواسم مشتركة) مع الفئة س، فمثلاً في حال وجود ادعاء من نمط "كل ص - بعض الكتاب"، فإن المفحوص يبدأ بالبحث عن المتعددات المتقاطعة مع متعدد "الكتاب" فهو يمكن أن يلاحظ متعددات كـ "نساء" و "رجال" و "الناس" و "الأساتذة"... في كل منهم أعضاء يمثلون بعض الكتاب.. إذ لوحظت عناصر الفئة ص في هذه المتعددات (ستبدو واضحة حقيقة تقاطع هذه المتعددات مع الفئة ص) فإن المرحلة الأولى تنتهي بتأكيد التطابق، أما إذا لم يلاحظ التطابق مع الفئة ص أثناء البحث فإن نتيجة المرحلة الأولى ستكون جواباً سلبياً، أما إذا لوحظ التطابق في المرحلة الأولى من التدقيق فهذا يعني أن الفئات س وص تمتلك بعض العناصر المشتركة وهذا كان كافياً للتأكد من مصداقية الادعاء ذي النموذج "بعض من س في ص" ولكنه غير كافٍ للتأكد من الادعاء ذي النموذج "كل س محتوى في ص". من الضروري في الحالة الأخيرة إجراء المرحلة الثانية: مقارنة كل نعوت س مع نعوت ص. إذ بدأ أن كل نعت من س هو واحد من نعوت ص، أيضاً، يمكن الاعتراف بأن الادعاء صحيح. أما إذا لم يكن كذلك فإن المفحوص سيعطي جواباً سلبياً. (Wood et al, 1982, 171)

لنأخذ مثلاً أكثر تحديداً بفرض أن س هو "حجارة ثمينة" لندرس الآن الادعاء القائل "بعض المعادن محتوى في الحجارة الثمينة"، في المرحلة الأولى من التدقيق يتم فحص المتعددات التي تتقاطع مع متعددة "الحجارة الثمينة" (أي لها عناصر مشتركة) وإليها تنتمي فئات كـ "الماسيات" و "المعادن"

أيضاً باعتبار أن معادن كثيرة تعتبر حجارة ثمينة في وقت واحد، بهذا الشكل تكون مصداقية الادعاء مدققة، و إذا كانت الكلمة ص "طيور" (بعض الطيور تتقاطع مع الحجارة الثمينة) فإن المرحلة الأولية ستؤدي إلى جواب سلبي، طالما لا يوجد ولا عنصر واحد من صنف الطيور يمكن اعتباره عنصراً في فئة الحجارة الثمينة". إذا دققنا أيضاً صحة العبارة (الادعاء) (كل الياقوت محتواة في الحجارة الثمينة)، فحينها سنلاحظ التطابق في المرحلة الأولى ، لكن وجود كلمة "كل" يتطلب إجراء المرحلة الثانية أيضاً، ولهذا يلزم مقارنة كل نعوت الحجارة الثمينة (غالية الثمن، تستخدم في أعمال الصياغة...) مع نعوت الياقوت، فإذا تطابقت نعوت هذه وتلك وفي الحالة المعطاة فهذا محقق فعلاً، لأن الياقوت حجارة غالية الثمن أيضاً وتستخدم في أعمال الصياغة.. وهكذا فإن مصداقية الادعاء مؤكدة (صحة المقولة مثبتة).

أما إذا كان الجواب لا كما في حالة "كل الكتاب نساء" فإن ادعاء المقولة سيكون منفيًا مرفوضاً، في الحالة الأخيرة سيلاحظ التوافق في المرحلة الأولى باعتبار أن متعددة "زمره" "الكتاب" تتقاطع مع متعددة "زمره" النساء، لكننا سنحصل على جواب سلبي في المرحلة الثانية. يسمح النموذج المتعدد النظري لمييز بشرح تأثير سعة الصنف (تأثير مقدار الصنف) بما يتماثل مع ما أشرنا إليه أعلاه.

بدايةً يجب الإشارة إلى الافتراض المقبول في هذا النموذج حول عدم عشوائية بحث الأصناف المتقاطعة الجاري في المرحلة الأولى الأصناف المتقاطعة مع س، يتم فحصها في ترتيب متوافق مع درجة التقاطع، وكلما كانت الأصناف متقاطعة بشكل أقوى تدقق في الدور الأول، وهذا يعني أنه كلما كان عدد العناصر غير المشتركة لـ س و ص قليلاً لوحظت بشكل أسرع حقيقة تقاطع س و ص في المرحلة الأولى باعتبارها تظهر في المرحلة المبكرة من تفحص كل الأصناف المتقاطعة مع س بنفس الأسلوب نحصل على تفسير لتأثير سعة التصنيف، كلما كانت س كبيرة بالمقارنة مع ص، كلما قلت تقاطعاتها ولزم زمن أطول لإيجاد ص في المرحلة الأولى من الاستقصاءات، مثلاً إذا كانت ص "الكناري" و س "الطيور" فإن تقاطع ص و س يكون أشد من تلك الحالات فيما لو كانت س "حيوانات" (لأن هذه الفئة أكبر من فئة الطيور)، وبهذا الشكل إذا كانت س "طيور" فأثناء تفحص الأصناف المتقاطعة مع س "الكناري" سنلاحظ بشكل أسرع وسيكون زمن الاستجابة أقل مما لو كانت س "حيوانات"، وهذا ما يؤدي إلى التأثير المعتاد لسعة الصنف، لكن موديل مييز لا يفسر شذوذ تأثيرات السعة المسجل في تلك الحالات عندما لا تتطابق السعة مع القرب. (كلاتسكي، 1995، 277).

5-1- نموذج الذاكرة المديدة المعتمد على العلامات الدلالية:

يعتبر نموذج شوبن وسميث وريبس (Shoben & Smith & Rips, 1974) أحد النماذج المشتقة من التحليل النظري المتعدد، وتكمن ميزته في أنه يسمح بفهم لماذا تتلازم درجة القرب بشكل أفضل مع زمن الاستجابة الملاحظ أثناء التحقق من سعة الصنف، ولماذا يمكن أن تتغير "نموذجية" الممثلين المختلفين للصنف المعطى والمقاسة باستجابة المفوضين.

وتتميز نظرية سميث ورفاقه عن نظرية كولينز وكويليان بما يلي: (Keenan, 2001, 2)

- لا يفترض سميث ورفاقه أن الذاكرة الدلالية منظمة تسلسلياً.
- لا يفترضون أيضاً أن العلاقات ما بين عناصر الصنف تختزن مباشرة في الذاكرة، بل إن هذه العلاقات ينبغي أن تخضع للحساب المنطقي.
- يفترضون أيضاً أن المحدد الرئيس لزمن التدقيق هو مدى القرب ما بين العنصر والصفات المرتبطة به.

في النموذج المعتمد على العلامات الدلالية فإن هذا الصنف الدلالي أو ذاك يمكن أن يكون ممثلاً في الذاكرة المديدة كطاقم من النعوت أو العلامات، عدا ذلك يفترض أن طاقم العلامات واسع جداً ويحتوي العلامات الموجودة لتحديد الصنف الحالي، وأيضاً على علامات قليلة الأهمية نسبياً، على الأغلب تشكل علامات الصنف المعطى نسقاً مستمراً من العلامات الهامة جداً لتحديده وحتى تلك غير الموجودة.

لنأخذ مثلاً كلمة "الهدهد" فهي يمكن أن تكون ممثلة في الذاكرة بمجموعة من العلامات: "ثنائي الأرجل"، "له أجنحة" "له صدر أحمر" "يقف على الأشجار" "غير مدجن" العلامات الثلاثة الأولى هي الأكثر أهمية لتحديد مفهوم "الهدهد" من العلامتين الأخيرتين، غالباً هذا السلم المستمر من العلامات يمكننا من اختيار نقطة إرادية تفصل العلامات الأكثر أهمية (المحددة) في تمارين تدقيق المصادقية من العلامات المميزة (في مثالنا على "الهدهد" يمكن اعتبار العلامات الثلاث الأولى محددة والأخيرتين مميزة) طالما أن مفهوم "الطيور" أكثر تجريداً، وأكثر شمولية، فستكون عنده علامات محددة أقل، ولأن كل طيور "الهدهد" تنتمي إلى الطيور، فكل العلامات المحددة لمفهوم "الطيور" يجب أن تكون منطبقة على "الهدهد"، في حين يجب أن يكون عند "الهدهد" عدا ذلك علاماته الإضافية الكثيرة أيضاً، وبشكل عام، كلما كان الصنف أكثر تجريداً كلما كانت علاماته المحددة أقل. تمت الإشارة فيما سبق إلى افتراضات أساسية في بنية الذاكرة الدلالية، تلك الافتراضات المستخدمة في النموذج المعتمد على العلامات، وفكرتها المركزية - وجود العلامات الدلالية التي تعطي بنتيجة اقتراناتها مع بعضها معنى المفاهيم. (Zola et al, 1983, 291)

إن الجديد في نموذج سميث، شوبن ورييس هو السمة المفترضة للعلامات الدلالية والمرتبطة معها طريقة تحليل المعطيات الحاصلة أثناء دراسة الذاكرة الدلالية. عدا ذلك فإن مخترعي هذا النموذج حاولوا بأنفسهم الحصول على نتائج تجريبية مؤكدة لدور العلامات، رييس ومساعدوه جمعوا "علامات القرب" لمجموعة مفاهيم، أي المعطيات حول أي حد يترابط بمثابة الممثلون المتنوعون لصنف ما (مثلاً الدجاجة والبطة والعصفور..) مع تسمية هذا الصنف "الطيور" وفيما بينهم يمكن تمثيل هذه التقديرات بشكل أبعاد، مثلاً تقديرات القرب العالية بين مفهومين يمكن تصورهما كأبعاد قليلة بينهما، حتى أن هناك طرقاً آلية (حاسوبية) لترجمة تقديرات التشابه هذا إلى أبعاد. تسمح هذه الطرق بتمثيل المفاهيم المختلفة بنقاط في فراغ فرضي متعدد الأبعاد، يمكن تفسير المسافات بين النقاط في هذا الفراغ كمسافات "نفسية" بين المفاهيم المتوافقة. وفعلاً تعكس هذه المفاهيم (في العلاقة العكسية) التقديرات الأولية للتشابه، كلما كانت نقاط مفهومين متوضعة بشكل أقرب بدا لنا هذان المفهومان أكثر تشابهاً عدا ذلك تسمح لنا قياسية "الفراغ" الحاصل بالحكم على الأساس النفسي لتقديرات القرب. (كلايسكي، 1995، 281).

في الشكل رقم (7) وضعت فراغات ثنائية الأبعاد مبنية على أساس تقديرات قرب المفاهيم "طير" و "ثديي". يحلل رييس ومساعدوه هذا الشكل كمايلي: يفترضون أن المفحوصين في العلامات الأولية اعتمدوا على العلامات الدلالية المختزنة في الذاكرة الدلالية، وحكموا على قرب مفهومين بوجود علامات مشتركة بينهما، وهذا بدوره يعني أن إحداثيات الفراغات ثنائية الأبعاد الحاصلة يمكن أن تشير إلى تلك العلامات الدلالية التي استخدمها المفحوصون لتقدير القرب. يتشكل تصور مثلاً أن المحور الأفقي في الشكل التالي يتطابق مع الموضوع في فراغ الطيور، "الباشق" و "النسر" طيور كبيرة موجودة عند الطرف الأيسر، أما تلك الطيور الصغيرة كالهدهد فتقع عند الطرف الأيمن في فراغ "الثدييات" -الحيوانات الكبيرة- "الغزال" و "الدب" أيضاً بيدوان في جهة واحدة، أما الفأر فعلى الجهة الأخرى. يمكن ربط المحور العمودي في الفراغين مع ما يسمى "الضراوة" "الشراسة". يفهم بهذا الدرجة التي تستخدم فيها الحيوانات الحالية حيوانات أخرى كغذاء، في فراغ الثدييات تقع الحيوانات المتوحشة والأليفة على النهايتين المتعاكستين لهذا المحور، في فراغ الطيور الأنواع المفترسة معزولة عن الأهلية ، باعتبار أن هذين الفراغين حصل عليهما الواحد بشكل مستقل عن الآخر، فتموذجيهما الواحد حقيقة بارزة جداً، تشهد لصالح أن المحاور المتماثلة تشكل أساساً ثابتاً ص لتقدير القرب، ومن الواضح أن هذه التقديرات في الحالة المعطاة أسست على العلامات الدلالية المرتبطة بمدى القرب والبعد الدلاليين. (Keenan, 2001, 13)

بطة * إوزة * بجاجة * حيوان *	بيغاء * حمامة *	ماعز * غنمة * بقرة * حصان *	خنزير * كلب *
باشق *	هدهد * طائر * عصفور * كاردينال * أبو زريق *	حيوان * ثدييات * غزال * دب * أسد *	أرنب * فأر * قطه *

شكل رقم (7) فراغات ثنائية الأبعاد مبيّنة بالمعطيات حول تقديرات المفحوصين بالقرب بين العناصر الصفوف

"الطيور" و"الثدييات" ب"المصدر: (كلاتسكي، 1995، 281)

يسمح النموذج المعتمد على العلامات بشرح كثير من المعطيات التي نوّهنا إليها حول الذاكرة الدلالية، ولفهم ذلك ينبغي دراسة العمليات المفترضة في هذا النموذج، والتي بمساعدتها تدقق مصداقية الادعاءات. لكن في البداية يجب التذكر حول بنية المعلومة الممتلئة في الذاكرة المديدة، يفترض في هذا النموذج أن كل مفهوم ممثل بفصيل من العلامات، و تشكل هذه العلامات نسقاً مستمراً ومرتجاً في أهمية هذه العلامات، سنسمي توضع العلامة في هذا النسق "وزن" (أي أن الوزن يشير إلى مقدار أهمية هذه العلامة أو تلك لتحديد المفهوم المعطى. فكلما كانت أهميته كبيرة كان وزنه أكبر). (كلاتسكي، 1995، 281).

على سلم الأوزان يمكن إرادياً اختيار نقطة ما واعتبار كل العلامات ذات الوزن الثقيل هي "المحددة" وذات الوزن الخفيف "المميزة"، وحسب هذا النموذج فإن تدقيق صحة المقولات أو مصداقية الادعاءات من نموذج "كل س محتواة في ص" يتم على النحو التالي:

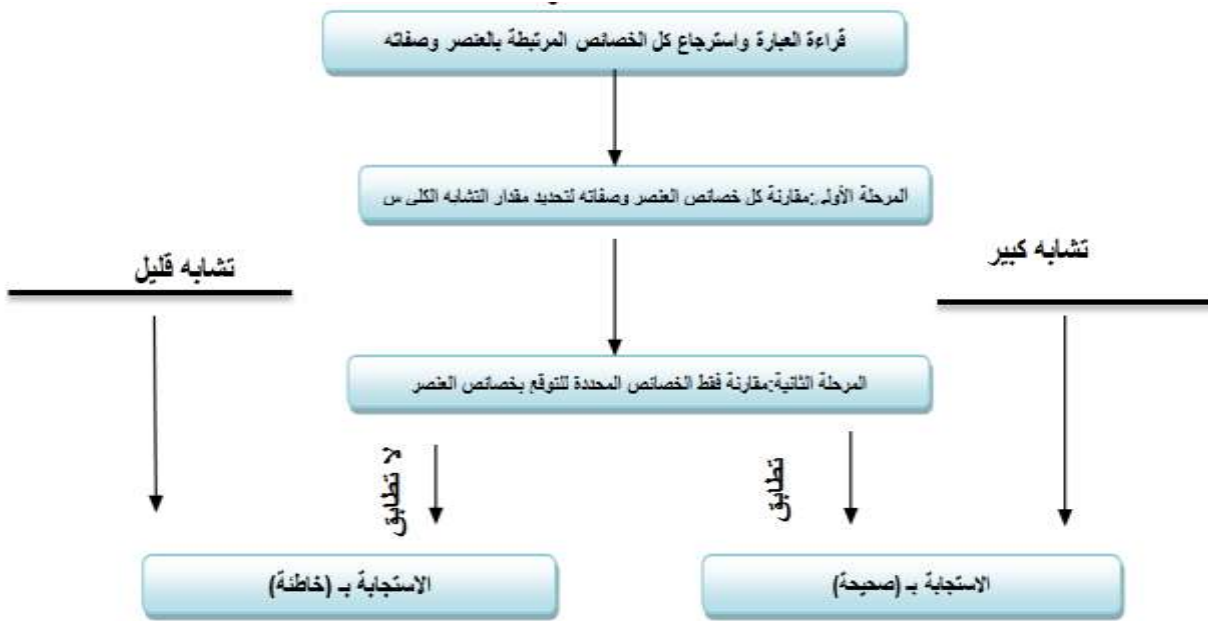
تقسم المرحلة الأولى من العملية إلى ثلاث مراحل، تستحضر في البداية من الذاكرة المديدة فصائل العلامات المرافقة للصفوف س و ص، على الرغم من أن هذه الفصائل ليس من الضروري أن تكون كاملة فهي تحتوي على علامات محددة وعلامات مميزة أيضاً، من ثم نقرن العلامات الداخلة في هاتين الفصيلتين مع بعضهما البعض واحدة لـ س وأخرى لـ ص، ويشكل عدد العلامات المتطابقة أساساً لاستنتاج معدل التشابه المشترك، ولنسمّه س، وفي النهاية تستخدم س لاتخاذ قرار، ما هي نتيجة المرحلة الأولى؟.

إذا كانت قيمة س كبيرة جداً - تتجاوز القيمة المحددة للعتبة، فهذا يعني أن س و ص متشابهان لدرجة أن الجملة مباشرة تعطي جواباً "المقولة صحيحة" (الادعاء صادق)، وإذا كانت قيمة س صغيرة جداً (ما يشير إلى عدم وجود تشابه س و ص) فإن النموذج يعطي جواب "كاذب"، أما إذا كان لـ س قيمة بينية - ليست صغيرة ولا كبيرة فننتقل إلى المرحلة الثانية من العملية.

في المرحلة الثانية تستخدم العلامات المحددة للمفاهيم س و ص فقط وكان هذا تدقيق ثان، معتمد على الافتراض حول التشابه الجزئي بين س و ص، وهدفه إيضاح طبيعة هذا التشابه، إذا كانت علامات ص المحددة فقط يعطي جواب إيجابي، وفي الحالة المعاكسة سيكون الجواب سلبياً. (Smith et al, 1974, 217)

ويستخلص من كل هذا أن القيمة المتوسطة لزمن استجابة الأجوبة في تمارين تدقيق "تفحص" صحة المقولات يتألف في حقيقة الأمر من مزيج من القيم الصغيرة (إذا كانت س و ص متشابهتين جداً أو غير متشابهتين إطلاقاً). والكبيرة (عندما تكون المرحلة الثانية ضرورية). (كلانسكي، 1995، 282).

ويمكننا أن نبين هذه المراحل في الشكل رقم (8):



شكل (8) مراحل التذكر وفق نموذج سميث شوبن ورييس. المصدر: (Tulving et al, 1982, 22)

يستطيع هذا النموذج أخذ الأخطاء التي يرتكبها البشر عادة في التذكر، فمثلاً بعض الناس يستجيبون بـ "صح" خطأً لعبارات مثل قولنا "الخفاش طير" أو "الحوت سمكة"، ولكن النموذج يتوقع مباشرة أن هذه الأخطاء تحدث على الرغم من عدم تشارك هذين العنصرين بميزات محددة فإنما يشتركان بالكثير من الصفات التي تتجاوز الحد في المرحلة الأولى (مرحلة المقارنة)، لأن المرحلة الأولى تفترض تشابهاً في قوائم الخصائص دون الأخذ بالحسبان أي الصفات متشابهة، لذلك يحتمل حدوث الخطأ، ولكن عندما تنتج عملية المعالجة إلى المرحلة (2) (مرحلة المقارنة المنطقية والانتقائية) يتم التخلص من الأخطاء. (Keenan, 2001, 12)

ويتميز هذا النموذج أيضاً بأنه يسمح بشرح علاقة زمن لاستجابة بالنموذجية أو القرب، في معظم الحالات تؤدي زيادة مقاييس الصنف س إلى نقصان التقارب بين ص و س وإلى إطالة زمن الاستجابة، فمثلاً إذا كان "ص" عصفور، فأثناء الانتقال من قيمة س "طائر" إلى قيمة "حيوان" ينقص التشابه بين س و ص وبالتالي يزداد زمن الاستجابة، في الحالات الأخرى مثلاً في حالة زيادة س مع الانتقال من قيمة "تدي" إلى قيمة "حيوان" فإن هذا التغيير لسعة الصنف يؤدي على العكس إلى تقارب س و ص، وفي هذه الحالة ينقلص زمن الاستجابة. بالعلاقة مع هذا ينتقل سميث شوبن ورييس إلى نتيجة أن تأثير سعة الصنف غير واضح تماماً فهو يتغير بشكل كبير جداً وعلى الأغلب يمكن تذييله بتغييرات تقارب س و ص، المرافقة لتغييرات سعة الصنف. (كلاتسكي، 1995، 282).

1-5-1- الانتقادات التي وجهت لنموذج سميث شوبن ورييس

لقد شكل نموذج سميث وشوبن ورييس إنجازاً هاماً في بحوث وأدبيات الذاكرة الدلالية، فقد شكل سبقاً ملحوظاً على نموذج كولينز وكويليان للأسباب التالية:

- 1- توقع بشكل أفضل زمن التدقيق، وتأخذ بالحسبان آثار القرب الدلالي والنمطية.
- 2- بخلاف نظرية كولينز وكويليان فإن هذه النظرية تستطيع الأخذ بالاعتبار زمن التدقيق للعبارات الخاطئة.
- 3- أيضاً تأخذ الأخطاء بعين الاعتبار.
- 4- وكذلك تنظر إلى آثار سعة الصنف.

وبقدر ما كان هذا النموذج جيداً، فقد اقترحت دراسة قام بها ماك كلوسكي وغلوسبيرغ 1979 أن نموذج سميث، شوبن ورييس قد لا يمثل الكلمة النهائية في نماذج التدقيق للذاكرة الدلالية. وقد أشارا في دراستهما إلى أن هذا النموذج يتنبأ بنتائج قد لا تكون موجودة فعلاً.

(Keenan, 2001, 13).

مما سبق نجد أن هذه النماذج تسمح لنا بشرح الكثير من المعطيات والمسائل المتعلقة بالذاكرة الدلالية بالرغم من أن كل واحد منها يتمتع بإمكانياته النوعية، ولكن يجب الانتباه هنا إلى خلاف جوهرى بين النماذج الشبكية والنماذج النظرية المتعددة، فالنماذج النظرية المتعددة موجهة لمقارنة المعطيات الحاصلة في تجارب من نوع خاص بدراسة الذاكرة الدلالية، أما النماذج الشبكية فيمكن أن تكون مرتبطة مع دائرة من المعطيات أكثر اتساعاً بكثير، فموجود ذاكرة الإنسان الارتباطية يحاول إيضاح النتائج المتعلقة بمجالات متعددة كالفدرات اللسانية والنسيان والاستقبال والتعرف على الأشكال... ومجالات أخرى.

ثانياً- ذاكرة الأحداث الشخصية

مقدمة:

يعد مفهوم ذاكرة الأحداث الشخصية مفهوماً حديثاً نسبياً في ميادين علم النفس المعرفي، وقد طرح منذ حوالي 30 سنة مضت، حيث تمت الإشارة إليه آنذاك كمجموعة من الأوامر والمهام، ومن ثم أعيد النظر فيه بشكل موسع على أنه مجموعة من الأفكار الذاتية الموضوعية والإدراك العقلي التلقائي.

وقد أشير سابقاً إلى أن تولفينغ هو أول من تطرق بشكل مفصل إلى ذاكرة الأحداث الشخصية عام 1983، إذاً فذاكرة الأحداث الشخصية هي "ما ننتكره"، وتتضمن معلومات منظمة حسب سياق محدد، كذكرياتنا عن عطلة ما، أو عن آخر غداء تناولناه مثلاً بينما نجد أن الذاكرة الدلالية هي "ما نعرفه" كما تتكون من حقائق معزولة عن بعضها لم يتم تنظيمها حسب سياق أو حدث محدد، وتفيدنا في فهم الخصائص العامة للعالم، كمعرفتنا مثلاً أن جورج بوش كان رئيساً في عام 2007. (Nuxoll & Laird, 2007, 1)

1- مفهوم ذاكرة الأحداث الشخصية:

ذاكرة الأحداث الشخصية هي منظومة (عقلية/بماغية)، متميزة عن بقية منظومات الذاكرة، تمكن الإنسان من تذكر أحداث وتجارب ماضية. (Baddeley, 2001, 2). ويعرفها تولفينغ بأنها ذاكرة حديثة يجب أن تعمل تحت وعي الفرد، وتتكون من تجارب الفرد وخبراته الحياتية، وتختص بالأمور الشخصية وتمتد خلفيتها إلى الماضي على شكل ذكريات، وتستشرف آفاق المستقبل على شكل التخطيط والإعداد لإنجاحه. (Tulving et al, 1982, 24) ثم قام تولفينغ لاحقاً بإعادة صياغة تعريف لذاكرة الأحداث الشخصية على أنها نظام يستقبل ويخزن المعلومات المتعلقة بأحداث وسلاسل تم تسجيلها حديثاً، وذلك إضافة إلى العلاقات الزمانية المكانية التي تربط هذه الأحداث والسلاسل ببعضها. (Tulving, 1984, 223)

تسمح لنا ذاكرة الأحداث الشخصية باستنتاج المعلومات والترتيبات التي لم تلاحظ أثناء التجربة أو الحدث، ومن ثم إضافتها إلى المعارف الحالية، كذلك يمكن استدعاء ذكريات الأحداث الشخصية كسلسلة (كالفيلم) ومن ثم إضافة المعلومات الحالية المرتبطة بالحدث القائم، فذاكرة الأحداث الشخصية إذاً هي ملكة أو قدرة مُنحت للإنسان، إلا في حال وقوع حادثٍ ما أو مرضٍ ما يعطل عملها، وعندما يحدث ذلك فإن فقدان الذاكرة الحاصل لدينا هنا هو حالة مدمرة. (Tulving, 2002, 98)

وقد قام تولفينغ بتوسيع مفهوم أنظمة الذاكرة مقترحاً أن الأنظمة المختلفة للذاكرة تتعامل مع أنواع مختلفة من المعلومات، وتتم المعالجة وفقاً لأسس مختلفة ويتم تمثيل هذه المعلومات في الدماغ

بواسطة بنى عصبية مختلفة وآليات متنوعة، ثم ذهب إلى أبعد من ذلك حين اقترح ما يلي:
(Tulving, 1993, p.67).

أ- إن ذاكرة الأحداث الشخصية هي امتداد من نوع فريد للذاكرة الدلالية أكثر من كونها نظاماً منفصلاً مستقلاً.

ب- تختلف الذاكرة الدلالية عن ذاكرة الأحداث الشخصية حسب قوة الانتباه المرافق لعمليات كل منهما.

ت- إن التمييز بين كل من الذاكرتين يتعلق بالمسألة الأهم المتمثلة في علاقة الذاكرة بالتعلم.

2- سعة ذاكرة الأحداث الشخصية:

إن ذكريات الأحداث الشخصية أو الذاتية هي ذكريات حيوية، وقد تكون أيضاً متعددة النماذج أو غنية بالتفاصيل والتي يمكن أن تستمر عموماً مدى الحياة حتى لو كانت مجتزأة من حدث جرى مرة واحدة فقط، ولكن قد يكون جانباً للصواب والمنطق الادعاء أن ذاكرة الإنسان تتمتع بسعة كبيرة لحفظ المعلومات المتعلقة بأحداث شخصية هامة. وهذا في حد ذاته أمر صعب القياس والتحديد، فلو كانت تقنية القياس (على سبيل المثال) تعتمد على تقارير لفظية لكان لدينا ضياع فوري محتمل في المعلومات تبعاً للروابط اللفظية في تلك التقارير.

إن سعة ذاكرة الأحداث الشخصية تبدو كبيرة جداً، وقد تم توثيق العديد من حالات الأشخاص ذوي سعة كبيرة بشكل استثنائي في ذاكرة الأحداث الشخصية. (Rinkus, 1996, 23).

3- خصائص ذاكرة الأحداث الشخصية:

تتميز ذاكرة الأحداث الشخصية بعدة خصائص :

3-1- البنية: إن الآلية المستخدمة لتنفيذ جميع المهام لا تتعارض مع الاستدلال المبني على المعرفة، فالاستدلال قد يؤثر على الذاكرة من خلال تأثيره على تقرير ما هو مختزن بواسطة التمرين العمدي أو المتكرر.

3-2- التلقائية: يمكن بناء الذكريات دون قرار مقصود أو متعمد.

3-3- الإدراك المباشر: حيث يتم تمييز المعلومات المستدعاة عن الشعور الحالي.

3-4- التصور التلقائي: فالمتذكر يتذكر الحادثة من وجهة نظره الخاصة.

3-5- المدة الزمنية المتغيرة: أي أن زمن التذكر ليس ثابتاً دائماً، بل هو متغير.

3-6- التأشير الزمني: فالمتذكر يستطيع أن يشعر بالزمن الذي حصلت فيه الحادثة المستدعاة.

(Altmann & John, 1999. 127)

4- المجال التصميمي لذاكرة الأحداث الشخصية:

إن آليات عمل الذاكرة من وجهة نظر علم النفس المعرفي لها مراحل ثلاث:

- تشفير المعلومات من الحالة الراهنة.
- تخزين هذه المعلومات.
- استعادة المعلومات.

أما المرحلة النهائية فهي استخدام هذه المعلومات في الحكم بالسلوك، وهذا ما يرسم القدرات العامة للبنية المعرفية بشكل مستقل عن بنية ذاكرة الأحداث الشخصية.

(Tulving, 1984, p. 228)

تنقسم كل مرحلة من المراحل التي أشير لها سابقاً إلى أجزاء فرعية، حيث أن تصميمها يعطي إمكانية تحديد احتمالات التصاميم الممكنة لذاكرة الأحداث الشخصية.

(Nuxoll & Laird, 2007, 2)

1-4- التشفير:

- بدء التشفير: يتم تشفير الأحداث إما إرادياً من قبل الإنسان نفسه، أو تلقائياً في زمن محدد أثناء المعالجة. وفي مقاربتنا هذه فإن الحدث يشفر في كل مرة يقوم بها الإنسان بفعل ما.
 - تقرير الحدث: يتكون الحدث من حالة الإنسان الراهنة، والتي تتضمن الإدراك الحسي وأوامر العمل، وبنية المعلومات الداخلية، وعندما يتم تسجيل الحدث يتم تضمين الخصائص التي تجاوز مستوى تفعيلها عتبةً تم ضبطها مسبقاً.
 - اختيار الخصائص: وهي مجموعة فرعية من الخصائص في الأحداث المسجلة تستخدم للمقارنة أثناء عملية الاسترجاع. حيث يتم استخدام كامل الذاكرة من خلال مقارنتنا الراهنة.
- (Tulving, 1993, p.69).

2-4- التخزين:

- بنية الحدث: تؤثر بنية ذاكرة الأحداث الشخصية على كفاءة التخزين والاسترجاع.
- حركية الحدث: هل يتغير محتوى أو تنظيم مخزون الأحداث عبر الزمن كحالات النسيان أو التعميم؟ في نظامنا المقترح هنا نعتبر مخزون الأحداث الشخصية ثابتاً دون أي نسيان أو إعادة تنظيم. (Tulving, 1993, p.69).

3-4- الاسترجاع:

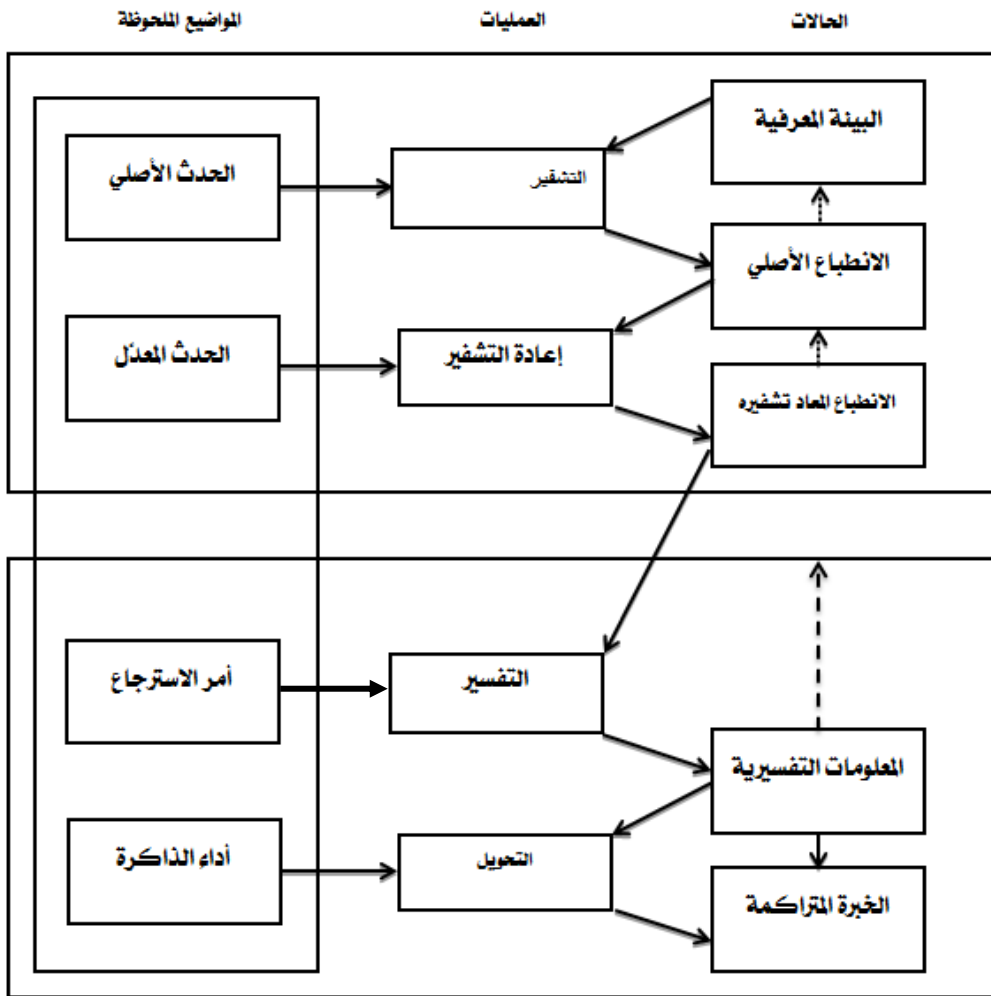
- بدء الاسترجاع: متى يتم استرجاع الحدث؟ وهل تبدأ عملية الاسترجاع إرادياً أم أنّ إمكانية الاسترجاع الذاتي بالاستخدام الكامل للحالة الراهنة هي عملية تلقين؟ إن الاسترجاع الإرادي يبدأ عندما يأتيه إيعاز ما من الإنسان.
- تقرير الإيعاز: كيف يتم تحديد الإيعاز؟ يتم ذلك وفق تصورنا هنا يتم الإيعاز في حيز محجوز من الذاكرة المؤقتة للإنسان وبذلك يمكن أن يتضمن الإيعاز ليس فقط خصائص ما هو موجود في الحيز المحجوز بل أيضاً ما هو غير موجود.
- الاسترجاع: عند إعطاء الإيعاز.. ما هو الحدث الذي يتم استرجاعه؟ يتم مقارنة الفعالية والحادثة الجزئية للمعلومات المختزنة.
- تمثيل الأحداث المسترجعة: يتم تمثيل الأحداث بكاملها مع الإشارة إلى أنها أحداث مسترجعة.
- استرجاع ما وراء البيانات: تتضمن ما وراء البيانات، البيانات الخاصة بمدى المقارنة وزمن الاسترجاع والزمن الذي سجل فيه الحدث. (Nuxoll & Laird, 2007, 3).

5- عناصر ذاكرة الأحداث الشخصية وعلاقتها:

إنّ العنصر الأهم في تحليل ذاكرة الأحداث هو فعل التذكر الذي يبدأ مع وقوع الحدث وينتهي بالخبرة المكتسبة من هذا الحدث، أي الإدراك الخاص عند المتذكر للحدث في مناسبات لاحقة. ويمكن تلخيص العوامل الفاعلة في عملية تذكر الحدث من خلال الشكل رقم (9). حيث يلاحظ فيه (13) عاملاً مفهوماً، تم تنظيمها في ثلاث مجموعات وهي: الملاحظات - العمليات المفترضة - الحالات المفترضة.، حيث يرتبط كل عنصر بعنصر أو عنصرين آخرين، حيث أشرنا إلى هذا الارتباط بالأسهم المبيّنة في الشكل ذاته، هذه الأسهم تمثل علاقات من قبيل (تؤثر، لها تأثير ما، تؤدي إلى)، أما الأسهم المكسورة فتمثل علاقات لا تؤثر في عمليات التذكر الجارية وإنما قد تؤثر في عمليات تذكر لاحقة (Tulving, 1984, p. 229).

إن عمليات فك التشفير ومن ثم إعادة التشفير والتفسير ومن ثم التحويل ضمن النظام العام للمعالجة المجردة لذاكرة الأحداث الشخصية (GAPS) يتم اعتبارها عمليات تذكيرية، حيث يمثل النظام العام للمعالجة المجردة الإطار التصوري أو المفاهيمي لفهم ودراسة ذاكرة الأحداث، والذي من خلاله يتم تحويل الحدث إلى مجموعة من المفاهيم في الذاكرة. ويمكن تصنيف عناصر النظام العام للمعالجة المجردة (GAPS) في فئتين، عناصر التشفير وعناصر الاسترجاع حيث يتم من خلال توليد الانطباع أو ما يسمى بأثر الذاكرة (Engram) أي إن مرحلة التشفير في أي عملية تذكر يبدأ بإدراك الحدث وينتهي بالانطباع (Engram) الأصلي أو بانطباع مسجل، ويبدأ الاسترجاع بإدراك أمر الاسترجاع

وينتهي بالخبرة المتراكمة من عملية تحويل الحدث إلى معلومات تفسيرية (Ecphoric information) (Kieras & Meyer, 1997, 412).



شكل (9) العوامل الفاعلة في عملية تذكر الحدث.

المصدر: (Tulving, 1984, p. 229)

6- عناصر عملية التشفير:

6-1- الحدث الأصلي Original Event

إن الوحدة الأساسية للوقت المتوقع هو الحدث، فالحدث هو شيء ما يحدث في زمن محدد ومكان محدد، وهو عادةً جزء من سلسلة من الأحداث الجارية، ومن المفيد التمييز بين ظروف الحدث من جهة وبين العامل المركزي في الحدث، حيث يقصد بظروف الحدث مكان وزمن وقوعه، بينما يشار بالعامل المركزي للحدث إلى أهم مجرياته الواقعة في الظروف المشار إليها. ومن الثابت عموماً أن كل حدث فريد، أي أنه لا يتكرر أبداً، كما قال أفلاطون بأن الإنسان لا يستحم في ماء النهر مرتين، ولكن الأحداث قد تتشابه فيما بينها من خلال تماثل الظروف (الزمان والمكان) أو بتشابه العوامل المركزية لها، أو بكليهما. وتلعب علاقات التشابه بين الأحداث دوراً هاماً في إعادة التشفير والتفسير،

ومن خلال التجارب التي يمكن إجراؤها على ذاكرة الأحداث الشخصية فإنه يمكن اعتبار ظروف الحدث (الزمن والمكان) عاملاً ثابتاً، ويمكن اعتبار أن العامل المركزي للحدث (أو المحتوى الدلالي للحدث) هو المتغير الوحيد، وذلك على هيئة وحدات منفصلة من مادة كلامية أو رمزية. إن ما يختزن في الذاكرة حول حدث ما لا يعتمد فقط على ذلك الحدث لوحده وخصائصه، وإنما أيضاً على عدد كبير من الخصائص المؤقتة والدائمة لنظام الذاكرة، وقد عرفت هذه الخصائص عبر تاريخ أبحاث الذاكرة بعدة أسماء، إذ يسميها مكيغوتش بـ "السياق الفردي للأحداث الرمزية أو الفكرية" **McGeoch, 1942** بينما يسميها باور بـ "الحالة المعرفية العضوية" (**Bower, 1972, 85**)، بينما يسميها تولفينغ وتومسون بـ "البيئة المعرفية" (**Tulving & Thomson, 1971, 13**) وذلك للتركيز على العوامل أكثر من الحدث ذاته وتأثيرها على معالجة الحدث.

2-6- التشفير: Coding

التشفير هو العملية التي يتم فيها تحويل الحدث إلى خلاصة، و يتم التحكم تجريبياً بعملية التشفير من خلال تشفير العمليات والتي تم توجيه موضوعاتها لإنجاز أحداث مدركة.

إن تأثير عمليات التشفير على التذكر يظهر من خلال التجارب التي تجرى وفق الإطار العام للتشفير. وقد تم استخدام طيف واسع التنوع من الطرق والتقنيات لتنوع عمليات التشفير. وفي هذه التجارب فقد أُنجزت المواضيع عدة أشكال من المهام الموجّهة خلال معاينة المادة التي يتم تذكرها. يمكن تقدير تأثيرات عمليات التشفير على الاستدعاء المتكرر أو على تمييز المادة. فعلى سبيل المثال؛ وفي تجربة أجراها ماثيوز **1977** فقد أعطت المواد أحكام دلالية مختلفة حول ثلاثيات كلامية وذلك وفق توجهات تعليمية إرادية أو عرضية، وقد كانت احتمالات الاستدعاء واحدة في كلتا الحالتين، ولكنها اختلفت بشكل كبير حسب طبيعة عمليات التشفير المنجزة من 10% عند عملية غير مؤثرة نسبياً، وحتى 68% بالنسبة لعملية مؤثرة نسبياً. (**Tulving & Markowitsch, 1998, 201**).

لقد وُضعت تفسيرات عديدة للتأثير التفاضلي لعمليات التشفير بدءاً من الورقة التي قدمها كريك ولوكهارت (**Craik & Lokhart, 1972**) والتي عزوا فيها الفروق في عمليات الاحتفاظ إلى الفروق في عمق التشفير. إلا أنه أياً من هذه التفسيرات والنظريات لم تحصد إجماعاً عليها، لكن وفي النظام العام للمعالجة المجردة لذاكرة الأحداث الشخصية (GAPS) فإن تفسيرات عمليات التشفير مرتبطة بتفسيرات عمليات الاسترجاع. (**Schacter, 1999, 188**)

3-6- الانطباع: (Engram)

إن حصيلة عملية التشفير تسمى بـ (الانطباع) أو بأثر الذاكرة، في النظام العام للمعالجة المجردة لذاكرة الأحداث الشخصية (GAPS) فإن الخلاصة كغيرها من المفاهيم الافتراضية تتحدد وفقاً لوضعها ضمن السياق الكلي للأشياء وعلاقتها بعناصر النظام الأخرى.

(Tulving, 1984, p. 230)

4-6- إعادة التشفير، الأحداث الاعتراضية، والآثار المعاد تسجيلها: Recoding

من أهم الخصائص التمييزية للانطباعات المأخوذة عن الأحداث هي عدم استقرارها، حيث تتغير الخصائص الوظيفية للانطباعات مع مرور الزمن.

إعادة التشفير هو الاسم العام لمجموع العمليات والإجراءات التي تحدث بعد عملية التشفير للحدث الأصلي، وتسبب بذلك تغييراً في الانطباع.

وعموماً فإن إعادة التشفير للانطباع الأصلي محكوم إما بتشابه الأحداث المتقاطعة مع الحدث الأصلي، أو بتشابه عمليات التشفير الجارية على الأحداث المتقاطعة أو بكلا الأمرين معاً.

وقد دلت بعض التجارب على أن مراجعة الحدث الأصلي بعد حدوثه يمكن أن تغير ما يرويّه الشخص حول ذلك الحدث. (Wingfeild, 1981, 146)

وقد فسّر لوفتيوس (1975) بأن مراجعة الحدث تؤدي إلى تعديل المعلومات المختزنة بخصوصه، بمعنى آخر يمكن القول أنه أعيد تشفير الانطباع، وبعد إعادة التشفير لا يمكن استخدام بعض المعلومات المتضمنة في الانطباع الأصلي. (Tulving & Markowitsch, 1998, 206)

7- عناصر الاسترجاع:

لا يتأثر النشاط العقلي القائم بالانطباعات، إلا في حال استرجاعها. ولكي يحدث الاسترجاع لا بد من توفر شرطين، الأول أن يكون النظام في وضع الاسترجاع، والثاني أن يتم استحضار أمر الاسترجاع المناسب. وفي الحقيقة فإننا لا نعلم كثيراً عن وضع الاسترجاع، ذلك لأنه لم يدرس بشكل نسقي واضح (Tulving, 1984, p. 230)

1-7- التفسير (Ecphory)

وهي العملية التي يتم فيها جمع المعلومات في أمر الاسترجاع والانطباعات ضمن معلومات تفسيرية (Ecphoric information)، ويعد التفسير (Ecphory) أحد العنصرين الرئيسيين في عملية الاسترجاع، والعنصر الآخر هو التحويل (Conversion). ومن الضروري التمييز بين هذين العنصرين، وذلك ليس لأن الأول يسبق والثاني يتبع حالة المعلومات التفسيرية فقط، بل أيضاً لأن ذلك يساعدنا في فهم العلاقة ما بين الاستدعاء والتمييز.

إن التمييز بين التفسير كعملية ثانوية في الاسترجاع ، وبين العملية الرئيسية للاسترجاع ككل، يساعدنا للتمييز ما بين مفهوم الاسترجاع وفق نظام عمليات التشفير العام (GAPS) ونفس المفهوم وفق استخدام الباحثين كأندرسون وباور وبيرلستون... (Schacter, 1999, 191)

تصوّر معظم النظريات المعاصرة الاسترجاع كنوع من تنشيط المعلومات أو الربط الذهني، حيث تفترض هذه النظريات إما التصريح أو التضمنين، ذلك أن ما يتذكره الإنسان أو يميزه لا يعكس إلا المعلومات المختزنة سابقاً.

وتساهم أوامر الاسترجاع في خبرة التذكر فقط بواسطة خاصية تقرير أي جزء من المعلومات المختزنة هو الفعال أو النشط. (Zola-Morgan et al, 1986, 245)

إن عملية التفسير في ذاكرة الأحداث الشخصية وفق نظام عمليات التشفير العام (GAPS) هي نشاط بنائي -عملية تشاركية- تجمع ما بين المعلومات الخاصة بالأحداث والناجمة عن الانطباعات من جهة ومعلومات الذاكرة الدلالية من أمر الاسترجاع من جهة أخرى. (Tulving, 1984, 231)

2-7- المعلومات التفسيرية والخبرة التذكيرية:

تعتبر المعلومات التفسيرية منتج عمليات التفسير، فهي التي تقرر جزئيات الخبرة التذكيرية وتزود عملية التحويل بالمدخلات، فما يتذكره الإنسان حول حدث ما يعتمد مباشرة على كمية ونوعية المعلومات التفسيرية المرتبطة. وتشير الخبرة التذكيرية إلى الإدراك الذاتي للمتذكر للمعلومات التفسيرية، ومن أكثر المصطلحات تداولاً في وصف الخبرات العقلية للتذكر هو "صورة الذاكرة" وكذلك "الإدراك"، فعندما يتذكر الإنسان حادثاً ماضياً يكون لديه صورة عن هذا الحدث وإدراك واع لكونه استعادة عقلية لما حدث معه ذات مرة. إن الإحساس بأن الخبرة التذكيرية تعود إلى حدث سابق، وكذلك الإحساس بأن هذه الخبرة حقيقية هما أمران محكومان بالخصائص الذاتية للمعلومات التفسيرية، وهنا يبرز افتراض منطقي بأن شدة الشعور بموضوعية الحدث مرتبطة مباشرة بالمشاركة النسبية التي تقدمها المعلومات المستقاة من انطباع الحدث للمعلومات التفسيرية.

(Tulving & Markowitsch, 1997, 205)

يمكن للمعلومات التفسيرية أيضاً أن تعمل كمعلومات استرجاع، فما ينتج عن التفسير متصل بالمعلومات التفسيرية باعتبار أن مصدرهما كمدخل للعملية هو ذاته، وهو تجميع جديد ومختلف لمعلومات الاسترجاع.

وقد يتم إعادة العملية التكرارية مراراً حتى يصدر أمر بالتوقف عند الحصول على المعلومات المنشودة. ويقدم نظام عمليات التشفير العام (GAPS) مشهداً سريعاً لذاكرة الأحداث الشخصية، فهو يركز على الظروف التي أسفرت عن عملية التذكر. إن العمل المتكرر للتفسير يغذي المعلومات

التفسيرية ويقوم بضمها إلى معلومات الأحداث الشخصية المثبتة والمختزنة ويولد العديد من اللقطات التي يؤدي تواترها إلى توليد الوهم التذكري للتدفق الزمني في الماضي. (Tulving, 1984, 232)

3-7- عملية التحويل وأداء الذاكرة:

إن تذكر حدث ما قد ينتهي بالخبرة التذكيرية، فالمتذكر فقط يفكر بالخبرة ولا يعبر عنها بشكل علني، وفي أحيان أخرى قد تتحول الخبرة التذكيرية أو المعلومات التفسيرية إلى سلوك دون وعي مباشر بذلك. ويكون هذا التحويل في صيغة الاستدعاء أو التمييز مثلاً منصوص عليه بشكل أدق مخبرياً منه على أرض الواقع، ولكن القواعد العامة التي تحكم عملية التحويل تكاد تكون ذاتها في الحاليين وبذلك تكون عناصر عملية الاسترجاع وفق نظام عمليات التشفير العام (GAPS) هي التي أشرنا إليها سابقاً بـ المعلومات التفسيرية والتحويل. (Tulving, 1984, 232).

8- موضوعات ذاكرة الأحداث الشخصية :

من أهم موضوعات ذاكرة الأحداث الشخصية الذاكرة الومضية و ذاكرة السيرة الذاتية.

1-8- الذاكرة الومضية :

إن أول الدراسات التي أجريت على الذكريات الومضية تعود إلى قرن مضى، ففي عام (1899) وجد العالم كولغوف (Colgove) أن المفحوصين كانوا قادرين على تقديم معلومات تفصيلية عن الأمكنة التي كانوا فيها، وما كانوا يفعلونه ، وعن الأشخاص الذين قابلوه وعن بعض الأخبار السياسية التي سمعوها، ولقد أطلق العالمان براون وكوليك (Brown et Kullik) (1977) على هذا النوع من الذكريات "الذاكرة الومضية" واستخدم الباحثان كذلك المصطلح للبرهنة على أن الحدث المثير الذي يدوم لفترة قصيرة يثبت في الذاكرة ويكون واضحاً وضوح الصورة الضوئية وتفاصيل الحدث والسياق الذي تم فيه إدراك هذا الحدث ، وثمة ملمح آخر للذكريات الومضية هو أنها تبدو هامة من الناحية الشخصية، ولقد أشار براون وكوليك إلى أن هذه الذكريات تتكون من اللحظة التي يقع فيها الحدث، ويعزو الباحثان هذه الظاهرة إلى تنشيط أمر " تحت الطبع" يقوم بتثبيت الحدث بطريقة دائمة.

وقد أكد أولريك ونيسر (ulric et Nesser) أن بعض الذكريات تصبح "ذكريات وميضية" (1982) بصفة أساسية من خلال أهمية ما يترتب عليها بعد أن يقع الحدث في وقت متأخر من ذلك اليوم ، الصباح التالي وفي الشهور أو الأعوام القادمة.

إنّ ما يحدد الذاكرة الومضية ليس الحدث أو الأخبار المتعلقة بالحدث نفسه، بل تذكر الظروف التي استمع فيها الشخص للحدث لأول مرة، هو ما يسمى سياق الاستقبال أو ظروف التلقي، والناس الذين يخبرون مثل هذه الأحداث يملكون ذكريات ساطعة عما سمعوه وما فعلوه وما قيل لهم، أما عن

الظروف التي تؤثر في تلقي هذه الأحداث وتؤثر في تذكرها، فهي المكان والمتحدث والنشاط المرافق أو اللاحق، والأفعال الذاتية الصادرة عن الشخص ذاته، وتأثيرات الآخرين.

ولقد استخدم العالمان براون وكوليك مصطلح "الذاكرة الومضية الساطعة" للإشارة إلى الصورة البصرية الدقيقة والواضحة التي يقدمها المفحوصون، وهذه الذاكرة تشير إلى الإشراق أو السطوع (Illumination) المتميز للذكريات حيث أن الاحتفاظ بمثل هذه الذكريات المدهشة والمرتبطة بالإثارة الانفعالية تكون في الدماغ انطباعات خاصة أو تمثيلات مبدئية قوية في حين أن التفصيلات التي تكون عادية سيتم فقدها، واستنادا إلى هذه الفرضية، فإن التفصيلات الاستثنائية، وغير العادية يتم الاحتفاظ بها بشكل جيد، وهي التي تستمر وتبقى في الذاكرة. (قاسم، 90، 2003).

2-8- ذاكرة السيرة الذاتية:

تعزى ذاكرة السيرة الذاتية (auto-biographic memoire) إلى تذكر الأحداث التي يخبرها الشخص ويعيشها مباشرة، وليست التي يسمعها، كما هو الحال في الذكريات الومضية، وقد عرف بريور (Brewer) هذه الذاكرة بأنها "ذاكرة المعلومات المتعلقة بالذات،" فهذه الذاكرة (1986) تتضمن الذكريات أو الأحداث الشخصية الفريدة والتميزة الخاصة بالشخص والمرتبطة بالشخص نفسه والتي عاشها في مرحلة ما من حياته، وأصبحت في تاريخه الشخصي، والمرتبطة بذات الشخص ومخططاته الذاتية (Self-Shema)، وتعتبر هذه الذكريات بمثابة تمثيلات عقلية معقدة لعدد متنوع من المعلومات الخاصة بأحداث معقدة تعتبر متيسرة بالنسبة لهذا الشخص، وقد تتضمن أوصافاً أو شروحات مختلفة للحدث نفسه. إن هذا النوع من الذاكرة لم يدرس كما درست الأشكال الأخرى، ولكن الاهتمام لها قد بدأ عام (1970) حين تم التحول من دراسة التعلم التسلسلي إلى بحث الذكريات الخاصة بأحداث الحياة اليومية، ويعتبر العامل الأهم في قلة دراسة هذه الذاكرة، صعوبة تطوير طرائق بحث تمكننا من الدراسة الدقيقة لذاكرة السيرة الذاتية، ومع ذلك هناك ثلاث طرق لبحث هذه الذاكرة اعتمدها علماء النفس في دراستهم. (Brewer, 1986,49)

2-9- طرق البحث في ذاكرة السيرة الذاتية:

1-9- طريقة التوزيع أو التصنيف

لقد بدأت الدراسة المبكرة على تصنيف ذاكرة السيرة الذاتية منذ حوالي قرن مضى ففي حوالي 1883 قام العالم غالتون (Galton) باستقصاء سيرته الذاتية وذلك باستعمال طريقة الكلمة الإشارة (وهو أحد اختبارات تداعي الكلمات)، هذه الطريقة التي تضمنت 75 كلمة، وكل واحدة منهما بمثابة مثير يستدعي ذكريات السيرة الذاتية-وقد يسجل الزمن الذي ينقضي بين تقديم الكلمة المثير وبين الاستجابة، وكذلك تسجيل مضمون هذه الاستجابات، خلال فترات زمنية مختلفة، وقد كرر هذه الطريقة

في مواقف مختلفة وخلال أشهر، وقد تبين له أن نصف الذكريات كانت تتعلق بأحداث فريدة وخاصة، وأن معدل الزمن الذي مر بين عرض الكلمة المثير والاستجابة قد بلغ (1.4) ثانية، وقد تبين له أن محتويات سيرته الذاتية ليست موزعة أو مصنفة بشكل متعادل ومتواز في حياته.

ولكنها كانت موزعة وفق ثلاثة مجموعات من الذكريات: الأولى الحديثة جداً، والثانية مرحلة الرشد، والثالثة ذكريات مرحلة الطفولة، وفي عام 1899 تم تطبيق استبيان على عينة بلغت 1500 مفحوص، سئلوا فيها عن ذكرياتهم المبكرة والسيرة الذاتية الخاصة بمراحل حياتهم المختلفة. وتبين منها أن كل من تكرر الذكرى ومحتواها قد اختلف وفقاً لفترة الحياة، وأن الذكريات الخاصة بمرحلة الطفولة كانت نادرة.

أما دراسة الأحداث فقد أجريت عام 1974 من قبل العالمين كروفترز وشيفمان (Crovitz, Schiffman)، اللذان استعملا الصيغة المعدلة من اختبار غالتون من الكلمات المثيرة، حين عرضا 20 كلمة على كل مفحوص، ولم يطلب منهم تداعيات عامة، بل طلب منهم استدعاء ذكرياتهم وأن يفحصوا مجموعة من الكلمات، الواحدة تلو الأخرى، بحيث يلحظوا الكلمات وينتبهوا إليها بدقة وتقديم وصف عما تستدعيه هذه الكلمة من ذكريات، وخاصة أول ذكرى أو مواد تخطر على الذهن " وبعد ذلك طلب منهم أن يحددوا تاريخ هذه الذكرى أو المادة بأقصى درجة من الدقة يستطيعونها.

و تبين أن تكرر ذكريات الأحداث كان يتناقض بشكل ملحوظ مع التقدم بالسن، أي أن الذكرى كلما كانت بعيدة كلما كانت أقل استدعاءً كاستجابة لكلمة المثير، وفي أوقات لاحقة أجريت العديد من الدراسات التي استعملت قوائم متنوعة من الكلمات، ومن المفحوصين، واعتبر العالم روبن (Rubin) أن عملية تصنيف ذكريات السيرة الذاتية لها وظيفة هامة سماها وظيفة الاحتفاظ إن تكرر ذكريات السيرة الذاتية واستدعاؤها حالة على عمر الذكرى، وإن الذكرى تتناقص مع الزمن على اعتباره فشل في الاسترجاع، كما توصل روبن من خلال بحوثه المتعددة إلى أن توزيع الذكريات وتصنيفها أو تبويبها خاصة بذكريات السيرة الذاتية، أكثر ثباتاً مع اختلاف الشروط أو الظروف وتنوعها وقد توصل كروفترز وشيفمان إلى النتائج التالية:

- تعمل ذكريات السيرة الذاتية بالنسبة للراشدين باعتبارها دالة على وظيفة الاحتفاظ، والذكريات الأحداث أسهل استدعاءً في حين تكون الذكريات البعيدة أصعب في استدعائها.
- لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود أثر لفقدان الذاكرة الطفولي، وأن ذكريات الطفولة المبكرة هذه نادراً ما يتم استرجاعها عن طريق التداعي أو الكلمة المثير.
- بعض المفحوصين وليس الصغار قد أظهروا ما يسمى أثر الذكريات الماضية حيث أن ذكريات منتصف العمر (من 10 إلى 30 سنة) كانت أكثر تكراراً واستدعاءً

(Crovitz, Schiffman, 1974, 517-518)

2-9- طريقة زمنية المرجع:

وهي الطريقة الثانية لدراسة ذاكرة السيرة الذاتية، وتعود هذه الطريقة إلى عام 1976 حيث استخدمها عالم النفس روبنسون (Robinsan)، باعتبارها تعديلاً لطريقة كروفيتس وشيفمان (Crovitz et Schiffman)، وفيها يعطي للمفحوصين 48 كلمة ويطلب منهم أن يتذكروا الخبرات التي مروا بها في حياتهم مما تستدعيها هذه الكلمة وتذكرهم بها، وكان عليهم أن يتذكروا الخبرات التي ترتبط مباشرة بالكلمات التي قدمت لهم والتي تتضمن بالنفرد والتميز لدى الشخص، وفي طريقة أخرى استخدمت ثلاثة أنواع من الكلمات التي تعتبر مفاتيح وجدانية انفعالية، نشاط وحركة، كلمات تدل على موضوعات، وبعد أن استدعى المفحوصين ذكريات سيرتهم الذاتية طلب منهم أن يحددوا زمن كل منها بشكل تقريبي.

وتبين أن الذكريات المتعلقة بالأنشطة والأفعال كانت الأحدث زمنياً، وقال روبنسون " (Robinsan) إن هناك استقلال وظيفي في المعطيات المعرفية والانفعالية في الذاكرة طويلة المدى"، وأن ذاكرة السيرة الذاتية منظمة في منشآت حسب نوع الخبرة التي مر بها الشخص.

وقد بينت هذه الدراسات وغيرها، أن ذكريات محددة من السيرة الذاتية للشخص تكون منظمة وفقاً لأحداث تعتبر بمثابة مفاتيح في حياة الشخص، وقد ركزت الدراسات المبكرة على الأحداث الانفعالية البارزة، في حين ركزت الدراسات اللاحقة على الأحداث الزائلة أو المرتبطة بزمن محدد، وقد لوحظ أن التنظيم الزمني للخبرات عن الذاكرة الشخصية هامة باعتبارها خبرة بارزة في حياة الشخص.

وقد توصل روبنسون إلى أن ذكريات السير الذاتية تكون منظمة وفقاً لفترات زمنية مستقلة كالتقويم الدراسي، وأن نهاية كل فترة منها مرتبطة بذكريات وخبرات خاصة بها يمكن استدعاؤها وفقاً لذلك، إن كل وحدة زمنية مستقلة تمثل فترة تاريخية يمكن استعمالها كمرشد وموجه في عملية الاسترجاع. (Crovitz, Schiffman, 1947, 518)

3-9- طريقة المشاركة بالملاحظة

وهي الطريقة الثالثة في دراسة ذاكرة السيرة الذاتية، التي تركز على درجة اكتمال المعلومات المتذكورة وبقائها، وبدأت هذه الطريقة منذ عام 1952 حيث طبقتها عالمة النفس مادورا سميث (Madorah Smith) على نفسها محاولة استدعاء حياتها السابقة بكاملها، وقد استخدمت مذكرة الحياة اليومية التفصيلية للتأكد من صحة المعلومات والأحداث التي استرجعتها، وصنفت الذكريات التي استرجعتها إلى ثلاث أنواع: الذكريات الواضحة، الذكريات المعروفة والعادية، الذكريات المنسية،

وتشتمل هذه الأخيرة الأحداث التي كانت موجودة في المفكرة اليومية الذاتية والتي فشلت في استرجاعها وتذكرها.

وتبين من هذه الدراسة أن الفرد قادر على استرجاع الكثير من ذكرياته الشخصية، وأنه يمكن التحقق من صدقها. وقد تبين للعالم أن الخبرات الجديدة والمرتبطة بحالات انفعالية كانت أكثر الذكريات الذاتية وضوحاً. (Schacter, 1995, 85).

أما دراسة الأحداث فقد بدأت مع الثورة المعرفية في علم النفس حين قام العالم لينتون (Lintan) باستدعاء أحداث حياته الخاصة التي تعود إلى أكثر من ست سنوات، وقد استطاع أن يسترجع من اثنين إلى خمس خبرات أو أحداث مهمة في حياته، وقد قام بكتابتها على بطاقات خاصة، وهي نهاية كل شهر تم خربطة هذه البطاقات، ثم تم تقديم الوصف الكامل للخبرة التي تحملها البطاقة، وقد تم اختبار الذاكرة بتحديد الزمن الذي وقعت فيه الحادثة والخبرة، واستنتج من الدراسة أن ذكريات السيرة الذاتية لا يتم نسيانها بسهولة وأن خبراتها أكثر ثباتاً، وأن هذه الذكريات يسهل استدعاؤها وبدرجة عالية (99% بعد نصف سنة من وقوعها، وبدرجة أقل (89%) بعد سنتين من وقوعها، أما الذكريات غير المتوقعة والفريدة فكانت أكثر قابلية للاستدعاء.

لقد أجريت عدة دراسات لاحقة ويتر (Witer) تبين من خلالها أن أحداث السير الذاتية (1982) المرتبطة بحالات انفعالية مثيرة، سواء كانت إيجابية أو سلبية أكثر قابلية للاستدعاء، وتبين لهذا العالم أن هناك نزعة واضحة لكبت الخبرات الانفعالية السلبية في حياة لشخص، كما لاحظ أن 60% من الذكريات يمكن استرجاعها بعد سنة من حدوثها، و 55% يمكن استدعاؤها بعد سنتين.

لقد توصل العلماء أندرو وغوتيب وبروين (Andrews, Gotib, Brewin) إلى النتائج (1993) التالية حول ذكريات السيرة الذاتية لقد ركز البعض على عدم دقة ذكريات السيرة الذاتية، والتي تخضع لإعادة البناء والتركيب بشكل كبير، وقد تم بحث تذكر الراشدين لأحداث طفولتهم الخاصة في مراحل النمو المبكرة، وتم التوصل إلى النتيجة القائلة أن هناك دلائل تثبت قدرة الراشد على تذكر الأحداث والتفصيلات الحقيقية البارزة في مرحلة الطفولة، والتي يتم استدعاؤها بدقة وتلك التي تتصف بالتفرد والتميز وغير المتوقعة، ولكن الأحداث العامة تبقى ثابتة ودقيقة مع مرور الزمن. هناك الكثير من الأدلة التي بينت أن المرضى بالاكتئاب قد أظهروا اضطراباً في المزاج، ولقد كانوا أقل استدعاء للأحداث السارة من غير السارة، وقد توصل البعض إلى أن الدلائل لم تثبت بشكل كامل نظرية إعادة البناء والتركيب، نظرية النسخة طبق الأصل في الذكريات الشخصية.

وأن دقة الذكريات يعتمد على خصائص الأحداث التي يتم استدعاؤها. والمشكلة الرئيسية في النظريات المعرفية لذاكرة السيرة الذاتية هي نزعتها إلى تجنب النسيان الموجه والمدفوع بدوافع نفسية

أو عمل آليات الدفاع النفسية وتأثيرها في الاستدعاء ومساهمتها في الخطأ الذي تتعرض له. إن العديد من الدراسات قد ذكرت النزعة لكبت الذكريات السلبية أو الخبرات الانفعالية السلبية وتعديل الذكريات الشخصية لتكون مرغوبة من وجهة نظر صاحبها وقد شددت نظرية التحليل النفس على التشويه المدفوع والموجه لذاكرة السيرة الذاتية، في حين لم تركز على ذلك النظريات المعرفية. (Brewin, et al, 1993,113)

ثالثاً - العلاقة ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية:

كما تمت الإشارة سابقاً فإن الذاكرة الدلالية تعنى بمعرفة الحقائق والثابت العامة بينما ذاكرة الأحداث الشخصية هي معرفة تفاصيل محددة لتجارب شخصية عند كل إنسان. وستبقى طبيعة العلاقة بين هذين النمطين المتباينين من المعلومات مثار التساؤل والبحث والجدل في مضمار علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب المعرفي.

(Anderson & Lebiere, 1998,234)

إن الظاهرة المعروفة بـ **(التفريق Confabulation)** والتي يستدعي فيها الإنسان مكونات من أحداث متنوعة متميزة كما لو أنها حدثت مع بعضها، يقدم لنا دليلاً قوياً على التفاعل القائم ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

وقد أشارت الدراسات التي أجراها لوفتيوس (1977) إلى أنه عند حدوث هذه الظاهرة فإن الإنسان يجري عملية استبدال وفق ما هو معقول أو مناسب دلاليًا، فعلى سبيل المثال قد يتذكر الإنسان شخصاً التقاه في محطة القطار قبل 50 عاماً، بينما هو في الحقيقة التقاه في موقف للباص، ولكنه من المتسبب طبعاً أن يتذكر أنه التقاه في غرفة النوم على سبيل المثال، أو في الغابة أو ربما في الثلجة على أبعد تقدير.

إن احتمالات البدائل: (محطة القطار، غرفة النوم، الغابة أو الثلجة) في مقابل (محطة الباص) تتقارب وفقاً للمسافات الدلالية المعتبرة من حيث نقاط التشابه أو الاختلاف عن (محطة الباص). (Tulving, 1984, 232)

ربما كانت الحقيقة الأبرز فيما يخص العلاقة ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية هي أن جميع المعلومات تدخل إلى النظام المعرفي وفق نموذج واحد في نفس الوقت، ولكن البشر يلاحظون بشكل طبيعي نقاط الاختلاف والتشابه ويقومون بتشكيل فئات وتعميمات. وهذا ما تم شرحه في نموذج حقل مكاني في الدراسات البيانية التي أجراها بوسنر و كيل و هوما عام 1968، و كروس وكورنيل وغولدمان و شوارتز عام 1973. بالإضافة إلى التعلم الضمني في دراسات القواعد التي أجراها ريبير عام 1967. (Zola et al, 1986,295)

ولكن ظهر مؤخراً الكثير من الأدلة النفسية التي تؤيد وجهة النظر القائلة أن المعرفة العامة للإنسان للبنية الفئوية والارتباطية للعالم قد تتوزع بشكل فعلي ما بين مجموعة من آثار الذاكرة بالتوازي مع النماذج الفردية التي تم اختبارها، وهذا الأداء في المهام المفهومية والإداركية يبدو مقررًا من قبل الذاكرة لأحداث محددة.

ويمكن تقسيم النظريات التي تناولت الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية إلى ثلاثة مستويات وفق ما يلي:

1- المستوى الأول يعتبر كل من ذاكرة الأحداث الشخصية والذاكرة الدلالية مستودعات منفصلة فيزيائياً. وهما بالتأكيد تتفاعلان مع بعضهما، لكن آثار ذاكرة الأحداث الشخصية منفصلة فيزيائياً عن آثار الذاكرة الدلالية.

2- المستوى الثاني يقر فقط بذاكرة الأحداث الشخصية. فالآثار الوحيدة للذاكرة المخترنة في النظام فعلياً هي تلك المطابقة للأحداث الفردية. ويعتبر بروكس **Brooks (1987)** نظريات كهذه نظريات ما قبل حسابية، لأن العمليات التي تقوم بحساب المعلومات الارتباطية المتضمنة في مجموعة آثار ذاكرة الأحداث الشخصية تجري في زمن الاسترجاع والذي هو بالضرورة تال لعملية التشفير الأولي.

3- المستوى الثالث يرى أن هناك تداخل فيزيائي ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية. فالأساس الفيزيائي واحد بالنسبة لمعلومات هاتين الذاكرتين، فالأحداث الفردية هي التي تم تخزينها ضمناً. بينما المعارف العامة للارتباطات - في مجموعة الأحداث تلك - موجودة في البنية الجزيئية للآثار المتداخلة. إن التغيرات في الذاكرة والحاصلة بسبب تخزين حدث جديد تحدث تلقائياً تغيرات في المعارف العامة المخترنة في الذاكرة. **(Tulving, 1984, p. 233)**

إن النماذج التقليدية للذاكرة الدلالية التي قدمها كويليان وكولينز (Quillian, 1986; Collins & Quillian 1969) و بوير وأندرسون (Anderson & Bower, 1973) وكولينز ولفتيوس (Collins & Loftus, 1975) وكذلك النماذج الأحدث التي قدمها روميلهارت ونورمان (Romelhart & Norman, 1978) و تشانك (Schank, 1982) تأتي ضمناً في الصف الأول لأنها تفترض في البداية تصورات عامة ومحددة للمفاهيم. فالذكريات الدلالية يمكن أن ترتبط احتمالياً بمستودعات الأحداث الشخصية، ولكن نظريات كهذه تصطدم بصعوبة تكمن في تفسير كيف تم تعلم المعلومات المستخلصة والتي يفترض أن تختزن ضمناً في الذاكرة الدلالية، وكيف يتم تعديلها من خلال الخبرة، وهذا في الحقيقة في صلب الجدل القائم في المقاربة ما بين الرمزي (النكاء الصناعي) و(الشبكات العصبونية التواصلية). وعلى الرغم من أن النظريات المذكورة في

المستوى الثاني أعلاه تدلنا كيف أن المعرفة المستخلصة يتم استخلاصها من الأحداث الفردية (والتي تشكل العوامل المباشرة للخبرة)، ويمكن أن تفسر لنا كم كبيراً من الاكتشافات المخبرية، فإن هذه النظريات تواجه مشكلتين ، الأولى هي أن نماذج كهذه غير كفؤة إطلاقاً عندما تكون في هيئة التخزين، لأن هذه النظريات تفترض أن كل حدث -بصرف النظر عن تشابهه مع حدث سابق- يترك أثره الخاص والمنفصل فيزيائياً عن البقية، أما المشكلة الثانية فهي أنه لما كان عدد الأحداث المختزنة يزداد فإن المدة الزمنية لحساب المعلومات المستخلصة من المعارف العامة - والتي يفترض أن تتم في زمن الاسترجاع- تزداد بالمقابل. (Tulving, 1984, p. 233)

● المحور الثالث - الخصائص النمائية للأطفال في مرحلة التعليم الأساسي

مقدمة:

لا بد قبل الخوض في غمار البحث، وعلى سبيل بسط الحقائق والتعريفات تأسيساً للوصول إلى بناء منطقي للأفكار، من التعرف على خصائص المرحلة العمرية للفئة المدروسة، وتحريّ سماتها والعوامل المؤثرة في التكوين النفسي والمعرفي للطفل في هذه المرحلة وتشخيص العوامل المؤثرة في تطور العمليات المعرفية لديه وخصوصاً عمليات التذكر موضع هذا البحث. (نشواتي، 2003، 150).

وتحدد خصائص المرحلة العمرية بمجموعة شروط داخلية وخارجية. فالشروط الداخلية هي التي تتعلق بذات الطفل وتشتمل في المقام الأول على الجوانب المختلفة للنمو الجسدي (الطول، الوزن، الجهاز العضلي، والأجهزة الداخلية والهضمية والتنفسية وجهاز الدوران والجهاز الغدي والجهاز العصبي والمركزي والمحيطي.. إلخ) وعلى سلسلة الحقوق والواجبات وعلى نوع النشاط المسيطر في هذه المرحلة وعلى القدرات والإمكانات العقلية التي يمتلكها وعلى المعلومات والمهارات والطرائق والأساليب والاستراتيجيات وعلى طابع العلاقات القائمة بينه وبين الناس المحيطين به. أما الشروط الخارجية فتتوقف على ما اتصل بالبيئة من حول الطفل سواء كانت طبيعية أم اجتماعية أم ثقافية، وتأثيرها في الطفل لا يكون مباشراً وإنما يتم بشكل غير مباشر، وأهمية البيئة تتجلى في أن البيئة ذاتها لا يمكن أن تكون واحدة في شتى الأعمار.

والشروط الداخلية والخارجية المحددة للمرحلة العمرية تتفاعل فيما بينها على نحو معين في كل مرحلة. (منصور، 2001، 100)

يعتبر مفهوم المرحلة المفهوم الأساسي في النمو، فقد أثارت طبيعة النمو جدلاً ونقاشاً طويلاً، حول ما إذا كان النمو مستمراً، أي يجري على نحو تدريجي دون تحولات مفاجئة أو حادة، كما هو الحال بالنسبة لورقة النبات التي تكبر ويزداد حجمها وبنفس الوقت تحافظ على شكلها وهويتها، أم أنه غير مستمر أي ينطوي على مراحل أو مستويات تتباين فيما بينها على نحو نوعي، ويرى معظم الباحثين أن نمو الكائن الإنساني يتضمن خاصيتي الاستمرار وعدم الاستمرار، فهو يجري على نحو مستمر عبر مراحل محددة، بحيث تتزامن خصائص النمو المستمر، وخصائص النمو المرحلي في الحدوث، فالكائن البشري يحافظ على شكله العام وهويته أثناء نموه، كما يمر في الوقت ذاته بمراحل مختلفة تطراً خلالها تغيرات حادة على أنماط سلوكه المختلفة. (نشواتي، 2003، 150).

أولاً-التقسيم المعرفي لمراحل النمو عند جان بياجيه:

وتقتصر الدراسة فيما يأتي على استعراض تقسيمات المراحل العمرية للإنسان من وجهة علم

النفس المعرفي:

1- النمو المعرفي:

ينظر بياجيه إلى النمو من منظورين هما البنى المعرفية والوظائف العقلية. حيث تشير البنية المعرفية إلى حالة التفكير عند الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، وهي التي تتيح إمكانية التمييز بين الخبرات والقدرة على التعميم والنقل من خبرة إلى أخرى. وتشير الوظيفة العقلية إلى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد عند تفاعله مع مؤثرات البيئة التي تحيط به. (الشيباني، 2000، 69).

وينطوي مفهوم المرحلة عند بياجيه على خاصيتين أساسيتين، هما:

- تشكل المرحلة نظاماً تسلسلياً ثابتاً بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة فالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية ليس عملية عشوائية، بل هو عملية متسلسلة على نحو منظم يمر بها الأفراد جميعهم وبالتسلسل ذاته.
- على الرغم من أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف جزئياً على النضج إلا أن النضج وحده غير كاف ولا بد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الانتقال وتجعل هذا الانتقال ممكناً. (نشواتي، 2003، 155).

وقد رأى بياجيه أن البنى المعرفية هي الخصائص المميزة للذكاء وأنها تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. وهذه التراكيب والتنظيم الذي تأخذه يجعلها على شكل سلسلة متتابعة من المراحل بحيث تشتمل كل مرحلة على نوع معين من التعليم والاكساب يعد بداية لمرحلة تالية وعلى الرغم من تفاوت وتيرة النمو بين مرحلة وأخرى ومن طفل لآخر فإن سياق وتعاقب المراحل يظل واحداً لدى جميع الأطفال، أما مراحل نمو التفكير فقد عرضها بياجيه على النحو التالي:

1-1- مرحلة التفكير الحسي - الإدراكي:

وتمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية وتنقسم بدورها إلى ستة أطوار:

- الطور الأول ويمتد من الولادة حتى نهاية الشهر الأول وهو طور الأفعال الانعكاسية Reflexes (كالمص والتلويح باليدين والرجلين.. إلخ) وتكون هذه الانعكاسات فطرية، ومن هذه الانعكاسات حركات المص الاستجابية للحافز الذي هو ثدي الأم أو حلمة زجاجة الرضاعة. (سمارة، النمر، الحسن، 1999، 163).
- الطور الثاني: (مرحلة الاستجابات الرئيسية غير المباشرة) ويمتد من بداية الشهر الثاني حتى نهاية الشهر الرابع، وهو طور التكييفات المكتسبة الأولى والحركات الدائرية البدائية (السمع والبصر

والالنفات نحو مصدر الصوت والإمساك بالأشياء) وتتميز بتكرار الأعمال البسيطة كالمص أو فتح قبضة اليد وإغلاقها.

- **الطور الثالث:** (مرحلة الاستجابات الثانوية غير المباشرة) ويمتد من بداية الشهر الخامس حتى نهاية الشهر الثامن، وهو طور التكيفات القصدية والحركات الدائرية الثانوية.
- **الطور الرابع:** (مرحلة تناسق الاستجابات الثانوية) ويبدأ مع مطلع الشهر التاسع ويستمر حتى نهاية الشهر الثالث عشر حيث يتميز بقدرة الطفل على الملائمة بين الوسائل والغايات أي أنه طور تنظيم البناءات العقلية الثانوية بالنسبة للمواقف الجديدة.
- **الطور الخامس:** (مرحلة الاستجابات الثلاثية) ويمتد من نهاية الشهر الثالث عشر حتى نهاية الشهر الثامن عشر، وهو طور الحركات الدائرية الثالثة واكتشاف الوسائل الجديدة عن طريق التجربة (المحاولة والخطأ) أي يكرر الطفل استجابات تنتج عنها نتائج ممتعة له.
- **الطور السادس:** (مرحلة اكتشاف معانٍ جديدة) ويمتد من نهاية الشهر الثامن عشر حتى نهاية السنة الثانية من العمر، وهو طور ابتكار الوسائل الجديدة لبلوغ أهداف معينة بوساطة النشاط الذهني الذي يتطلب قدراً بسيطاً من التصور والتذكر والتخيل والتخطيط مما يعد تمهيداً لنشاط عقلي أرقى وأعقد. (منصور، 2001، 107).

وبشكل عام فإن أهم أنشطة الطفل التي تدل على تفكيره في هذه المرحلة:

1. الإمساك بالأشياء ورميها مرات متوالية.
2. متابعة الأشياء المتحركة أمامه بالنظر.
3. قلب الزجاجاة للوصول إلى حلقة الرضاعة.
4. إلقاء الأشياء على الأرض.
5. هز الألعاب للاستماع إلى أصواتها.

2-1- مرحلة ما قبل العمليات:

وتتمتد من نهاية السنة الثانية حتى السابعة من العمر أي (3-7) سنوات، وتتميز هذه المرحلة بالطابع اللامنطقي لتفكير الطفل على الرغم من أنها تشهد ظهور الكلام الذي يتيح للطفل إمكانات معرفية جديدة، وتنقسم هذه المرحلة إلى طورين، ويشير بياجيه إلى هذه المرحلة بقوله (ويبدأ الإدراك في كل المجالات بسبق واضح على التصور لكل ينتهي آخر الأمر بسبق التصور له).

1-2-1- طور ما قبل المفاهيم: من الثانية وحتى الرابعة من العمر (Preconceptual phase)

وهي مرحلة ما قبل تكوين المفاهيم أو مرحلة تكوين المفاهيم غير الناضجة، فقد يكون عند الطفل فكرة عامة عن الطيور بأنها تطير ولكنه غير قادر على التمييز بين أنواع الطيور.

2-2-1- طور الحدس: ويمتد من الرابعة وحتى السابعة (Intuitive phase) ويتميز هذا
الطور بالطابع السحري والإحيائي والاصطناعي للتفكير. (منصور، 2001، 107).

ويمكن تلخيص أهم خصائص النمو المعرفي في هذه المرحلة فيما يلي:

- 1- ازدياد النمو اللغوي واتساع استخدام الرموز اللغوية.
- 2- سيادة حالة التمرکز حول الذات.
- 3- البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء.
- 4- الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.
- 5- يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي. (نشواتي، 2003، 158)

3-1- مرحلة العمليات المادية: ما قبل العمليات الشكلية Concrete operational stage

تمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الثانية عشرة، وتعتبر بداية التفكير الحقيقي إذ تتميز بالقدرة على استخدام الاستنتاجات لحل المشكلات المحسوسة، إذ يتعلم التقديرات و التقريبات، ويتمكن من استخدام مفاهيم مثل الحجم والوزن والطول، ويتمكن من تصنيف الأشياء تبعاً لحجمها.

كما تترافق بداية هذه المرحلة مع دخول الطفل إلى المدرسة، ودخول المدرسة يعد حدثاً هاماً ونقطة تحول في حياة الطفل العقلية والاجتماعية ويتجلى هذا التحول في التقدم الحاصل في مجال التدامج الاجتماعي للسلوك والتفكير حيث تبرز العمليات العقلية التي تقوم بعملية القلب وينتقل من التمركز حول الذات إلى المركزية الاجتماعية، ويبدأ بتقديم البراهين والدلائل الواقعية كما يكون بوسعه فهم الظواهر والعلاقات القائمة بين عدد من الأشياء، لكن بالرغم من هذه الإنجازات الهامة والجوهرية يظل التفكير بوجه عام مرتبطاً بالواقع المادي المشخص أي يظل الإدراك ومعطياته مهيمناً على التفكير. (سمارة، النمر، الحسن، 1999، 163).

وأهم ما تمتاز به هذه المرحلة من خصائص:

- 1- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.
- 2- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
- 3- يتطور مفهوم البقاء كتلة ووزناً وحجماً.
- 4- يتطور مفهوم المقلوبية.
- 5- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد.
- 6- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- 7- فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية ذات صلة مباشرة بالموضوعات المادية. (نشواتي، 2003، 161).

4-1- مرحلة العمليات المجردة: Formal Operational stage

تمتد هذه المرحلة من الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة حيث يستطيع المراهق التحرر من حدود الواقع الحسي والاعتماد على عالم التصورات الذهنية والمبادئ والنظرية العامة أو ما يسمه بياجيه العمليات الافتراضية أو التفكير الفرضي الاستدلالي الذي يبنى على معرفة التنظيمات التالية:

1. التصنيف البسيط بالنسبة لمحك ثابت.
 2. المرور من التصنيف إلى العلاقات السببية و بالعكس.
 3. التصنيف على أساس محكات متعددة.
 4. توقع نتائج التصنيف.
 5. المرور بنجاح من التصنيف إلى القانون السببي والعودة إلى تصنيف آخر ثم إلى قانون وهكذا.. وهذا ما أطلقنا عليه سابقاً عملية القلب أو قابلية العكس أو المقلووية.
 6. تمييز الغموض في التجريب مما يتيح إمكانية تعميم وتخطيط التجارب المضبوطة والدقيقة والتوصل إلى مفاهيم علمية موضوعية، وأهم المفاهيم التي يكونها الفرد في هذه المرحلة هي مفاهيم النسب والتناسب والتوازن والمفاهيم الاحتمالية واستقراء القوانين وتحليل العوامل.
- (منصور، 2001، 108)

إذاً وبعد هذا الاستعراض السريع لمراحل النمو العقلي عند بياجيه يمكن تلخيص نظريته بحيث توضح مراحل النمو المعرفي وما يقابلها من أنشطة معرفية وفق الجدول رقم (1)

الجدول رقم (1)

مراحل النمو المعرفي والأنشطة المقابلة له وفق نظرية بياجيه

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
الحسية - الحركية	من الولادة - 2 سنة	يميز الطفل نفسه عن باقي الموضوعات ويعي العلاقة بين أفعاله ونتائجها ويقدر على ملاحظة وتتبع الحوادث لمدة أطول وتبرز القدرة على توقع شيء ما أو ظاهرة ما.
ما قبل العمليات	3-7 سنوات	يكتسب القدرة على الفهم والكلام مما ينمي إمكانياته اللفظية. ينظر إلى نفسه على أنه محور هذا العالم المحيط به حيث لا يأخذ بالاعتبار إلا وجهة نظره الشخصية ويتعلم كيفية تصنيف الأشياء والظواهر المختلفة وفق بعد واحد كما يبدأ التعامل مع الأعداد.
العمليات الملموسة المشخصة	7-12 سنة	يبدأ التفكير المنطقي ويكتسب مفاهيم جديدة مثل مفهوم العدو في سن السادسة ومفهوم الكتلة السابقة والوزن في التاسعة ويفهم معنى العلاقات بين الأشياء (أطول وأقصر - أكبر وأصغر)

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
العمليات الشكلية الإجرائية (المجردة)	12 وما فوق	يفكر في الأشياء من خلال تصوره لها أو من خلال ما تمثله من رموز وإشارات. يضع الفرضيات ويكون خطأً عقلياً مستخدماً في ذلك الكلام المسموع أو الكلام الداخلي ويتعامل مع الوحدات الكبيرة ويكتشف القوانين والأنظمة والنظريات والأشياء الفكرية.

(منصور، 2001، 107)

ثانياً: النمو المعرفي عند برونر:

اهتم برونر بعمليات التمثيل الداخلي للعالم الخارجي، أي بالعمليات التي يفصل فيها الطفل الاستجابات عن مثيراتها الضابطة، ويطور منظومة لمعالجة المعلومات، يمكنه من تخزين خبراته واستدعائها. (نشواتي، 2003، 165)، وقد حاول برونر في تقسيمه لمراحل النمو المعرفي عند الطفل أن يربط بين مراحل النمو من جهة وبين نظرية المعرفة ونظرية التعليم من جهة أخرى، وهو يؤكد على هذا التلازم حيث يقول في كتابه (نحو نظرية للتعليم): «لا توجد نظرية للتعليم توجه وترشد ممارساته التربوية إلا وينبغي أن تربط نظرية النمو مع نظرية المعرفة ونظرية التعليم وإلا حكم عليها بالفقاهة»، وهكذا يؤكد برونر العلاقة الوثيقة بين النمو والتعليم لأن كل مرحلة نمائية لها طرائق خاصة بها تنمي مضامينها وتزودها بالمعلومات والأساليب وتغني العملية التمثيلية التي عدّها العملية الأساسية في النمو والتعليم. (منصور، 2001، 109) وقد توصل برونر إلى القول بوجود ثلاث مراحل لعملية التمثيل يتطور من خلالها النمو المعرفي، وهذه المراحل هي:

1-1- التمثيل العملي: Enactive representation

وهي مرحلة المعرفة الحسية الحركية، ويحدث النمو أثناءها من خلال العمل والفعل، ويتعرف الطفل على الأشياء المحيطة به من خلال ما يقوم به من أفعال حياها، فالفعل هو الطريقة الوحيدة التي يتعرف بها طفل هذه المرحلة على بيئته والتي يمثل بها عالمه الخارجي لذلك تخلو عملياته المعرفية من أشكال التخيل والتصور جميعها والمهارات التي يقوم بها هي مهارات جسدية بالتحديد. (نشواتي، 2003، 165)

1-2- التمثيل الأيقوني أو التعلم بالصور Iconic representation stage

ويعتمد على التنظيم البصري وأنواع التنظيم الحسية - الإدراكية الأخرى حيث يتم التمثيل من خلال الاعتماد على معطيات الإدراك أو على الآثار المتبقية من عملية الإدراك بحيث تحل الصورة محل الشيء الأصلي وتؤدي وظيفته، والدقة والشمول والملاحظة والتصحيح المتكرر لدى مطابقة

الصورة للشيء الذي تمثله يؤدي إلى إبعاد العناصر الثانوية منها أو تحولها أو تمثيلها بشكل اقتصادي في كل مرة.

3-1- النمط الرمزي: Symbolic representation stage

وهو التعلم الذي يعتمد على نقل وترجمة الخبرات الحسية - الإدراكية والصورية إلى لغة الرموز والكلمات مما يؤدي إلى انقلاب حقيقي في مسار عملية المعرفة لأن الرموز والكلمات بشكل خاص ذات طبيعة توليدية أي لها قواعد لإنتاج تحويلات من الجمل. لأن المتعلم يستطيع عندئذ أن يفكر تفكيراً منطقياً معتمداً على الإشارات والرموز ويتوصل إلى نتائج باهرة ذات طبيعة تجريدية تعميمية أي يكتشف هذا العالم الذي يعيش فيه ويستطيع التأثير فيه بقوة وفاعلية. (منصور، 2001، 110)

لقد اهتم برونر بالتعلم الاستكشافي واعتبره التعلم الأرقى الذي يلي مطالب النمو المعرفي والتكنولوجي السريع ويستجيب للتحويلات الجذرية في هذا الميدان.

ومع هذا فإن برونر لا يعتقد بوجود مراحل نمو معرفي مستقلة كلياً بحيث تقتصر على نوع واحد من عمليات التمثيل فقط، حيث ترتبط عمليات التمثيل الداخلي الثلاث بأنماط التفاعل مع البيئة عن طريق العمل والفعل، وتمثل مرحلة التمثيل التصوري تفاعله مع البيئة عن طريق المدركات الحسية، في حين تمثل مرحلة التمثيل الرمزي التفاعل مع البيئة عن طريق وسيط لغوي، ولما كان الفرد في تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية خلال حياته كلها فإنه يستخدم عمليات التمثيل الثلاث، ولكن بنسب متفاوتة، حيث تكون السيادة لعمليات التمثيل الرمزي كلما اقترب الطفل من سن الرشد. (نشواتي، 2003، 167).

ثالثاً: النمو العقلي في مرحلة الطفولة:

فيما يأتي نتناول مسألة نمو العمليات العقلية والمعرفية لدى الأطفال في المرحلة العمرية المدروسة وهي فترة المدرسة الابتدائية (9-12 سنة)

1-1- نمو الإدراك:

إن نمو مختلف العمليات النفسية يحدث على امتداد فترة التعليم في المدرسة الابتدائية، ويتأثر إدراك الفرد بنموه العضوي والنفسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ولهذا يختلف إدراك المراهق عن إدراك الطفل لتفاوت مظاهر نموها على أن الحساسية الإدراكية في عتباتها العليا والدنيا تتأثر بالمجال الذي يهيمن على الفرد وبالموقف المحيط به. أي إن هذه الحساسية تخضع لمدى تفاعل الفرد مع مقومات الموقف ولنوع وشدّة ومستوى إدراكه له.

فمدى إدراك الأطفال للأصوات المرتفعة والمنخفضة، يختلف عن مدى إدراك المراهق لهذه العتبة الصوتية، أي أن إدراك الفرد للعالم المحيط به مظهر من مظاهر نموه. (السيد، 1956، 210).

ولا تنتهي مرحلة الطفولة المتأخرة (المرحلة الابتدائية) إلا ويكون إدراك الطفل للأشياء من حيث أشكالها وألوانها وحجومها وأوزانها وأعدادها وعلاقاتها المكانية والزمانية، تماماً كإدراك الراشد، مما يمهد الطريق أمام الطفل لتكوين معانٍ كلية ومفاهيم تسهل عليه العمليات القياسية والاستقرائية التي تقوم على التجريد والتعميم، مع ملاحظة كثرة وقوع الأطفال في أخطاء التسرع في التعميم. (سمارة، النمر، الحسن، 1999، 164).

2-1- نمو الانتباه:

يتباين مستوى الانتباه بين الأطفال حسب المرحلة العمرية التي يعيشونها، كما يختلف الأطفال فيما بينهم في كم ونوع المعلومات التي ينتبهون إليها في الموقف الواحد.

في بداية فترة المدرسة الابتدائية يكون انتباه الأطفال غير موجّه وغير مقصود بصفة عامة. إذ ينتبهون في الغالب إلى الأشياء والأحداث التي يهتمون بها مباشرة، وإلى كل ما هو ناصع وغير مألوف (الانتباه اللاإرادي). لكن ظروف الدراسة ومنذ الأيام الأولى تقريباً تتطلب متابعة الأشياء واستيعاب المعلومات التي قد لا يهتمون بها في الفترة الراهنة، وشيئاً فشيئاً يتعلم الأطفال توجيه الانتباه وتركيزه على ما هو ضروري وهام وليس ما هو جذاب وممتع فقط.

هناك عدد غير قليل من تلاميذ الصفين (الثاني والثالث) يملكون انتباهاً نامياً وبوسعهم أن يوجهوه أو يركزوه على أية مادة دراسية يشرحها المعلم في الصف أو توجد في الكتاب المدرسي. إن نمو الإرادية كصفة عامة لنمو الشخصية في هذه الفترة وتجليها بوضوح في إرادية الانتباه تجعل التلاميذ قادرين على توجيه انتباههم بشكل متعمد ومقصود إلى هذه المسألة أو تلك، وهذا إنجاز هام جداً بالنسبة لهم في هذه السن. (علوان، 2003، 211).

3-1- نمو الذاكرة:

يعتبر التغيير الذي يطرأ على عملية التذكر من المعالم الهامة للنمو في هذه المرحلة، ذلك أن عملية التذكر هي ذاتها عملية أساسية في الحياة المعرفية، ويميل الطفل في بداية عهده بالمدرسة الابتدائية في تذكره الظواهر والأحداث والأشياء وخصائصها؛ إلى تذكرها حرفياً وإلى الاحتفاظ بتلك المثبرات الخارجية البراقة وما تتركه من انطباعات وآثار ذات صبغة انفعالية وعاطفية، وهذه الوضعية تشير إلى أن التذكر اللاإرادي هو نوع النشاط التذكري السائد، وبتعبير أدق فإن أهم التطورات التي تطرأ على عملية التذكر في هذه المرحلة هو ارتقاء استراتيجيات التذكر التي تنظم عمليات الذاكرة عند الطفل بالتعاون مع الوظائف العقلية الأخرى. (عطوة، 1991، 56).

ويستخدم الأطفال في تجاربهم الأولى في تذكر المواد الدراسية الأساليب الأكثر بساطة في التذكر وهي الإعادة المتكررة للنص والتفريد بحرفيته دون زيادة أو نقصان.

وقد يجد التلاميذ صعوبة في حفظ النص دفعة واحدة مما يدفعهم إلى تقسيمه أحياناً، إلى وحدات تسهل عملية حفظه وتذكره وهذه الأجزاء والوحدات لا تكون متفقة مع الأجزاء والوحدات المعنوية للنص، ذلك لأن الأطفال إذا ما تركوا لوحدهم فإنهم يتوجهون على أساس الحجم وليس على أساس المعنى الذي يتضمنه الجزء أو الوحدة. (منصور، 2000، 155).

وإذا ما عزز هذا الاتجاه (وهو يعزز وينمي في المدارس على نطاق واسع) فإنه سيرسي أساساً متيناً لأسوأ طريقة في التذكر وهي طريقة الحفظ الصم والتي تلقى كل الدعم والمساندة في مراحل التعليم التالية.

وبتعبير آخر فإن تطور عملية التذكر من المستوى اللاإرادي إلى المستوى الإرادي عند الطفل في مرحلة المدرسة تعني أنه قام بتطوير استراتيجيات التذكر لديه تطويراً ملحوظاً، وخصوصاً استراتيجيات التسميع الذاتي وذلك بسبب ارتقاء وعي الطفل للمفاهيم التي يتناولها بشكل عام وتشابك العمليات العقلية التي يستخدمها لإدراك هذه المفاهيم وتخزينها في ذاكرته. (علوان، 2003، 220).

وهكذا تتباين العلاقة بين التذكر الإرادي واللاإرادي في سياق النشاط الدراسي ونموه في الصف الأول والثاني وأحياناً في الثالث يكون التذكر اللاإرادي أكثر فعالية وأعلى مردوداً من التذكر الإرادي نظراً لأن الأساليب والطرائق العقلانية في معالجة المواد الدراسية لم تتكون بعد لدى التلاميذ في المدرسة وأن النشاط الدراسي لم يحقق سيطرة في حياة الأطفال إذ ما زال اللعب ينازعه هذه السيادة، وهذه الوضعية تشير إلى النشاط العقلي وخاصة المنطقي منه لم يتكون بعد بما فيه الكفاية وأن الأطفال لا يقتصرون في أعمالهم وأنشطتهم على تحقيق الأهداف العقلية فحسب، وأن الأهداف العقلية يتباين موقعها في النشاط من موقف لآخر، وبهذا الصدد نشير إلى أن الأشياء التي يتم تذكرها بصورة أفضل هي تلك الأشياء التي تكون مادة وهدفاً للنشاط، وهذا دليل آخر على أن التذكر اللاإرادي يتفوق على التذكر الإرادي في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية. (منصور، 2001، 160)

لكن مع تكون الطرائق العقلانية في التذكر والاسترجاع ومع نمو المراقبة الذاتية فإن الذاكرة الإرادية وبدءاً من الصف الثالث تصبح أكثر فعالية وأعلى مردوداً من الذاكرة اللاإرادية. ففي هذه الفترة (الصفوف الثلاثة الأخيرة من المدرسة الابتدائية) تكون طرائق وأساليب حل كثير من المسائل الدراسية المختلفة: الرياضية، اللغوية قد أصبحت متقنة وسهلة ومألوفة إلى حد كبير بالنسبة للتلاميذ مما ييسر استخدامها كوسائل في التذكر الإرادي. وهذا ما يؤدي إلى تفوق هذا النوع من التذكر كما يؤدي إلى تغيير عمليات الذاكرة كلها تغييراً جذرياً بسبب اعتمادها أساليب المعالجة المنطقية المتعددة الأوجه أحياناً للمواد الدراسية. لكن هذا لا يعني أنه لم تعد للذاكرة اللاإرادية أهمية كبيرة، إن الدراسات

والبحوث في مجال سيكولوجية الذاكرة تؤكد على الدور الهام الذي تنهض به الذاكرة اللاإرادية جنباً إلى جنب مع الذاكرة الإرادية. وهذا يشير بدوره إلى أهمية استثمار إمكانيات الذاكرة الإرادية واللاإرادية وتحسين فعاليتها في التعليم الابتدائي. (الزغول والزرغول، 2003، 57).

وبهذا يمكن القول أنه إذا كان للمدرسة على وجه التحديد الدور الأساس في اكتساب وارتقاء الاستراتيجيات المعرفية بشكل عام، واستراتيجيات الذاكرة بشكل خاص، فإن البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل تقوم بدور مهم في هذا الشأن. فقد تبين أن الراشدين في بعض الثقافات (كالثقافة الألمانية) يقومون بمجهود واعٍ وقصدي لتعليم أطفالهم استراتيجيات الذاكرة (أي طرق تنظيم عملها) وذلك بشكل أكبر بكثير من بقية الثقافات الأخرى كالأمريكية مثلاً. (عطوة، 1991، 57).

مما يؤكد أثر الوسط الاجتماعي المحيط في تطور الأبنية المعرفية وبالتالي الوظائف العقلية لدى الأطفال وخصوصاً في مرحلة المدرسة.

4-1- نمو التفكير:

يظهر التطور في تفكير الطفل من خلال طريقتيه في فهم وتفسير الظواهر الطبيعية في العالم المحيط به، فهو يسقط نفسه على الكون المحيط به ويفسر كل شيء على شاكلته، أي أن يسبغ الحياة على الأشياء الجامدة كما لو كان لكل منها روح أو قدرة ذاتية تحركه، ولقد كانت الحركة هي الظاهرة التي ركز عليها بياجيه بحثه في التفكير عند الأطفال لأنه كان يعتقد أن تفسيرات الأطفال للحركة تمثل النقطة الرئيسية التي يتمركز حولها جميع أفكار الطفل حول العالم.. (Fagen, 1984, 133)

يمر التفكير لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية بطورين هامين أثناء مسيرته النمائية هما:

- **الطور الأول:** ويشمل فترة الدراسة في الصف الأول والثاني، وقد يمتد ليشمل الصف الثالث أو جزءاً منه. حيث يكون تفكير التلاميذ في هذه الصفوف شبيهاً إلى حد كبير بتفكير الأطفال في سن ما قبل المدرسة. إذ يلجؤون في تحليلهم للمادة الدراسية في معظم الأحيان إلى مخططات واقعية، أو حسية - عملية، أي أن الأطفال يعتمدون على الأشياء والحوادث الواقعية أو ما يحل محلها مباشرة أو على صورها. وفي كثير من الأحيان يصدر تلاميذ هذه الصفوف أحكامهم على الأشياء وحالاتها آخذين بعين الاعتبار ناحية واحدة أو خاصية واحدة منها أو مدركين منها علامة خارجية واحدة فقط. (اسماعيل، 1989، 44)
- **الطور الثاني:** حيث يطرأ تغير على نمو التفكير يؤدي إلى الانتقال إلى التفكير بالروابط والعلاقات المنطقية إلى جانب التفكير الحسي العياني العملي، والذي يظل الركيزة الأساسية للتفكير في المراحل السابقة. لكي يكون المعلم مفهوم نباتات الحبوب لدى التلاميذ لا بد أن يعرض لهم صور ورسوم هذه النباتات في أطوار نموها المختلفة ومن الأفضل أن يعرض لهم

هذه النباتات كما توجد في الطبيعة، هذا إلى جانب شروحه وتوضيحاته الكلامية، وتحليله لخصائصها وفق طريقة أو طرائق معينة، والأطفال في إثره واقتداءً به وتمثلاً لما قام به من نشاطات وما اتبعه من أساليب للكشف عن خصائص هذه الأشياء يتابعون ملاحظاتهم ويقومون بتحليلاتهم في مواقف مختلفة فيتوصلون إلى تمييز الخصائص البارزة والعلامات المشتركة ويتعرفون زمن زراعتها وأطوار نموها وفترة حصادها.. إلخ أي يتعلمون ويكونون مفهوم نباتات الحبوب وبنفس الطريقة يكونون مفاهيم (الحقل، الغابة، المناخ، الحيوانات الأليفة.. إلخ). (نشواتي، 2003، 123)

عند نهاية الطور الثاني من نمو التفكير في سن المدرسة الابتدائية يستطيع معظم التلاميذ أن ينتجوا تعميماتهم اعتماداً على ما تراكم لديهم من صور ومخططات عن طريق التحليل والتركيب. إضافة إلى شروح الكتاب المدرسي والمعلم. وهذه الوضعية تيسر تكوين المفاهيم لدى التلاميذ دون أن تكون هناك حاجة للعودة إلى الأشياء نفسها. بعبارة أخرى يتناقض عدد العناصر الحسية في المفاهيم حتى تصل إلى حدها الأدنى وبنفس الوقت يتعاضد دور العلاقات والروابط الجوهرية أكثر فأكثر. (منصور، 2001، 161)

إن الارتقاء المعرفي عند الطفل يكون بشكل متلازم بين الوظائف المعرفية التي أشير إليها أعلاه، وإذا كانت عملية الارتقاء خلال سنوات الطفولة تكشف عن زيادة مستمرة سنة تلو أخرى، فإنها تكشف عن طفرات ارتقائية خلال السنوات الرابعة والسابعة والحادية عشرة من عمر الطفل (Fisher & Ripp. 1984, 96) حيث تشهد هذه السنوات جملة من التغيرات الجوهرية لدى معظم الأطفال في العديد من مجالات السلوك، وبلوغ نشاطات وقدرات جديدة في المجالات الحركية، واللغوية، والمعرفية، والاجتماعية حيث تحدث هذه الطفرات الارتقائية بسبب ما يسمى قواعد التحويل كالإحلال Substitution والتركيب Compounding والتمايز Differentiation والتآزر Coordination التي يتم من خلالها اكتساب الطفل لمهارات أكثر تعقيداً، ويكشف عن قدر أكبر من التعميم في استخدامه لما يملك من قدرات أو مهارات مختلفة.

(Fischer & Farrar, 1987, 125)

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً: دراسات السابقة

المحور الأول:

- دراسات تناولت الذاكرة الدلالية.

المحور الثاني:

- دراسات تناولت ذاكرة الأحداث الشخصية.

المحور الثالث:

- دراسات تناولت الذاكرة الدلالية وذاكرة لأحداث الشخصية.

ثانياً: موقع الدراسة الحالي من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

دراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بإلقاء الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة من خلال توضيح أهداف تلك الدراسات والعينات التي طبقت عليها وأهم الأدوات والإجراءات التي اشتملت عليها فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها.

وقد قسمت الباحثة هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور رئيسة هي :

المحور الأول: دراسات تناولت الذاكرة الدلالية.

المحور الثاني: دراسات تناولت وذاكرة الأحداث الشخصية.

المحور الثالث: دراسات تناولت الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

المحور الأول: دراسات تناولت الذاكرة الدلالية.

1- دراسة نيلسون و كوسلين (Nelson & Kosslyn, 1975).

- عنوان الدراسة: الاسترجاع الدلالي عند الأطفال والراشدين.
- **Semantic retrieval in children and adults**
- هدف الدراسة: اكتشاف كيفية استرجاع كل من الأطفال والراشدين للمعلومات الدلالية من الذاكرة طويلة المدى.
- عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على عينتين ، العينة الأولى تكونت من (15) مراهقاً و العينة الثانية تكونت من (48) طفلاً في مرحلتى الطفولة المتوسطة و الطفولة المتأخرة، أعمارهم تتراوح بين (8 و 11) و(13 سنة) على التوالي.
- أدوات الدراسة: استخدام جهاز العارض السريع لتقديم عدد من الجمل، وعلى الطفل أن يقرر وبأسرع ما يمكن ما إذا كانت الجملة المقدمة صحيحة منطقياً أم لا.
- مكان الدراسة: أمريكا.
- نتائج الدراسة: تبين أن متوسط زمن رد الفعل للأطفال الأكبر كان أقل جوهرياً منه لدى الأطفال الأصغر، مما يعني أن الذاكرة الدلالية لديهم أكثر تنظيماً ومرونة، الأمر الذي سمح لهم بسرعة الاسترجاع منها.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه بزيادة عمر الطفل وخبراته لا يزيد كم معارفه أو اتساع ذاكرته الدلالية وحسب بل تزيد مرونة الاسترجاع منها، ويصبح قادراً على التنقل عبر هذه الشبكة بشكل تلقائي وفعال يسمح له التوصل إلى ما يريد من معلومات بسرعة ودقة.

2- دراسة هاوسل وإيكر (Housel & Acker , 1977)

• عنوان الدراسة: مقارنة نقدية ما بين نموذج الذاكرة الشبكية ونموذج مقارنة الملامح في الذاكرة الدلالية.

A critical comparison of the network and feature comparison models of semantic memory

• هدف الدراسة: اختبار مدى إمكانية نموذجي الذاكرة الدلالية (نموذج الذاكرة الشبكية ونموذج مقارنة الملامح لتفسير الفروق في أزمنة معالجة المعلومات.

• عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (14) فرداً منهم (7 ذكور) و(7 إناث) من عمر (19 - 26) سنة

• أدوات الدراسة: نظام فئات تسلسلية من حيوانات خرافية تم تضمينها في قصة تتعلق بنجاح فريق من رواد الفضاء من مغامرة خطيرة.

• مكان الدراسة : أمريكا.

• نتائج الدراسة: أظهرت أن كلا من نموذج الذاكرة الشبكية ونموذج مقارنة الملامح يتأثر بالرسائل التي ترد إليها وطبيعة تنظيم هذه الرسائل.

3- دراسة سيجلر (Siegler, 1983).

• عنوان الدراسة: مقاربات من خلال نظرية معالجة المعلومات لمفهوم الارتقاء

Information processing approaches to development

• هدف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف عن معارف الأطفال بمفهوم الحياة وخصائص الأشياء الحية.

• عينة الدراسة: تضمنت عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (4-11) سنة.

• أدوات الدراسة: استبيانات يتم من خلالها تمثيل استجابات الأطفال في نماذج شبكية تحوي خمسة مفاهيم، هي البشر، الحيوانات، الأشجار، نباتات أخرى، وأجزاء من أشياء حية.

• مكان الدراسة : أمريكا.

• نتائج الدراسة: تبين أن النموذج الخاص بالأطفال الأكبر سناً، قد تضمن عدد أكبر -جوهرياً- من أسماء الحيوانات، والأشجار، والنباتات الأخرى، بالمقارنة بنموذج الأطفال الأصغر، وأن الأطفال الأكبر ذكروا عدداً من الخصائص للأشياء الحية (تأكل - تتوالد - تموت - تنمو - تتحرك) ضعف ما ذكره الأطفال الأصغر، وأن هناك طفرة ارتقائية في معارف الطفل عن مفهوم الحياة، وخصائص

الأشياء الحية، تحدث في المرحلة العمرية بين السابعة والتاسعة من عمره.
(في عطوة، 1991، 101)

4-4 -دراسة سينكوف وسترنبرج (Sincoff & Sternbeg , 1988)

- عنوان الدراسة: ارتقاء القدرات والاستراتيجيات للطلاقة اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

Development of verbal fluency abilities and strategies in elementary school age children

- هدف الدراسة: الكشف عن كفاءة الاسترجاع من الذاكرة الدلالية.
- عينة الدراسة: تضمنت عينتين من الأطفال في مرحلتى الطفولة المتوسطة، والطفولة المتأخرة، تتراوح أعمارهم بين (8-11) سنة على التوالي.
- أدوات الدراسة: اختبارات الطلاقة اللفظية للكشف عن كفاءة الاسترجاع من الذاكرة الدلالية
- نتائج الدراسة: توصلت إلى عدد من النتائج :
- يؤدي الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة أكفاً جوهرياً من الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة ، على جميع اختبارات الطلاقة اللفظية.
- تبين أن الإناث في مرحلة الطفولة المتأخرة أكفاً من الذكور.
- يعتمد الأطفال الأكبر على استراتيجيات الصيغة المعرفية أكثر من الأطفال الأصغر، حيث تبين أن جميع الأطفال في عينة الطفولة المتأخرة يسترجعون كلمات تبدأ بالحرف المحدد، وتنتمي في الوقت نفسه إلى فئة مفهومية واحدة، ثم ينتقلون إلى الاسترجاع من فئة أخرى ، في حين لم يقد بذلك سوى 66% من أطفال عينة مرحلة الطفولة المتوسطة.
- متوسط عدد الكلمات المستدعاة من ذاكرة الدلالات للأطفال الذين اعتمدوا على هذه الاستراتيجيات ، كان أعلى أكثر منه لدى الأطفال الذين لم يعتمدوا عليها، وذلك في كلتي العينتين.(في عطوة، 1991، 103).

5-دراسة أحمد عطوة عام (1991)

- عنوان الدراسة: ارتقاء الذاكرة اللفظية عبر مراحل الطفولة (من 4-10 سنوات).
- هدف الدراسة: تحديد الفروق الجوهرية بين الأطفال في مراحل الطفولة الثلاث (المبكرة والمتوسطة والمتأخرة) وفق المتغيرات التالية:
 - أ- مدى الذاكرة اللفظية.
 - ب- كفاءة الذاكرة اللفظية للكلمات.
 - ت- كفاءة الاسترجاع من ذاكرة الدلالات.
 - ث- المعرفة ببعض جوانب نسق المعرفة أو ما يعرف بالميتاميموري.

- عينة الدراسة تألفت من (30) طفلاً، منهم (10) أطفال يمثلون مرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم بين (54) و(62) شهراً، و (10) أطفال يمثلون مرحلة الطفولة المتوسطة (من 88-96 شهراً) و(10) أطفال يمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة تتراوح أعمارهم بين (123) و(130) شهراً.
- مكان الدراسة : مصر.
- أدوات الدراسة: استخدام بعض استراتيجيات الذاكرة اللفظية مثل التسميع الذاتي والتصنيف في فئات واستخدام هاديات الاسترجاع، واستخدام بعض الاستراتيجيات المساعدة على التذكر في بعض مواقف الحياة اليومية.
- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن استخدام إستراتيجية التسميع الذاتي يؤدي إلى زيادة مدى الذاكرة اللفظية وكفاءتها للكلمات كما يؤدي إلى استدعاء عدد من الكلمات دون تقديم هادٍ وذلك في مراحل الطفولة الثلاث كما توصلت إلى أن تطور الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية يختلف وفق المراحل العمرية للطفولة حتى يصل إلى أفضل مستوياته في مرحلة الطفولة المتأخرة. وأن الأطفال في مرحلة الطفولة يؤدون بشكل أكفأ جوهرياً من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في المعرفة ببعض جوانب نسق الذاكرة. كما توصلت أيضاً إلى أن العوامل التي يمكن أن نعزو إليها ما يطرأ من تغيرات ارتقائية في كفاءة الذاكرة تتمثل في أربعة عوامل متكاملة هي: زيادة المخزن قصير المدى، وزيادة استخدام استراتيجيات الذاكرة، وزيادة المعرفة بنسق الذاكرة، وزيادة المعرفة العامة أو معرفة الدلالات.

6- دراسة هارتلي وآخرون (Hartley, et al, 1998).

- عنوان الدراسة: وجهات نظر تجريبية وارتباطية حول ارتقاء الذاكرة الدلالية
- **Experimental and Connectionist Perspectives on Semantic Memory Development**
- هدف الدراسة: الاستقصاء تجريبياً لارتقاء بنية المعرفة الدلالية عند الأطفال والتي تهدف إلى تقديم بيانات للنموذج الارتباطي للذاكرة.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (167) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (5-11) سنة.
- أدوات الدراسة: تعتمد أدوات الدراسة على مجموعة من صور الحيوانات وأجزاء الجسم نعرض على الأطفال لمدة دقيقة واحدة.
- مكان الدراسة : بريطانيا.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن تنظيم معرفة الحيوانات يتم بشكل عام في بنود حب البيئة والسياق بينما هناك دليل على تغير غير ملحوظ في تنظيم المعارف حسب الفئات العمرية للعينة المدروسة في المحاضرات. كما وجد تأثير واضح لاستخدام المواد البصرية

أثناء المحاضرة في زيادة الاحتفاظ بالمعلومة، كما تبين تفوق الذكور في تفضيلاتهم للمواد التعليمية اللفظية والمصورة، وكمية الذكريات المهمة المسترجعة، على الإناث.

7- دراسة دينهيير وزملائه (Denhière et al, 2003).

- عنوان الدراسة: المفهوم الدلالي لنموذج الذاكرة الدلالية عند الأطفال
- **A semantic space for modeling children's semantic memory**
- هدفت الدراسة: تحديد نموذج التمثيل الدلالي للكلمات عند الأطفال من خلال القصص والحكايا.
- عينة الدراسة: مكونة من (45) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (9-11 سنة).
- أدوات الدراسة: تم استخدام مجموعة من (3) اختبارات:
 - أ- اختبار نموذج الأفعال التجميعي (مكون من أفعال وأسماء وصفات)
 - ب- اختبار مقارنة النصوص
 - ت- اختبار المفردات
- مكان الدراسة : فرنسا.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة أن جمع المعلومات يتم عن طريق مقارنات تقوم بها ذاكرة الأحداث الشخصية وذلك من خلال حيز دلالي يحتوي كل الكلمات ذات الصلة بالموضوع المدروس، حيث يتم اختيار هذه الكلمة لربطها بمفهوم معين ومن ثم استدعاؤها.

8- دراسة أمثال هادي الحويطة (2009)

- عنوان الدراسة: دراسة تجريبية في أثر نوع المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية.
- هدف الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير نوع المعلومات، وطريقه تقديمها، على كفاءة أداء الذاكرة الدلالية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الجامعة الكويتية.
- عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (400) طالباً وطالبة (200 ذكور / 200 إناث) في مختلف التخصصات الموجودة في كلية العلوم الاجتماعية من جامعة الكويت.
- مكان الدراسة : الكويت.
- أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وبطارية الاختبارات الفرعية لضبط المتغيرات الدخيلة.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن المشاركين في حالة تعرضهم للمعلومات الشكلية يكونون أكثر كفاءة في أداء الذاكرة الدلالية، كما أن المشاركين في حالة تقديم المعلومات اللفظية لهم بطريقة بصرية كانوا أكثر كفاءة في أداء الذاكرة الدلالية، كما تبين وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذاكرة الدلالية لصالح الإناث، كما تبين أيضاً وجود قدرة تنبؤية

مرتفعة لنوع المعلومة وطريقة تقديمها باستدعاء الكلمات (أ) وباستدعاء الكلمات (ب)، وعدم وجود قدرة تنبؤية لنوع المعلومة وطريقة تقديمها على كل من تصنيف الصور، وتحديد أماكن الأشياء للذاكرة الدلالية وذلك عند عينة الذكور والإناث، والعينة الكلية.

9- دراسة هيوسن وآخرون (Heussen et al، 2009)

- عنوان الدراسة: تأثير الذاكرة الدلالية على الذاكرة قصيرة المدى في المجال المرئي

An effect of semantic memory on immediate memory in the visual domain

- هدف الدراسة: التعرف على أثر الذاكرة الدلالية على الذاكرة قصيرة المدى في المجال المرئي أي في تعاملها مع الصور.
- عينة الدراسة: 24 طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الأساسي.
- مكان الدراسة : لندن
- أدوات الدراسة: 24 صورة عالية الدقة لمجموعة من الخضروات.
- نتائج الدراسة: أظهرت هذه الدراسة أن الذاكرة الدلالية طويلة المدى لها تأثير ملحوظ على أداء الذاكرة قصيرة المدى. كذلك فإن المواضيع التي لا تتمثل في الذاكرة طويلة المدى أظهرت تأثيراً على الترتيب التسلسلي في إعادة تركيب الأفكار عند الاسترجاع من الذاكرة قصيرة المدى أكبر من تأثير المواضيع التي تتمثل في الذاكرة طويلة المدى.

10- دراسة زيمانسكي و داتش (Szymanski & Duch ,2011)

- عنوان الدراسة: استرجاع المعلومات في نموذج الذاكرة الدلالية.

Information retrieval with semantic memory model

- هدف الدراسة: دراسة خصائص استرجاع المعلومات في النموذج الحاسوبي للذاكرة الدلالية ومقارنتها بالاسترجاع من الذاكرة الدلالية.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (86) شخصاً راشداً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية.
- أدوات الدراسة: لعبة تتألف من (20) سؤالاً تم توزيعها على أفراد العينة وتوجيهها للبرنامج الحاسوبي.
- مكان الدراسة :بولندا.
- نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن الفرق بين نمطي الاسترجاع (استرجاع المعلومات من النموذج الحاسوبي للذاكرة الدلالية ومقارنتها بالاسترجاع من الذاكرة الدلالية لدى البالغين) ليس كبيراً، وأن هذا الفرق يعود بشكل رئيسي إلى الافتقار إلى المعلومات اللازمة لتثبيت هذا الاسترجاع، وأن هذا الفرق يميل باتجاه النموذج الحاسوبي للذاكرة الدلالية.

11-دراسة بويرير (Poirier, 2011)

- عنوان الدراسة: أثر الذاكرة الدلالية على الذاكرة اللفظية قصيرة المدى

The Influence of Semantic Memory on Verbal Short-term Memory

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من أن استدعاء الأشياء المصنفة في فئة واحدة في الذاكرة طويلة المدى هو أكثر دقة من استدعاء الأشياء غير المصنفة في فئة واحدة.
- مكان الدراسة: لندن
- عينة الدراسة: شملت العينة 24 طالباً (22) ذكور و(22) إناث في مرحلة ما قبل التخرج تراوحت أعمارهم من 18-26 سنة.
- أدوات الدراسة: تكون الاختبار من 24 قائمة تم ترتيبها على أساس قوة الارتباط التابعة للتصنيف ضمن نفس الفئة أو ضمن فئتين مختلفتين.
- نتائج الدراسة: كان أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة تأكيد العلاقة القائمة ما بين الذاكرة الدلالية بوصفها ذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى، إضافة إلى أن استرجاع المعلومات مصنفة من الذاكرة قصيرة المدى عادة ما يكون أكثر دقة من استرجاع المعلومات غير المصنفة وذلك بسبب احتوائها على أحداث أو معلومات تم التعرض لها سابقاً مما سبب تطوراً في استراتيجيات التذكر نتيجة تكرار استرجاع المعلومات المصنفة بخلاف المعلومات غير المصنفة في الذاكرة طويلة المدى.

12-دراسة موريس وآخرين (Morais et al, 2012)

- عنوان الدراسة: بناء خريطة لبنية الذاكرة الدلالية

Mapping the Structure of Semantic Memory

- هدف الدراسة: استطلاع بنية الذاكرة الدلالية شبكياً والوصول إلى مخطط واضح لتجميع المعلومات الدلالية (المعرفة الدلالية) في الذاكرة.
- عينة الدراسة: تم إجراء التجربة على (6) طلاب جامعيين متوسط أعمارهم (23) سنة تقريباً.
- أدوات الدراسة: تم الاستعانة ببرنامج (إجراء) لجمع المعلومات الدلالية وفق نموذج كرة الثلج.
- مكان الدراسة: ألمانيا
- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة أن تنظيم الذاكرة الدلالية قائم على نموذج عنقودي معقد، وأن الشبكات الدلالية قد تأخذ أشكالاً متعددة عند تجميع المعلومات فيها بحيث تكون المسافات الدلالية ما بين مكوناتها صغيرة.
- تعقيب على دراسات المحور الأول:
من خلال ماتم عرضه من دراسات سابقة نجد أن:

❖ هدف معظم هذه الدراسات هو الكشف عن كفاءة الاسترجاع من الذاكرة الدلالية، مثل دراسة سينكوف وسترنبرغ (Sincoff & Sternbeg, 1988)، ودراسة نيلسون وكوسلين (Nelson & Kosslyn, 1975)، ودراسة سيجلر (Siegler, 1983)، ودراسة زيمانسكي و داتش (Szymanski & Duch, 2011)، بينما هدفت دراسة أحمد عطوة (1991) إلى تحديد الفروق بين الأطفال في مراحل الطفولة الثلاث (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة)، ودراسة دينهيري وزملائه (Denhière et al, 2003) التي هدفت إلى تحديد نموذج التمثيل الدلالي للكلمات عند الأطفال من خلال القصص والحكايا، ودراسة أمثال هادي الحويلة (2009) هدفت إلى التعرف على تأثير نوع المعلومات، وطريقه تقديمها، على كفاءة أداء الذاكرة الدلالية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الجامعة الكويتية.

❖ اشتملت دراسات هذا المحور على عينات من مراحل الطفولة الثلاث (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة)، ودراسة سينكوف و سترنبرغ (Sincoff & Sternbeg, 1988)، ودراسة دينهيري وزملائه (Denhière et al, 2003)، ودراسة سيجلر (Siegler, 1983)، ودراسة نيلسون وكوسلين (Nelson & Kosslyn, 1975)، ودراسة هارتلي وآخرون. (Hartley, et al. 1998)، فيما عدا دراسة أمثال هادي الحويلة التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة الجامعية.

❖ استخدمت معظم هذه الدراسات مقاييس مقننة لقياس الذاكرة الدلالية مثل بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية أمثال هادي الحويلة (2009)، واختبارات الطلاقة اللفظية في دراسة سينكوف و سترنبرغ (Sincoff & Sternbeg, 1988)، اختبارات نموذج الأفعال التجميعي واختبارات مقارنة النصوص، واختبار المفردات دراسة دينهيري وزملائه (Denhière et al, 2003)، في دراسة هارتلي وآخرون (Hartley, et al. 1998) استخدمت صور الحيوانات وأجزاء من الجسم. توصلت جميع هذه الدراسات أن ما نلاحظه من زيادة في كفاءة ذاكرة الأطفال بزيادة العمر، ترجع إلى زيادة معارفهم بشكل عام وبالمادة المقدمة، وأنه إذا تم استخدام مواد يتكافأ الأطفال في المراحل العمرية المختلفة في ألفتهم بها، ومعارفهم عنها، فلن نجد أية فروق ارتقائية بينهم في القدرة على تذكرها. (Chi & Koesk, 1983)

المحور الثاني: دراسات تناولت ذاكرة الأحداث الشخصية.

1-دراسة كريك وتولفينغ (1975 Craik & Tulving).

- عنوان الدراسة: (عمق المعالجة والاحتفاظ بالكلمات في ذاكرة الأحداث الشخصية)
Depth of Processing and Retention of Words in Episodic Memory
- هدف الدراسة: دراسة ديمومة انطباع ذاكرة الأحداث الشخصية بوصفها تابعاً متزايداً لعمق المعالجة (التي يقصد بها عدد درجات الارتباط الدلالي).
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة جامعيين.
- أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على مهام الذاكرة حول تذكر الصور والكلمات تم توزيعها على شكل اختبارات للمفحوصين.
- مكان الدراسة : أمريكا.
- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى أن الشخص حين يتم توجيهه لتعلم شيء ما يقوم بعملية تشفير إرادي للمعلومات، كما أن انطباع الذاكرة يطول أكثر مع زيادة عمق المعالجة (الارتباط الدلالي) للمعلومات. كما تم اكتشاف وجود فروق كبيرة لصالح الإناث في الاحتفاظ عند التلاعب بتعقيد سياق التشفير الذي يزداد بزيادته مستويات الاستدعاء.

2-دراسة جودث و لاپاديت (1994 Judith & Lapadat)..

- عنوان الدراسة : دور ذاكرة الأحداث الشخصية في التعلم أثناء المحاضرات الجامعية
The role of episodic memory in learning from university lectures
- هدف الدراسة: فحص دور ذاكرة الأحداث الشخصية في التعلم أثناء المحاضرات الجامعية.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً جامعياً بقسم علم النفس التعليمي (10) ذكور و(24) من الإناث، وبلغ متوسط أعمار العينة (23) عاماً.
- أدوات للدراسة: مقياس تم تصميمه لتحديد قدرة تذكر المفحوصين لتفاصيل المادة المعروضة لديهم والمتضمن مفردات من نفس المحاضرات.
- مكان الدراسة :أمريكا.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الإناث كنَّ أفضل من الذكور في تذكر المعلومات الملقاة في المحاضرات. كما وجد تأثير واضح لاستخدام المواد البصرية أثناء المحاضرة في زيادة الاحتفاظ بالمعلومة، كما تبين تفوق الذكور في تفضيلاتهم للمواد التعليمية اللفظية والمصورة، وكمية الذكريات المهمة المسترجعة، مقارنة بالإناث.

3-دراسة هيرليتز و آخرون (Herlitz et al. 1997).

- عنوان الدراسة: (الفروق الجندرية في ذاكرة الأحداث الشخصية). (Gender differences in episodic memory)
- هدف الدراسة: تحديد الفروق حسب الجنس (ذكور/إناث) في ذاكرة الأحداث الشخصية.
- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من (530) امرأة و(470) رجلاً تم اختيارهم بشكل عشوائي وتراوح أعمارهم ما بين (35-80) سنة.
- أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس لذاكرة الأحداث الشخصية ومقياس للذاكرة الدلالية ومقياس للذكاء مع الأخذ بعين الاعتبار متغير العمر والجنس والمستوى التعليمي.
- مكان الدراسة : أمريكا.
- نتائج الدراسة: وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الرجال والنساء بالنسبة للعمر والثقافة ، كما بينت تفوق الرجال في الأعمال التصويرية المكانية وتفوق النساء في اختبارات الأثر اللفظي، وكذلك بينت الدراسة تفوقاً ثابتاً عند النساء في أداء ذاكرة الأحداث الشخصية على الرجال، على الرغم من عدم وجود فروق بين الرجال والنساء فيما يتعلق بالذاكرة الدلالية.

4-دراسة شينريكيو (Shinrigaku. 1999).

- عنوان الدراسة: تأثيرات التغير السياقي ما بين قاعة الصف والاستراحة المؤقتة على ذاكرة الأحداث الشخصية
- **Effects of contextual change between class and intermission on episodic memory**
- هدفت الدراسة: إلى الكشف عن أثر التغير في سياق الحديث بين موقف المحاضرة والموقف في فترة الاستراحة، على ذاكرة الأحداث الشخصية.
- عينة الدراسة: مكونة من (100) طالباً وطالبة جامعيين في السنة الثانية.
- أدوات الدراسة: مجموعة من الأسئلة المركزة حول موضوع المحاضرة صيغت بشكل استبيان للعينة المفحوصة.
- مكان الدراسة : اليابان.
- نتائج الدراسة: كشفت هذه الدراسة أن استرجاع المحتوى المقدم بالمحاضرة (الذاكرة الدلالية)، كان أفضل من استرجاع أحداث الموقف، المعتمد على ذاكرة الأحداث الشخصية، كما أن الإناث كنَّ أفضل في الأداء على ذاكرة الأحداث الشخصية.

5-دراسة حامد الحاج وآخرون (Hamid et al., 2007).

- عنوان الدراسة: دراسة الارتباط العصبي لذاكرة الأحداث الشخصية مع المحور الوطائي النخامي الكظري عند مرضى الاكتئاب الخاليين من المخدرات والضوابط الصحية لذلك.

A study of the neural correlates of episodic memory and HPA axis status in drug-free depressed patients and healthy controls،

- هدف الدراسة: فحص الترابط العصبي لذاكرة الأحداث الشخصية،
- عينة الدراسة : تكونت من (27) مريضاً بالاكتئاب، و(29) من الأسوياء.
- أدوات الدراسة: اختبار لذاكرة الأحداث الشخصية يحتوي على منبهات سمعية وبصرية.
- مكان الدراسة : بريطانيا.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود تباين في أداء المجموعتين على اختبارات ذاكرة الأحداث، بينما تبين وجود ارتباط سلبي بين العمر وأداء الذاكرة لدى مرضى الاكتئاب.

6-دراسة شينج وآخرون (Shing et al, 2008).

- عنوان الدراسة: المكونات الترابطية والاستراتيجية لذاكرة الأحداث الشخصية.
- ### **Associative and strategic Components of episodic memory**

- هدف الدراسة: التعرف على أثر العمر على الاستراتيجيات المكونة لذاكرة الأحداث الشخصية.
- عينة الدراسة: تناولت الدراسة عينة من (170) شخصاً تم تقسيمهم في أربع مجموعات لأعمار تتراوح بين (10-12) سنة، (13-15) سنة، (20-25) سنة، (70-75) سنة.
- أدوات الدراسة: مجموعة من اختبارات الذكاء والذاكرة تم تصميمها من قبل الباحث.
- مكان الدراسة : أمريكا.
- نتائج الدراسة: أشارت إلى تفوق الأعمار الأصغر سناً فئة الشباب من (20-25 عاماً) في مكونات ذاكرة الأحداث الشخصية مقارنة بالأعمار الأكبر سناً (كبار السن من 70-75 عاماً) ولم تكن الفروق دالة بين الأعمار الصغيرة (فئة الأطفال من 10-15 عاماً).

7-دراسة أمثال هادي الحويلة (2009).

- عنوان الدراسة: كفاءة ذاكرة الخبرات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي.
- هدف الدراسة: التعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والمعرفية في كفاءة ذاكرة الخبرات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي في الكويت.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً و (100) طالبة (100) ذكر و(100) أنثى في مختلف التخصصات الموجودة في كلية العلوم الاجتماعية من جامعة الكويت.
- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختباراً لتركيز الانتباه واختبار فهم المفردات لوكسلر وبطارية لاختبار ذاكرة الأحداث الشخصية.

- مكان الدراسة : الكويت.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فروق دالة بين الذكور والإناث في ذاكرة الأحداث (اختبار استدعاء الصور، واختبار تحديد أماكن الأشياء، واختبار تصنيف الصور) في اتجاه من الفروق، كما لوحظ عدم وجود فروق في أداء الأصغر سناً والأكبر سناً على اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية، كما لوحظ أن الذكور أعلى في فهم المفردات والأكثر تركيزاً للانتباه هم الأفضل أداءً على اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت ذاكرة الأحداث الشخصية نجد أن:

- ❖ هدف هذه الدراسات التعرف على كفاءة ذاكرة الأحداث الشخصية مثل دراسة أمثال هادي الحويلة 2009، بينما هدفت دراسة شينج وآخرون (Shing et al, 2008) إلى تعرف أثر العمر على الاستراتيجيات المكونة لذاكرة الأحداث الشخصية ، كما هدفت دراسة شينريكو (Shinrigaku. 1999) إلى الكشف عن أثر التغيير في سياق الحديث بين موقف المحاضرة والموقف في فترة الاستراحة، على ذاكرة الأحداث الشخصية
- ❖ أما دراسة هيرليتز و آخرون (Herlitz et al. 1997) فكان هدفها تحديد الفروق حسب الجنس (ذكور/إناث) في ذاكرة الأحداث الشخصية، وفي دراسة جودث ولابديت (Judith& Lapadat, 1994) فحص دور ذاكرة الأحداث الشخصية في التعلم أثناء المحاضرات الجامعية، وفي دراسة كريك وتولفينغ (Craig & Tulving. 1975) دراسة ديمومة انطباع ذاكرة الأحداث الشخصية بوصفها تابعاً متزايداً لعمق المعالجة (التي يقصد بها عدد درجات الارتباط الدلالي).
- ❖ اعتمدت هذه الدراسات على عينات متنوعة، فقد تضمنت بعض هذه الدراسات عينات في المرحلة الجامعية مثل دراسة أمثال هادي الحويلة (2009) ودراسة شينريكو (Shinrigaku, 1999) ودراسة جودث ولابديت (Judith& Lapadat, 1994) ، ودراسة كريك وتولفينغ (Craig & Tulving, 1975)، بينما اعتمدت هيرليتز وآخرون (Herlitz et al. 1997)، على عينات كبيرة في السن.
- ❖ استخدمت بعض هذه الدراسات اختبارات للذاكرة مثل دراسة هيرليتز وآخرون (Herlitz et al. 1997)، ودراسة حامد وآخرون (Hamid et al., 2007)، وأمثال هادي الحويلة (2009) ، كما استخدمت أيضاً اختبار لتركيز الانتباه واختبار فهم المفردات لوكسلر، بينما استخدمت دراسات أخرى اختبارات استدعاء الخبرات السابقة من الذاكرة طويلة المدى، ودراسة شينج وآخرون (Shing et al, 2008) استخدمت اختبارات الذكاء والذاكرة،

وفي دراسة شينريكيو (Shinrigaku, 1999) تم استخدام استبانات تحتوي أسئلة مركزة حول موضوع المحاضرة.

توصلت هذه الدراسات أن تطور ذاكرة الأحداث الشخصية يختلف وفق المراحل العمرية للطفولة حتى يصل إلى أفضل مستوياته في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأن القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات يطول أكثر مع زيادة عمق المعالجة (الارتباط الدلالي) للمعلومات، إضافة إلى أن ما نلاحظه من زيادة في كفاءة ذاكرة الأطفال بزيادة العمر ، ترجع إلى زيادة معارفهم بشكل عام وبالمادة المقدمة ، وأنه إذا تم استخدام مواد يتكافأ الأطفال في المراحل العمرية المختلفة في ألفتهم بها ، ومعارفهم عنها ، فلن نجد أية فروق ارتقائية بينهم في القدرة على تذكرها.

المحور الثالث: دراسات تناولت الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

1-دراسة كازوي وآخرون (Kazui et al, 2003)

- عنوان الدراسة: طبيعة الذاكرة الدلالية الشخصية: دليل من مرضى الزهايمر
- **Nature of personal semantic memory: evidence from Alzheimer disease**
- هدف الدراسة: تفترض الدراسة أن الذاكرة الدلالية الشخصية تجمع خصائص الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وأن أي خلل في أدائها يعود إلى هاتين الذاكرتين.
- عينة الدراسة: تم اختبار الفرضية على (62) شخصاً مصاباً بمرض الزهايمر.
- أدوات الدراسة: مقياس للذاكرة الدلالية ومقياس لذاكرة الأحداث الشخصية مع الأخذ بعين الاعتبار متغير الجنس والمستوى التعليمي وتطور المرض لديهم.
- مكان الدراسة : اليابان.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن كلاً من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تتقاطع مع بعضهما في الأداء لدرجة أنهما تشكلان كلاً متصللاً. وبهذا فإن أي تراجع في أداء إحداهما يؤثر على أداء الذاكرة الدلالية الشخصية.

2-دراسة شي (chi,1978)

- عنوان الدراسة: البنى المعرفية وارتقاء الذاكرة
- **Knowledge structures and memory development**
- هدف الدراسة: تأكيد كفاءة ذاكرة الشخص للمواقف المختلفة (ذاكرة الأحداث الشخصية) تتحدد في ضوء معارفه أو خبراته السابقة (ذاكرته الدلالية).
- عينة الدراسة: تكونت من عينتين إحداهما من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة متوسط أعمارهم (10) سنوات، ويجيدون لعبة الشطرنج ، والثانية من طلبة الجامعة الذين لاخبرة لهم بهذه اللعبة الذهنية.

- أدوات للدراسة: استخدمت قائمة تحوي عشرة أرقام، ومواقع عشر من قطع الشطرنج موضوعة على اللوحة الخاصة بذلك، وكان زمن عرض كلتي المهمتين متكافئ تماماً، وتم قياس الاستدعاء بعد تقديم كل مهمة منهما مباشرة.

- مكان الدراسة: أمريكا

- نتائج الدراسة: تبين أن طلبة الجامعة استدعوا عدداً من الأرقام أكثر مما استدعاه الأطفال، وتفوق الأطفال على طلبة الجامعة في المهمة الأخرى، حيث كان متوسط عدد قطع الشطرنج التي أمكنهم وضعها في مكانها الصحيح على اللوحة، وكما رأوها من قبل (9,5) قطعة، في حين كان متوسط عدد القطع للراشدين 6 قطع فقط. (في عطوة، 1991، 104).

3-دراسة جريف (Greve, 2007).

- عنوان الدراسة: مستويات التفاعل بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

Levels of interaction between episodic and semantic memory

- هدف الدراسة: التعرف على مستويات التفاعل ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وإجراء مجموعة تحقيقات سلوكية وعصبية وحسابية لتفسير عوامل وآليات التفاعل بين هذين النسقين من الذاكرة.

- عينة الدراسة: تم إجراء الدراسة على عينة من (16) بالغاً منهم (5) إناث و(11) ذكور.
- أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة نموذجاً حاسوبياً للذاكرة يستخدم شبكة واحدة لمحاكاة نموذج العمل المضاعف في استرجاع الأحداث ويعطي نظرة أقرب إلى العمليات التي قد تحدث التفاعل ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

- مكان الدراسة: بريطانيا.

- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى أن مستويات التفاعل ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث تكون أكثر عمقاً (كفاءة) بحسب مدى الألفة للموضوع والقدرة على تجميع أجزائه في الذاكرة وأن التذكر يكون أكثر عمقاً كلما ازداد الإنسان ألفة الشيء المعروض أمامه.

4-دراسة إرين وستيفن (Erin & Stefan, 2007).

- عنوان الدراسة: استبصارات في نمو الطفل على العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

Insights from child development on the relationship between episodic and semantic memory

- هدف الدراسة: التعرف على كفاءة أداء كل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.
- عينة الدراسة: شملت (67) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (4-6) سنوات.

• أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات تمييزية تقوم على مبدأ عرض صور ملونة بلغ عددها (63) صورة بعد أن عرضت مجموعة من الأسماء على الأطفال ثم تم توجيه السؤال التالي: (سنقوم بعرض مجموعة من الصور الآن وعليك أن تحاول أن تتسب كل صورة تشاهدها إلى اسم من الأسماء التي قرأتها قبل قليل).

• مكان الدراسة : كندا.

• نتائج الدراسة: توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كفاءة أداء ذاكرة الأحداث الشخصية في اتجاه الإناث.

تعقيب على دراسات المحور الثالث:

بعد العرض السابق للدراسات الخاصة بالعلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية يتضح الآتي :

❖ كان الهدف الرئيسي لمعظم هذه الدراسات التي وردت في المحور التعرف على العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

❖ اعتمدت هذه الدراسات على عينات متنوعة فقد تضمنت عينات من مرحلة ما قبل المدرسة مثل دراسة إرين وستيفن (Erin & Stefan, 2007)، وبعضها اعتمد على عينات من المرحلة الابتدائية مثل دراسة جريف (Greve, 2007).

❖ اعتمدت بعض هذه الدراسات على مقياس الذاكرة الدلالية ومقياس ذاكرة الأحداث الشخصية مثل دراسة كازوي وآخرون (Kazui et al, 2003)، بينما استخدمت بعض الدراسات اختبارات تمييزية تقوم على عرض الصور كدراسة إرين وستيفن (Erin & Stefan, 2007)، وفي دراسة جريف (Greve, 2007)، تم استخدام نموذج حاسوبي للذاكرة يستخدم شبكة واحدة لمحاكاة نموذج العمل المضاعف في استرجاع الأحداث ويعطي نظرة أقرب إلى العمليات التي قد تحدث التفاعل ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

ولقد خلصت الباحثة بعد مراجعتها لتلك الدراسات وجود علاقة بين كل من متغير الذاكرة الدلالية ومتغير ذاكرة الأحداث الشخصية الأمر الذي يدعم الأساس المنطقي لتناول المتغيرات معاً.

ومن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة في موضوع الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، يمكن ان نستخلص ما يلي:

1- ندرة الدراسات العربية التي أجريت في الموضوعات المتصلة بالذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

2- معظم الدراسات التي بحثت في الذاكرة تناولت مفهومي الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية بشكل عام أو بوصفهما نسقين من أنساق الذاكرة دون التطرق إلى البحث المفصل في هذين

- النسقين وعلاقتهم ببعضهما في ضوء متغيرات الجنس والعمر عند الأطفال.
- 3- فيما يتعلق بالعينة التي تناولتها هذه الدراسات نلاحظ أنها تباينت من الناحية الزمنية أو الكمية، فقد ركز معظمها على فئات عمرية كبيرة زمنياً، أو على جوانب ضيقة من مفهومي الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية مما أدى إلى عدم وضوح في النتائج بما يخص الفروق الدالة بين الأعمار الصغيرة في كفاءة الذاكرة الدلالية.
- 4- معظم الدراسات السابقة لجأت إلى استخدام أدوات اختبارية أحادية النمط لاختبار قدرة التذكر من خلال الصور والأشكال بينما تستعين هذه الدراسة ببطارية اختبارات خاصة بالذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تشمل كافة جوانب التذكر من خلال سلسلة اختبارات متنوعة لتحليل أثر المتغيرات المدروسة على كفاءة هاتين الذاكرتين والعلاقة الارتباطية بينهما.
- 5- جدة الدراسة الحالية حيث لم يتم العثور على دراسة مشابهة للدراسة الحالية "في حدود علم الباحثة" -في سوريا- يتناول مفهومي الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وتحليل العلاقة بينهما في ضوء المتغيرات المعتمدة.

ثانياً: موقع الدراسة الحالي من الدراسات السابقة

ما الذي استفادت منه الباحثة في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؟

قامت الباحثة بعرض لأهم الدراسات التي تسنى لها الإطلاع عليها، ومن ثم قامت بتقسيمها إلى ثلاثة محاور، المحور الأول يرتبط بالدراسات تناولت الذاكرة الدلالية، والمحور الثاني يرتبط بالدراسات التي تناولت ذاكرة الأحداث الشخصية، و المحور الثالث يرتبط بالدراسات التي تناولت كل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية. وبما أن الدراسات السابقة تعد الإطار المرجعي الذي استندت إليه الباحثة في الجزء التطبيقي من الدراسة، والذي يظهر تأثيره في النواحي الآتية وهي: التصميم الوصفي، وأدوات الدراسة، وعينة الدراسة، صياغة فروض الدراسة، وعليه فقد استفادت من الدراسات السابقة بما يلي:

- 1) المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صوغ تقرير الدراسة، وكتابة فرضياته، وبعض محاور الإطار النظري للدراسة، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيارها للتصميم الوصفي واختيارها لأفضل الطرق والأساليب للتطبيق الميداني، وكيفية معالجة النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات والمرتبطة بالدراسة الحالية.
- 2) ساعد إطلاع الباحثة على الأدوات الموجودة في الدراسات السابقة في اختيار مقاييس الدراسة الحالية واختيار عبارات وأبعاد كل مقياس بما يتناسب مع المرحلة العمرية المدروسة من (9-12) سنة، وقد تكونت أدوات الدراسة من بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.
- 3) اختيار عينة الدراسة الحالية من تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية (الصف الرابع، الصف الخامس، الصف السادس).
- 4) صياغة فروض الدراسة بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة.

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

مقدمة

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة.

رابعاً: متغيرات الدراسة.

خامساً: حدود الدراسة.

سادساً: أدوات الدراسة.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل التعريف بمنهجية الدراسة وأدواتها، والتحقيق من الخصائص السيكمترية للأدوات وإجراءات تنفيذها فضلاً عن أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة لمعالجة البيانات، ووصف مجتمع الدراسة والطريقة التي تم بها اختيار العينة، وإجراءات التطبيق.

أولاً- منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أنسب المناهج ملائمة لدراسة فروض الدراسة بصيغتها الحالية، حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، وكذلك معرفة الفروق في الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر).

وقد أشار عبيدات وآخرون إلى أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، والتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وآخرون، 2004، 147).

ويساعد المنهج الوصفي في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات الصلة بالظاهرة، وتتعدى أيضاً إلى تشخيص، ووصف تلك العوامل، على أساس تحديد طبيعة العلاقات القائمة بينها باعتبارها متغيرات قابلة للقياس الكمي (عبد الحافظ، ومصطفى، 2000، 83)

فالمنهج الوصفي التحليلي: هو المنهج الذي يمكن من خلاله التوصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة واستنباط العلاقات المهمة القائمة بين الظواهر المختلفة، وتفسير معنى البيانات. (العسكري، 2006، 126).

ثانياً: المجتمع الأصلي:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع الأطفال من عمر (9-12) سنة، من تلاميذ الصف الرابع في الحلقة الأولى وتلاميذ الصف الخامس والسادس في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس الرسمية بمدينة دمشق للعام الدراسي 2011-2012 والبالغ عددهم (81205) تلميذاً وتلميذة. (وزارة التربية 2011-2012) والجدول رقم (2) يبين توزيعهم بحسب العمر والنسب المئوية.

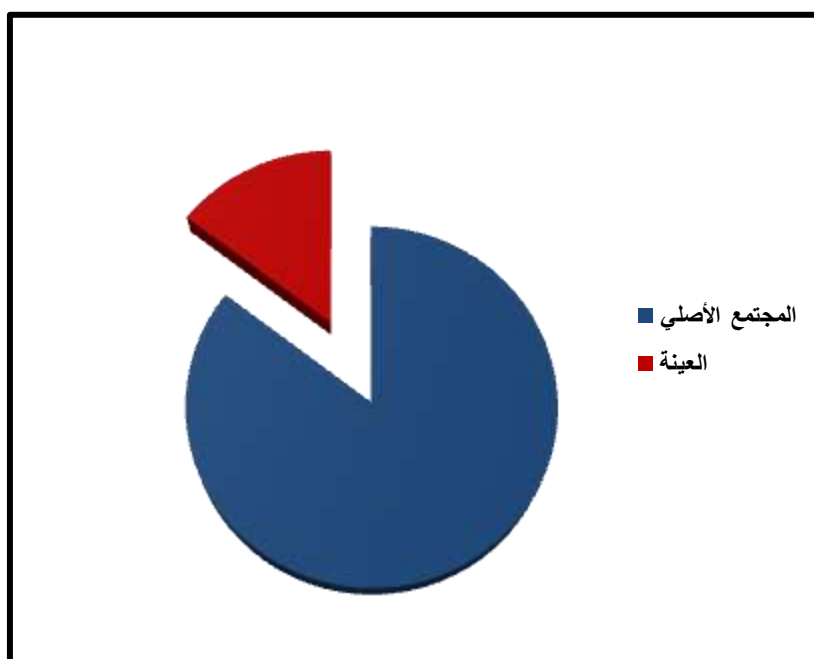
الجدول رقم (2)

توزع أفراد المجتمع الأصلي بحسب العمر ونسبة عدد التلاميذ من العدد الكلي لطلبة التعليم الأساسي

التصنيف	العدد الكلي لتلاميذ المدارس الرسمية	العينة المدروسة	النسبة المئوية
الصف الرابع	27523	499	1.8
الصف الخامس	26606	505	1.89
الصف السادس	27076	506	1.86
المجموع	81205	1510	1.86

ثالثاً- عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة من (1510) تلميذاً وتلميذة منهم (786) ذكور و (724) إناث في مرحلة التعليم الأساسي من الحلقة الأولى والثانية المسجلين بالمدارس الرسمية لعام 2011-2012م في مدينة دمشق. حيث تم سحب العينة بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي بنسبة (1,86%) ويبين الشكل رقم (10) نسبة العينة من المجتمع الأصلي.



شكل (10) نسبة عينة التلاميذ من مجتمعها الأصلي

1-1- وصف العينة النهائية:

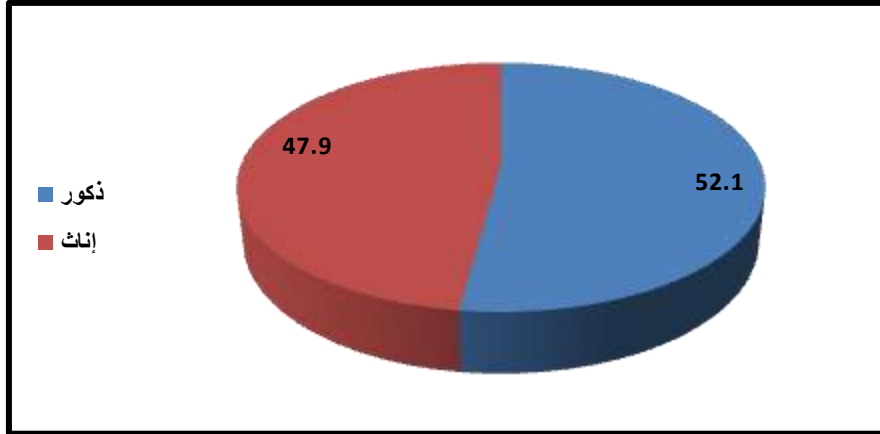
بعد اختيار أفراد العينة عشوائياً، تبين أن أفراد العينة توزعوا بحسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

الجدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغير الجنس

التصنيف	العينة	النسبة المئوية
الذكور	786	52.1
الإناث	724	47.9
العينة الكلية	1510	100.0

ويوضح الشكل تمثيلاً بيانياً لتوزيع أفراد العينة بحسب متغير الجنس.



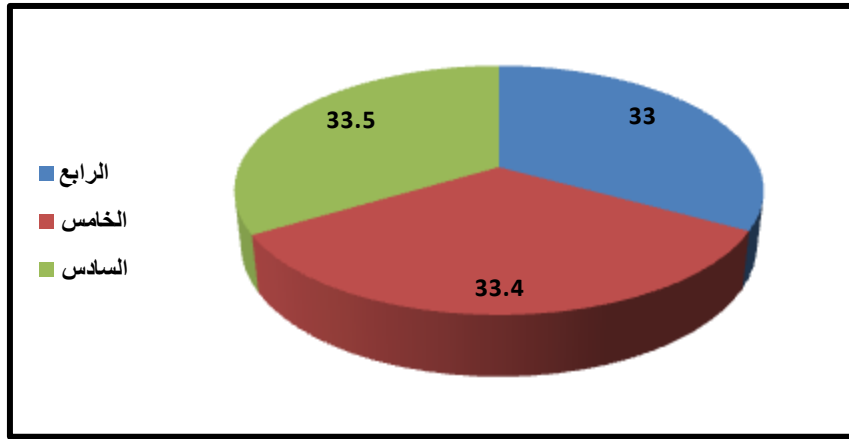
شكل (11) توزيع أفراد العينة بحسب متغير الجنس

الجدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغير العمر

التصنيف	العينة المدروسة	النسبة المئوية
الصف الرابع	499	33.0
الصف الخامس	505	33.4
الصف السادس	506	33.6
العينة الكلية	1510	100.0

ويوضح الشكل تمثيلاً بيانياً لتوزيع أفراد العينة بحسب متغير العمر .



شكل (12) توزيع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغير العمر

الجدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة التلاميذ بحسب متغيري الجنس والعمر

الصف	العدد الكلي	الجنس	العدد	النسبة المئوية
الرابع	499	ذكور	261	52.3
		إناث	238	47.7
الخامس	505	ذكور	270	53.5
		إناث	235	46.5
السادس	506	ذكور	254	50.2
		إناث	252	49.8

وقد تم تطبيق الدراسة ميدانياً في (14) مدرسة من مدارس مدينة دمشق وفق الجدول (6)

الجدول رقم (6)

التوزع الجغرافي للمدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها

م	اسم المدرسة	المنطقة	الذكور	الإناث
1	ابن النديم	ساروجا	60	59
2	ابن تيمية	المهاجرين	36	34
3	أبو اليسر عابدين	مزرة فيلات	45	38
4	أبو أيوب الأنصاري	كفرسوسة	50	49
5	أحمد الططري	الصالحية	58	50
6	إلياس فرحات	دويلعة	114	99
7	أم الخير	القصاع	68	62
8	نصير شوري	البرامكة	58	49
9	باسل الأسد الأولى	دمر	53	45
10	باسل الأسد الثانية	دمر	47	50
11	الإمام الغزالي	باب سريجة	44	41
12	جنود الأسد	دمر	36	39
13	حافظ ابراهيم	المزرة	84	77
14	حسن ابراهيم طراف	السومرية	33	32

1-2- شروط اختيار العينة:

- 1-2-1- أن تتراوح أعمار الأطفال وقت تطبيق أدوات الدراسة ما بين (9-12) سنة.
- 1-2-2- أن يكون أفراد عينة الدراسة من تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية المسجلين في المدارس الرسمية بمدينة دمشق.

3-1-1 خطوات اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية وفقاً للخطوات التالية:

1-3-1- قامت الباحثة بمراجعة مديرية التربية في مدينة دمشق للتعرف على عدد الأطفال المسجلين في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة وذلك عن طريق إحصاءات مدينة دمشق لعام 2011/2012.

2-3-1- نتيجة كبر حجم المجتمع الأصلي فقد تم سحب نسبة (1,86%) من المجتمع الأصلي، وبناءً عليه تكونت عينة الدراسة من (1510) تلميذاً وتلميذة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي (786) ذكر (724) أنثى.

4-1-1 مسوغات اختيار عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة، وذلك لأن:

1-4-1- استهدفت الدراسة بشكل أساسي الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة، لما لهذه المرحلة العمرية في حياة الفرد حيث أن التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيداً لمرحلة المراهقة كما وتعد مرحلة الطفولة الممتدة ما بين (9-12) سنة مرحلة نمو واضح ومستمر في كافة مظاهر وجوانب الشخصية حيث تنمو مهارات الطفل وقدراته وتتسع مداركه العقلية والمعرفية ويصبح أكثر قدرة على الفهم والتعبير وأكثر قدرة على التعلم بشكل عام، وأكثر إدراكاً لذاته وللآخرين من حوله.

2-4-1- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الدراسة حيث لم تجد الباحثة دراسة تناولت العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية.

رابعاً- متغيرات الدراسة:

1) المتغيرات الأساسية:

1-1- الذاكرة الدلالية.

1-2- ذاكرة الأحداث الشخصية.

2) المتغيرات الديمغرافية:

1-2- الجنس (ذكور /إناث).

2-2- العمر (9-12) سنة. موزعة على النحو التالي: (9-10) سنة، (10-11) سنة، (11-12) سنة.

خامساً- حدود الدراسة:

- 1) الحدود الزمانية: تم تطبيق العملي للدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2012.
- 2) الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في عدد من المدارس الحكومية لمرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق.
- 3) الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة تألفت من (1510) تلميذاً وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة.
- 4) الحدود العلمية: تم بحث علاقة الذاكرة الدلالية بذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من أطفال مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية.

سادساً- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتعرف على العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية تم استخدام بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

1-بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية ملحق (1) يبين البطارية بصورتها الأولية إعداد أمثال هادي الحويلة.

1-1-وصف بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية:

أعد هذه البطارية أمثال هادي الحويلة، بهدف قياس كفاءة الذاكرتين والعلاقة بينهما للاستفادة من النتائج في مساعدة الطفل على الفهم والاستيعاب بسرعة أكبر في المواقف التعليمية، وتشتمل على اختباري الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية، كل اختبار يحتوي على ثمانية أبعاد وكل بعد يحتوي عدد من البنود. والجدول (7) يبين كيفية توزيع بنود بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية في صورتها الأولية.

جدول (7)

توزيع بنود بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية في صورتها الأولية

عدد العبارات	اختبار ذاكرة الأحداث الشخصية	عدد العبارات	اختبار الذاكرة الدلالية
15	التعرف البصري على الصور	15	استدعاء الكلمات (أ)
15	استدعاء الصور	10	تحديد أماكن الأشياء
15	استدعاء الكلمات (أ)	5	القصة القصيرة
10	تحديد أماكن الأشياء	15	التعرف البصري على الصور

عدد العبارات	اختبار ذاكرة الأحداث الشخصية	عدد العبارات	اختبار الذاكرة الدلالية
5	قصة قصيرة	15	اختبار استدعاء الكلمات (ب)
15	استدعاء الكلمات (ب)	15	اختبار التعرف البصري على الكلمات
4	طلاقة الأسماء	15	اختيار تصنيف الصور
15	تصنيف الصور	15	تذكر المواقف والأحداث
94	المجموع	105	المجموع

فيما يلي وصف كل اختبار على حدا :

1- اختبارات الذاكرة الدلالية :

1-1- اختبار استدعاء الكلمات (أ) للذاكرة الدلالية.

- وصف الاختبار يتكون هذا الاختبار من 15 كلمة من الكلمات المحايدة يتم عرضها على المشارك على شاشة عرض أو جهاز حاسب آلي شخصي عن طريق برنامج للعرض المنظم power point بحيث يتم عرض كل كلمة على الشاشة لمدة ثلاث ثوان، ثم يطلب من المشارك استدعاء هذه الكلمات وكتابتها في كراسة تسجيل الإجابات، وذلك بعد الانتهاء من عرض الكلمات عليه.
- التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.
- طريقة تقدير الدرجة : تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

1-2- اختبار تحديد أماكن الأشياء (أ) للذاكرة الدلالية.

- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من صورة لغرفة بها مجموعة من الخزانات والرفوف التي تحمل أشياء مختلفة، ويطلب من المشارك البحث عن الشيء المطلوب منه إيجاده وتحديد مكانه في الغرفة والرف الذي يوجد فيه وهنا يطلب إيجاد عشرة أشياء خاصة بالذاكرة الدلالية.
- التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار دقيقتين.
- طريقة تقدير الدرجة : تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

3-1- اختبار القصة القصيرة (ب) للذاكرة الدلالية.

- **وصف الاختبار:** اشتمل الاختبار على قصة قصيرة يستمع إليها المشارك من خلال الحاسب الآلي، وبعد الانتهاء من استماعها يطلب منه الإجابة عن خمسة أسئلة تختص بذاكرة الأحداث الشخصية، موجودة بكراسة الإجابة.
- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار (5 دقائق).
- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

4-1- اختبار التعرف البصري على الصور (ب) للذاكرة الدلالية

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من 15 صورة لأشياء متعددة، يتم عرض كل صورة منها على حدة على الشاشة باستخدام برنامج عرض الصور، وتتسم الصور بأنها محايدة، وتظهر كل صورة لمدة ثلاث ثواني، ثم يطلب بعد ذلك من المشارك على كل صورة من خلال عرضها في مجموعات تتكون كل مجموعة من ثلاث صور واحدة سبق له رؤيتها واثنين لم يرها من قبل. وكتابة أسمائهم بالمكان المخصص بكراسة الإجابة.
- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.
- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

5-1 اختبار استدعاء الكلمات (ج) للذاكرة الدلالية :

- **وصف الاختبار :** يتكون الاختبار من 15 كلمة من الكلمات المحايدة، تعرض على المشارك بطريقة سمعية لمدة ثلاث ثوان ثم يطلب من المشارك استدعاء هذه الكلمات وكتابتها في كراسة تسجيل الإجابات وذلك بعد انتهاء عرض الكلمات عليه.
- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.
- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

6-1- اختبار التعرف البصري على الكلمات للذاكرة الدلالية

- وصف الاختبار يتكون هذا الاختبار من جزئين الجزء الأول يتكون من 15 كلمة، يتم عرض كل كلمة منها على حدة على الشاشة باستخدام برنامج عرض، وتنسم هذه الكلمات بأنها مشحونة وجدانياً، وتظهر كل كلمة لمدة ثلاث ثوان،
- ثم يعرض الجزء الثاني ثلاث كلمات واحدة سبق رؤيتها وكلمتين لم يرها من قبل، ويطلب من المشارك التعرف الكلمات التي سبق أن رآها من قبل وكتابتها في المكان المخصص لهل في كراسة الإجابة.
- التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.
- طريقة تقدير الدرجة : تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

7-1 اختبار تصنيف الصور (ا) للذاكرة الدلالية

- وصف الاختبار يتكون الاختبار من 15 صورة تضم صوراً لفواكه والخضراوات والأدوات ووسائل المواصلات، وتعرض جميعها مرة واحدة بترتيب عشوائي لمدة 45 ثانية، ثم يطلب من المشارك تذكر اسم كل صورة وتصنيفها ضمن القوائم المحددة بكراسة الإجابة.
- التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.
- طريقة تقدير الدرجة : تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

8-1 اختبار تذكر المواقع والأحداث للذاكرة الدلالية

- وصف الاختبار يتكون الاختبار من 15 صورة من الصور ذات الخبرات والمضامين الشخصية التي يمر بها الفرد في حياته اليومية، وتؤثر فيه، وذلك على شاشة عرض أو جهاز الحاسب الآلي الشخصي عن طريق برنامج عرض آلي power point، تعرض الصورة على الشاشة لمدة ثلاث ثوان ثم يطلب من المشارك استدعاء هذه الصور وكتابتها في كراسة تسجيل الإجابات وذلك بعد انتهاء عرض الكلمات.
- التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

2- اختبارات قياس ذاكرة الأحداث الشخصية :

1-2- اختبار التعرف البصري على الصور (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية.

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من 15 صورة لمشاهير الفن والسياسة والرياضة، يتم عرضها باستخدام برنامج عرض الصور، وتظهر كل صورة لمدة ثلاث ثوان، يطلب بعد ذلك من المشارك التعرف على اسم كل شخص من الأشخاص الموجودين بالصور بعد عرضهم مرة أخرى في مجموعات تتكون من ثلاث صور، واحدة منها سبق له رؤيتها واثنان لم يرها من قبل، مع كتابة الاسم بالمكان المخصص بكراسة الإجابة.

- **التطبيق:** يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

2-2- اختبار استدعاء الصور (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من 15 صورة لأشياء عادية يصادفها في حياته اليومية ولا تترك انطباعاً شخصياً لديه، يتم عرضها باستخدام برنامج عرض الصور، وتظهر كل صورة لمدة ثلاث ثوان، يطلب بعد ذلك من المشارك استدعاء الصور، كل منها على حدة، مع كتابة اسم الصورة بالمكان المخصص له بكراسة الإجابة.

- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

3-2- اختبار استدعاء الكلمات (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية.

- **وصف الاختبار:** يتكون هذا الاختبار من 15 كلمة من الكلمات المشحونة انفعالياً، يتم عرضها على المشارك على الشاشة أو على جهاز الحاسب الآلي الشخصي عن طريق برنامج power point يعرض الكلمة مكتوبة على الشاشة لمدة ثلاث ثوان، ثم يطلب من المشارك استدعاء هذه الملمات وكتابتها في كراسة تسجيل الإجابة وذلك بعد الانتهاء من عرض الكلمات عليه.

- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

4-2- اختبار تحديد أماكن الأشياء (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية.

- **وصف الاختبار :** يتكون الاختبار من منظر لغرفة بها العديد من الأشياء المختلفة (وهي عبارة عن أشياء خاصة متعلقة بالفرد مثل قلم ، نظارة، غليون....) ويطلب من المشارك إيجاد الشيء المطلوب منه على حدا وتحديد مكانه بالصورة ، ويطلب من المشارك إيجاد عشرة أشياء لتحديد مكانها وتكون هذه الأشياء خاصة بذاكرة الخبرات الشخصية.
- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار (2دقيقة).

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

5-2- اختبار القصة القصيرة (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من قصة قصيرة تعرض على الشاشة، وتستمر معروضة أمامه إلى أن ينتهي من قراءتها، ثم يطلب منه الإجابة عن خمسة أسئلة تتصل بذاكرة الأحداث الشخصية، موجودة بكراسة الإجابة بعد قراءة كل قصة.
- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار (5 دقائق).

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

6-2- اختبار استدعاء الكلمات (د) لذاكرة الأحداث الشخصية:

- **وصف الاختبار:** يتكون هذا الاختبار من 15 كلمة من الكلمات المحايدة تعرض على المشارك بطريقة سمعية لمدة ثلاث ثوان ثم يطلب من المشارك استدعاء هذه الكلمات وكتابتها في كراسة الإجابة وذلك بعد الانتهاء من عرض الكلمات عليه.
- **التطبيق :** يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.

- **طريقة تقدير الدرجة :** تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

7-2- اختبار طلاقة الاسماء لذاكرة الاحداث الشخصية :

• وصف الاختبار: يتكون الاختبار من أربعة أسئلة يجب عنها المشارك، حيث تكون نتيجة إجابته عن السؤال الأول تقديم قائمة من أسماء الذكور خلال دقيقتين في حين يطلب من المشارك الإجابة عن السؤال الثاني في شكل تقديم قائمة من أسماء الإناث، وهكذا يقدم قائمة لأسماء الحيوانات نتيجة إجابته عن السؤال الثالث. ويقدم قائمة بأسماء البلاد نتيجة إجابته عن السؤال الرابع، وزمن إجابة كل سؤال دقيقتين.

• التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار (8دقائق).

• طريقة تقدير الدرجة : تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

8-2- اختبار تصنيف الصور (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية

• وصف الاختبار: يتكون الاختبار من 15 صورة لشخصيات من مشاهير الفن والسياسة والرياضة، يتم عرضها جميعاً على شاشة العرض لمدة 45 ثانية، ثم يطلب من المشارك تذكر اسم كل شخصية وتصنيفها ضمن القوائم المحددة بكراسة الإجابة.

• التطبيق : يستغرق تطبيق الاختبار 45 ثانية.

• طريقة تقدير الدرجة : تتمثل درجة المشارك على هذا الاختبار في حاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة بواقع درجة واحدة لكل بند أجاب عنه إجابة صحيحة.

3- الخصائص السيكومترية لبطارية الاختبارات في صورتها الأولية (كما أعدتها أمثال هادي الحويلة)

1-3- ثبات بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية :

تم حساب الثبات في الدراسة بثلاث طرق :

1-1-3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ أو الاتساق الداخلي : تراوحت معاملات الثبات على أدوات الدراسة لعينة الذكور بين (0.66 - 0.90) و (0.85 - 0.88) لعينة الإناث.

2-1-3- الثبات بالإعادة : تم تطبيق الاختبارات ستودنت على (40) من الذكور ومثلهم من الإناث، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون وقد تراوحت معاملات الثبات لعينة الذكور بين (0.66 - 0.90) و (0.85 - 0.88) لعينة الإناث.

3-1-3- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تراوحت معاملات الثبات على أدوات الدراسة لعينة الذكور بين (0.64-0.94) و(0.67-0.89) لعينة الإناث.

3-2- صدق بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

تم حساب الصدق في الدراسة بثلاث طرق هي :

3-2-1- الصدق المحكمين: بلغت نسب الاتفاق بين المحكمين على اختبارات (استدعاء الكلمات (أ) (81.66%)، واستدعاء الكلمات (ب) (95.20%)، واستدعاء الكلمات (ج) (81%)، واستدعاء الكلمات (د) (84.33%)، واختبار تذكر المواقف لذاكرة الأحداث الشخصية (81.33%).

3-2-2- الصدق المقارنة الطرفية (التمييزي): تراوحت معاملات لعينة الذكور بين (3.88-4.59)، (2.77-4.49) لعينة الإناث.

3-2-3- الصدق بمحك خارجي: تراوحت معاملات لعينة الذكور بين (0.69-0.82) ، و (0.68-0.78) لعينة الإناث

4- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بعرض بطارية الاختبارات على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق ملحق (2)، وذلك للتعرف على :

- مدى ملائمة بنود الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الرابع ، الصف الخامس ، الصف السادس.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوح بنود بطارية الاختبار.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلاميذ في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية (الصف الرابع ، الصف الخامس، الصف السادس)
- مدى ملائمة بنود الاختبار للبيئة العربية.

وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم والتقييم لعبارات وأبعاد الاختبار، مر الاختبار بعدة تعديلات، من حيث صياغة البنود بعبارات واضحة وذات معنى، ومن حيث طريقة الإجابة على الاختبارات بطريقة بسيطة، ومن حيث مدى ملائمتها للبيئة السورية. والجدول (8) يوضح البنود التي تم تعديلها في بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

جدول (8)

البنود التي تم تعديلها في بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

الاختبار	اختبارات الذاكرة الدلالية قبل التعديل	اختبارات الذاكرة الدلالية التعديل
الاختبار الفرعي الأول	15 كلمة، يرسل ، شجرة ، درج ، أخضر ، دراجة ، كثير ، يذهب ، يلبس ، يتكلم ، يحكي ، يرى ، أسبوع	7 كلمات ، يرسم،طاولة ، مسطرة ، كرسي ، يكتب ، ورقة.
الاختبار الفرعي الثاني	10كلمات ، كوب شاي لتحديد مكان الشيء الموجود داخلها	8كلمات ، فنجان شاي في الرف الأول، في الرف الثاني ، في الجهة اليسرى ، ، الجهة اليمنى ،
الاختبار الفرعي الثالث	الشركة الوطنية للبترول ، بجنوب الأحمدى ، يوليو ، كهلاً، بهذا الشخص ، أقله ،	شركة الفرات للنفط ، شرقي سوريا ، حزيران ، شيخاً ، بأن هذا الشخص ، أخذه ،
الاختبار الفرعي الرابع	تعليمات الاختبار في جزأين، 15 صورة، فراولة، مركب، بكرة خيوط، سكين، عنب، مطرقة، خوذة، قطار، سماعة طبية، طماطم، دراجة، وضع مسميات الصور أسفل كل صورة، ترقيم مجموعات الصور، إضافة مثال تدريبي.	دمج تعليمات الاختبار في الجزء الأول 4 صور، فريز، حذف مركب، بكرة خيوط ،سكين، عنب، مطرقة، خوذة، رمان، قطار، سماعة طبية، طماطم، دراجة، وضع مسميات الصور أسفل كل صورة، ترقيم مجموعات الصور، إضافة مثال تدريبي.
الاختبار الفرعي الخامس	15 كلمة، جدار، غطاء، خشب يسمع، يصل، باص ، يعمل، يصحو، رقم، طريق، يدري، شاي، يمنح، واقف، عود.	9كلمات، فنجان شاي، تلفزيون، ملعقة، بيت، إبريق، راديو، سينما، منزل، كوخ
الاختبار الفرعي السادس	15 كلمة، يخطف، يموت، يتعصب، مبهج، حية، رعد، ندم، يمرض، خفاش، غيور، يضرب، يتعصب	9 كلمات ، شمس، إعصار، مفرح، قمر، مخزن، نجوم، مضحك.

الاختبار	اختبارات الذاكرة الدلالية قبل التعديل	اختبارات الذاكرة الدلالية التعديل
الاختبار الفرعي السابع	15صورة ،أن تضع في كل عامود، طماطم - أقلام - سيارة - بصل - حقيبة - باص - فلفل - ساعة - مركب - بطاطس - ريموت - دراجة هوائية - كرز - أوتي - دراجة نارية.	9 صور، أن تصنف. وضع الاسم أسفل كل صور بندورة ، ساعة يد، فليفلة ، موتور، حذف كل من مركب - بطاطس - ريموت - دراجة هوائية - كرز - أوتي - دراجة نارية.
الاختبار الفرعي الثامن	ثلاثة أجزاء. 15 صورة تمثل الانفعالات التالية حزن - ينظف أسنانه - ملل - يأكل - تضحك - حادث - طفل - يشتري - دهشة - سباحة - مشي - خوف شلال - نوم.	جزأيين. 4 صور تمثل انفعالات ،سرور،غضب ، خوف.
	مرح - بؤس	سار - غير سار

بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية

الاختبار	اختبارات الذاكرة الدلالية قبل التعديل	اختبارات الذاكرة الدلالية التعديل
الاختبار الفرعي الأول	15 صور لشخصيات فنية ومشاهير الفن ، الشيخ جابر، عبد الحسين الرضا ، عادل إمام ، الشيخ زايد ، سامي جابر ،. عبد الناصر ، ماجد عبدالله، أحمد زكي ، الرويشد ، الملك عبد الله ، بدر المطوع ، نوال ، السادات ، حسام حسن ، جاسم الهويدي.	9 صور لشخصيات فنية وكرتونية تسمية الصور ، ترقيم المجموعات. ميكي ماوس ، الغنم في المزرعة ، أبو جانتي ، جودي وأسعد، توم وجيري ، فلة والأقزام السبعة ، كابتن ماجد ، السنافر ، نانسي عجرم ،

الاختبار	اختبارات الذاكرة الدلالية قبل التعديل	اختبارات الذاكرة الدلالية التعديل
الاختبار الفرعي الثاني	15 صور. سرير، كتاب ، صندوق ، شنطة ، فرشاة ، قرص مدمج ، كرسي ، حديد أثقال، طفاية حريق ، خرامة ورق ، جاكيت ، مفاتيح ، حاسب آلي ، حوض مياه ، مظلة.	9 صور، تسمية الصور ، مطفأة حريق ، حقيبة ، مغسلة، قرص .C.D حذف خرامة ورق ، جاكيت ، حاسب آلي ، مظلة، حديد أثقال ، صندوق.
الاختبار الفرعي الثالث	15 كلمة ، يؤذي، حرب ، دمار ، رعب ، مميت ، مجرم ، مؤامرة ، بيكي ، قاتل ، سكين ، وحشي ، يخاف. مفترس ، جثمان ، قسوة	9 كلمات ، متوحش ، حذف ، جثمان ، قسوة، رعب ، مميت ، قاتل ، سكين
الاختبار الفرعي الرابع	10 كلمات، غليون، نظارة، حقيبة، عكاز، قلم، منظار، مفتاح، ملعقة، زجاجة عطر، كتاب	5 كلمات ، بطة ، حذف، عكاز، قلم، منظار، مفتاح، ملعقة، حقيبة.
الاختبار الفرعي السادس	15 كلمة. يتعذب، يتعصب، حية، يمرض، مبهج.	9 كلمات. حذف، يتعذب، يتعصب، حية، يمرض، مبهج.
الاختبار الفرعي الثامن	15 صورة شخصيات فنية – سياسية رياضية، حليلة بولند، محمد علي، حسين فهمي ، ياسر عرفات ، مشاري البلام ، بشار الأسد، نواف التمياط، ليلي علوي، معمر القذافي، مارادونا ، زيدان، معصومة مبارك، رونالدو، سوزان مبارك، راشد الماجد	6 صور لشخصيات كرتونية أو فنية – ميكي ماوس ، ميديا ، سنان ، جودي ، توم وجيري ، فلة والأقزام السبعة.

بعد ذلك تم عرض بطارية الاختبارات على أستاذ مختص باللغة العربية للتأكد من صحة اللغة، ثم تم تطبيق بطارية الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (100) تلميذ وتلميذة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) سنة، وذلك للتأكد من وضوح صياغة البنود والتعليمات وطريقة

الإجابة على الاختبار، والزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار كافة، وبالتالي لم تحدد الباحثة زمناً للانتهاء من المقياس، ولكن كان يتم التأكيد على أن يبذل المفحوص أقصى ما في وسعه للإجابة بسرعة، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة، وقبل تطبيق الاختبار، كان يتم تقديم مثال تدريبي للتأكد من فهم التعليمات فهماً صحيحاً. وبعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن بنود الاختبار كافة، وجدت الباحثة أن الوقت الذي استغرقه المفحوصون في الإجابة عن بنود بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية هو (45) دقيقة، و(50) دقيقة للإجابة عن بنود بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية. كما تبين وضوح تعليمات بطارية الاختبارات لغالبية التلاميذ، حيث لم تكن الاستفسارات التي أبداها القلة منهم لها صفة التكرار، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود حاجة إلى إجراء أية تعديلات فيها. كما أوضحت النتائج أن بنود الاختبارات مصاغة بطريقة سليمة وواضحة. ويبين الملحق رقم (3) بطارية الاختبارات في صورتها النهائية، والتي تحتوي نوعين من الاختبارات هما اختبارات الذاكرة الدلالية واختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية وكل منهما يحتوي على (8) اختبارات كل منها يضم عدد من العبارات، كما هو مبين في الجدول رقم (9):

جدول رقم (9)

توزع العبارات على الأبعاد وعدد الأسئلة

عدد العبارات	اختبار ذاكرة الأحداث الشخصية	عدد العبارات	اختبار الذاكرة الدلالية
7	التعرف البصري على الصور	9	استدعاء الكلمات (أ)
9	استدعاء الصور	8	تحديد أماكن الأشياء
9	استدعاء الكلمات (أ)	5	القصة القصيرة
5	تحديد أماكن الأشياء	4	التعرف البصري على الصور
5	قصة قصيرة	9	اختبار استدعاء الكلمات (ب)
9	استدعاء الكلمات (ب)	9	اختبار التعرف البصري على الكلمات
4	طلاقة الأسماء	9	اختيار تصنيف الصور
6	تصنيف الصور	8	تذكر المواقف والأحداث
54	المجموع	61	المجموع

4-1- طريقة تقدير الدرجات :

يحصل التلميذ على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وبأي ترتيب، وبالتالي تتمثل الدرجة النهائية لكل اختبار فرعي بحاصل جمع درجاته على بنود الاختبار التي أجاب عنها إجابة صحيحة، ثم يتم جمع الدرجة النهائية للاختبارات ككل وبهذا تكون النهاية العظمى لمجموعة درجات بطارية

اختبارات الذاكرة الدلالية (61) درجة، وبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية (54) درجة.

5-1-1-5- الخصائص السيكومترية للمقياس:

5-1-1-5- صدق المقياس:

5-1-1-1- صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض بطارية الاختبارات على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق ملحق (1)، للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم في مدى ملائمة المقياس لما هو مطلوب قياسه، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات الموصى بها من قبل السادة المحكمين من حيث إعادة صياغة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحاً وملائمة، وقد أسفر التحكيم عن نسبة اتفاق تتراوح ما بين (89-99)% على ملائمة المقياس وقابليته للتطبيق، والجدول (10) يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس.

الجدول (10)

نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس في صورته الأولية

الاختبار	نسبة الاتفاق	الاختبار	نسبة الاتفاق
اختبارات الذاكرة الدلالية		اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية	
اختبار استدعاء الكلمات (أ)	98%	اختبار التعرف البصري على الصور (أ)	89%
اختبار تحديد أماكن الأشياء (أ)	94%	اختبار استدعاء الصور (أ)	92%
اختبار القصة القصيرة (ب)	95%	اختبار استدعاء الكلمات (ب)	97%
اختبار التعرف البصري على الصور (ب)	92%	اختبار تحديد أماكن الأشياء (ب)	98%
اختبار استدعاء الكلمات (ج)	97%	اختبار القصة القصيرة (أ)	95%
اختبار التعرف البصري على الكلمات	89%	اختبار استدعاء الكلمات (د)	96%
اختبار تصنيف الصور (أ)	93%	اختبار طلاقة الأسماء	99%
اختبار تذكر المواقف والأحداث	97%	اختبار تصنيف الصور (ب)	94%

5-1-1-2- الصدق المحكي:

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق بطارية الاختبارات على الصدق المحكي الذي يعتمد على معامل ارتباط الاختبار بمحك، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء المصور (أحمد زكي صالح، 1978) كمحك للتحقق من صدق بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

حيث يهدف مقياس الذكاء المصور إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها، من خلال إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة. وقد ثبت من الميادين المختلفة التي استعمل فيها هذا أنه مفيد جداً في حالات التشخيص الأولى، وتتضاعف فائدة هذا الاختبار حيث تتوافر فيه الشروط الآتية:

- إنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار المستوى الثقافي للأفراد.

- وأنه يمتد في مرحلة زمنية كبيرة إذ يصلح للتطبيق من سن الثامنة حتى السابعة عشرة.

- وقد قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية مع مقياس الذكاء المصور على العينة الاستطلاعية وتم حساب:

أولاً: حساب ارتباط درجات بطارية اختبارات الذاكرة مع درجات مقياس الذكاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول رقم (11)

الجدول (11)

ارتباط درجات بطارية اختبارات الذاكرة مع درجات مقياس الذكاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المقياس	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء & الذاكرة	0.658	0.002	دالة إحصائياً

وبملاحظة الجدول نجد أن قيمة $r = 0.658$ ومستوى دلالاته 0.002 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد وجود صدق محكي بين المقياسين.

ثانياً: تم حساب ارتباط درجات بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية مع درجات مقياس الذكاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول رقم (12):

الجدول (12)

ارتباط درجات بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية مع درجات مقياس الذكاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المقياس	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء & الذاكرة الدلالية	0.631	0.003	دالة إحصائياً

وبملاحظة الجدول نجد أن قيمة $r = 0.631$ ومستوى دلالاته 0.003 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد وجود صدق محكي بين المقياسين.

ثالثاً: تم حساب ارتباط درجات بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية مع درجات مقياس الذكاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13)

ارتباط درجات بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية مع درجات مقياس الذكاء باستخدام معامل ارتباط بيرسون،

المقياس	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء & ذاكرة الأحداث الشخصية	0.605	0.003	دالة إحصائياً

وبملاحظة الجدول (13) نجد أن قيمة $r = 0.605$ ومستوى دلالاته 0.003 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد وجود صدق محكي بين المقياسين.

رابعاً: ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية: (صدق البناء الداخلي)

ارتباط بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية بالدرجة الكلية للاختبار، باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتيجة كما في الجدول رقم (14)

الجدول (14)

ارتباط بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية بالدرجة الكلية للاختبار

المقياس	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية & الذاكرة الدلالية	0.728	0.000	دالة إحصائياً
الدرجة الكلية & ذاكرة الأحداث الشخصية	0.827	0.000	دالة إحصائياً

وهنا يلاحظ أن قيم الارتباط كانت موجبة وقد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 ، مما يشير أن القيم يمكن الوثوق بها كمؤشر على صدق الاختبار.

3-1-1-5- الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي باستخدام اختبار مان - ويتني للفرق بين الربيعين الأدنى والأعلى لكل من الذاكرة الدلالية، وذاكرة الأحداث الشخصية، وذلك بعد التأكد من عدم اعتدالية التوزيع كما يظهر اختبار كولماكروف - سميرنوف كما في الجدول التالي:

جدول رقم (15)

اختبار كولماكروف - سميرنوف للاعتدالية

	الذاكرة الدلالية	ذاكرة الأحداث الشخصية
Kolmogorov-Smirnov Z	3.536	3.576
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000

من الجدول السابق نجد أن قيمة Z المحسوبة قد بلغت (3.53) وهي أكبر من Z الجدولية (2.58) عند مستوى دلالة (0.01)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.00) وهي أصغر من مستوى الدلالة المفترض (0.01) فالتوزيع غير اعتدالي ولا يسمح باستخدام اختبار (ت) لذلك تم استخدام اختبار مان - ويتني.

الجدول (16)

الرتب

مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	
325.00	13.00	25	الرتب الأول	الذاكرة الدلالية
1250.00	50.00	25	الرتب الثالث	
		50	Total	
375.00	15.00	25	الرتب الأول	ذاكرة الأحداث الشخصية
950.00	38.00	25	الرتب الثالث	
		50	Total	

جدول رقم (17)

اختبار مان - ويتني

ذاكرة الأحداث الشخصية	الذاكرة الدلالية	
58.64	67.95	Mann-Whitney U
-5.605 -	-6.064-	Z
.000	.000	Asymp. Sig. (2-tailed)

a. Grouping Variable: الرتب

يظهر الجدول السابق (17) وجود فروق دالة إحصائية بين الرتبيين الأعلى والأدنى لكل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث حيث بلغت قيمة مان - ويتني المحسوبة (67.95) و(58.64) وقيمة Z المحسوبة (6,04) و(5.605) وقيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) لكل منهما وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وهذا يدل على أن الاختبار يميز بين الطرفين، ويتمتع بالصدق التمييزي.

2-5- ثبات بطارية الاختبار:

تم التحقق من ثبات بطارية الاختبارات باستخدام الطرق التالية :

1-2-5- الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ.

2-2-5- الثبات بالإعادة.

3-2-5- الثبات بالتجزئة النصفية.

1-2-5- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية الكلي (0.829)، وقد تراوحت معاملات الثبات بالنسبة لكل الاختبارات الفرعية لبطارية الاختبارات بين (0.724 - 0.902)، ويبين الجدول (18) معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية.

جدول (18)

معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بطريقة ألفا كرونباخ

معامل الثبات ألفا كرونباخ	البعد	
0.884	استدعاء الكلمات (أ)	1
0.810	تحديد أماكن الأشياء	2
0.678	القصة القصيرة	3
0.751	التعرف البصري على الصور	4
0.724	اختبار استدعاء الكلمات (ب)	5
0.889	اختبار التعرف البصري على الكلمات	6
0.847	اختيار تصنيف الصور	7
0.902	تذكر المواقف والأحداث	8
0.829	اختبار الذاكرة الدلالية	

كما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة لاختبار ذاكرة الأحداث الشخصية الكلي (0.822)، وقد تراوحت معاملات الثبات لكل الاختبارات الفرعية لبطارية الاختبارات بين (0.709 - 0.845)، ويبين الجدول (19) معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية.

الجدول (19)

معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية بطريقة ألفا كرونباخ

معامل الثبات ألفا كرونباخ	البعد	
0.814	التعرف البصري على الصور	1
0.665	استدعاء الصور	2
0.718	استدعاء الكلمات (أ)	3
0.819	تحديد أماكن الأشياء	4
0.709	قصة قصيرة	5
0.837	استدعاء الكلمات (ب)	6
0.659	طلاقة الأسماء	7
0.845	تصنيف الصور	8
0.745	المجموع	
0.822	المقياس ككل	

2-2-5- الثبات بطريقة الإعادة :

تم تطبيق الاختبار بفاصل زمني أسبوعان من التطبيق الأول ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة بالنسبة لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية الكلي (0.854)، وقد تراوحت معاملات الثبات

لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بين (0.761- 0.894)، ويبين الجدول معاملات الثبات بطريقة الإعادة : الإعادة :

الجدول (20)

معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بطريقة الإعادة

الثبات بالإعادة	البعد	
0.761	استدعاء الكلمات (أ)	1
0.832	تحديد أماكن الأشياء	2
0.696	القصة القصيرة	3
0.842	التعرف البصري على الصور	4
0.833	اختبار استدعاء الكلمات (ب)	5
0.865	اختبار التعرف البصري على الكلمات	6
0.821	اختيار تصنيف الصور	7
0.894	تذكر المواقف والأحداث	8
0.854	اختبار الذاكرة الدلالية	

كما بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة بالنسبة لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية الكلي (0.863)، وقد تراوحت معاملات الثبات بالنسبة لكل الاختبارات الفرعية لبطارية الاختبارات (0.779-0.886)، ويبين الجدول (21) معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية :

جدول (21)

معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية بطريقة الإعادة

الثبات بالإعادة	البعد	
0.806	التعرف البصري على الصور	1
0.779	استدعاء الصور	2
0.793	استدعاء الكلمات (أ)	3
0.832	تحديد أماكن الأشياء	4
0.787	قصة قصيرة	5
0.821	استدعاء الكلمات (ب)	6
0.808	طلاقة الأسماء	7
0.886	تصنيف الصور	8

الثبات بالإعادة	البعد
0.810	المجموع
0.863	المقياس ككل

3-2-5- الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بالنسبة لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية الكلي (0.880)، وقد تراوحت معاملات الثبات بالنسبة لكل الاختبارات الفرعية لبطارية الاختبارات (0.741 - 0.914)، ويبين الجدول (22) معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية.

جدول (22)

معاملات الثبات لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	البعد
0.741	1 استدعاء الكلمات (أ)
0.825	2 تحديد أماكن الأشياء
0.725	3 القصة القصيرة
0.904	4 التعرف البصري على الصور
0.875	5 اختبار استدعاء الكلمات (ب)
0.872	6 اختبار التعرف البصري على الكلمات
0.791	7 اختيار تصنيف الصور
0.914	8 تذكر المواقف والأحداث
0.880	اختبار الذاكرة الدلالية

كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بالنسبة لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية الكلي (0.898)، وقد تراوحت معاملات الثبات بالنسبة لكل الاختبارات الفرعية لبطارية الاختبارات (0.792 - 0.924)، ويبين الجدول (23) معاملات الثبات لبطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية :

جدول (23)

معاملات الثبات لاختبار ذاكرة الأحداث الشخصية بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	البعد	
0.825	التعرف البصري على الصور	1
0.875	استدعاء الصور	2
0.897	استدعاء الكلمات (أ)	3
0.831	تحديد أماكن الأشياء	4
0.840	قصة قصيرة	5
0.792	استدعاء الكلمات (ب)	6
0.924	طلاقة الأسماء	7
0.901	تصنيف الصور	8
0.904	المجموع	
0.898	المقياس ككل	

6- دراسة توزع درجات أفراد العينة استناداً إلى منحني التوزيع:

تم حساب بعض مقاييس النزعة المركزية والتشتت كالتوسط والانحراف المعياري، وحساب الالتواءات واعتبارها الأساس في معرفة مدى توزع أفراد العينة استناداً إلى منحني التوزيع. ومن خواص منحني التوزيع الطبيعي أن تكون الالتواءات معدومة أو قريبة من الواحد وللتأكد من انطباق هذه الخواص على عينة الدراسة جرى حساب الالتواء الخاص بكل الاختبارات والجدول (24) يوضح ذلك:

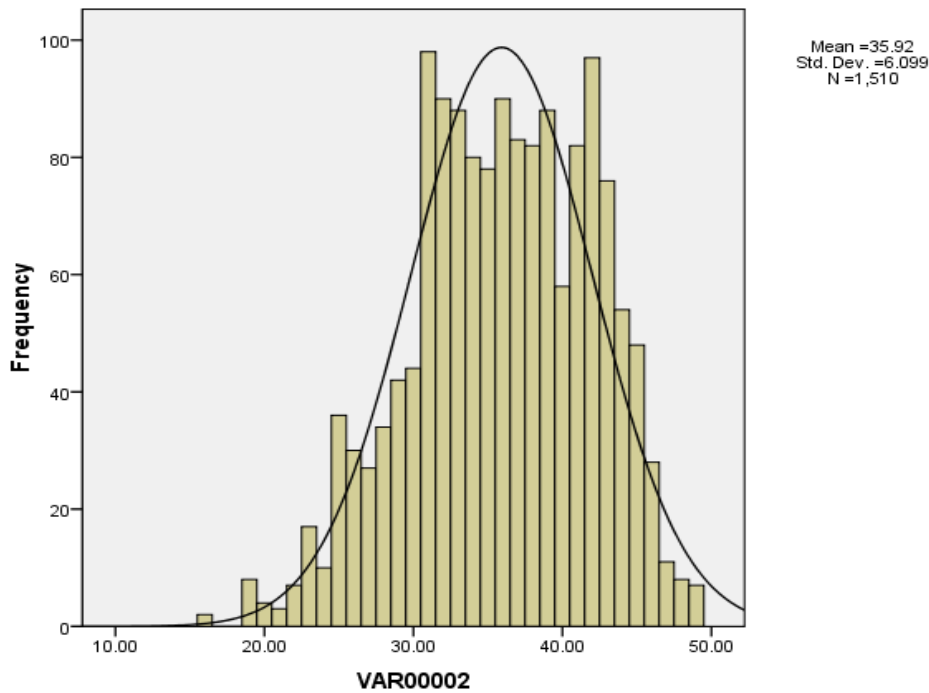
الجدول رقم (24)

الإحصاءات الوصفية

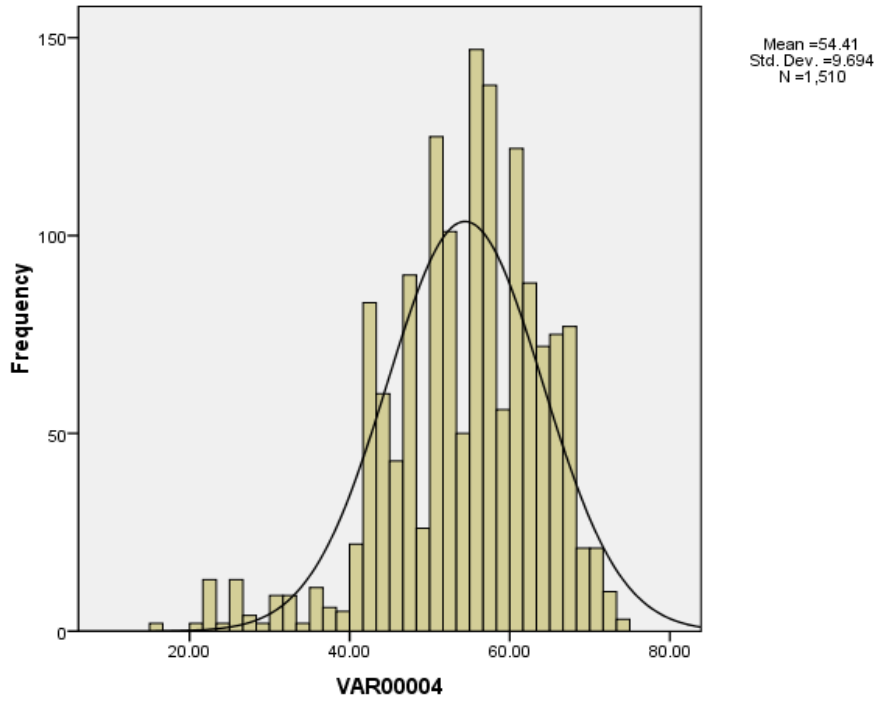
التفطح	الالتواء	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة العظمى في التوزيع	القيمة الدنيا في التوزيع	المدى	حجم العينة	
-0.387-	-0.301-	37.199	6.09911	35.9166	49.00	16.00	33.00	1510	الذاكرة الدلالية
1.038	-0.813-	93.980	9.69431	54.4099	74.00	16.00	58.00	1510	ذاكرة الأحداث الشخصية
0.502	-0.597-	201.875	14.20829	90.3265	120.00	38.00	82.00	1510	لمقياس الكلي (الذاكرة)

نلاحظ من خلال الجداول السابقة أن معاملات الالتواء تراوحت بين $1+$ و $1-$ بينما تراوحت معاملات التفلطح بين $3+$ و $3-$ وهي تقع ضمن الحدود الطبيعية لجميع الاختبارات، ويعتبر معامل التفلطح والالتواء أساسيين للحكم على اعتدالية التوزيع فقد وجد أن معياري الالتواء المساوي صفرًا والتفلطح القريب من $3+$ و $3-$ مؤشراً على التوزيع الطبيعي، ويستنتج مما سبق أن درجات الاختبار تتوزع بين أفراد العينة قريباً من التوزيع الطبيعي وهذا ما يؤكد الرسم البياني لدرجات الأفراد للعينة الكلية حيث يلاحظ من الرسم أن التوزيع بالنسبة للدرجات الخام للعينة موزعاً توزيعاً سويًا طبيعياً معلماً (بارامترياً) حسب منحنى (غوس) الجرسى، والتوزيع ملتوٍ التواءً سالباً بالنسبة للمقياس الكلي وفرعيه أما بالنسبة للتفلطح فإن قيمه تدل على قرب البيانات من بعضها ما يدل على أن التوزيع قائم وقاعدته ضيقة:

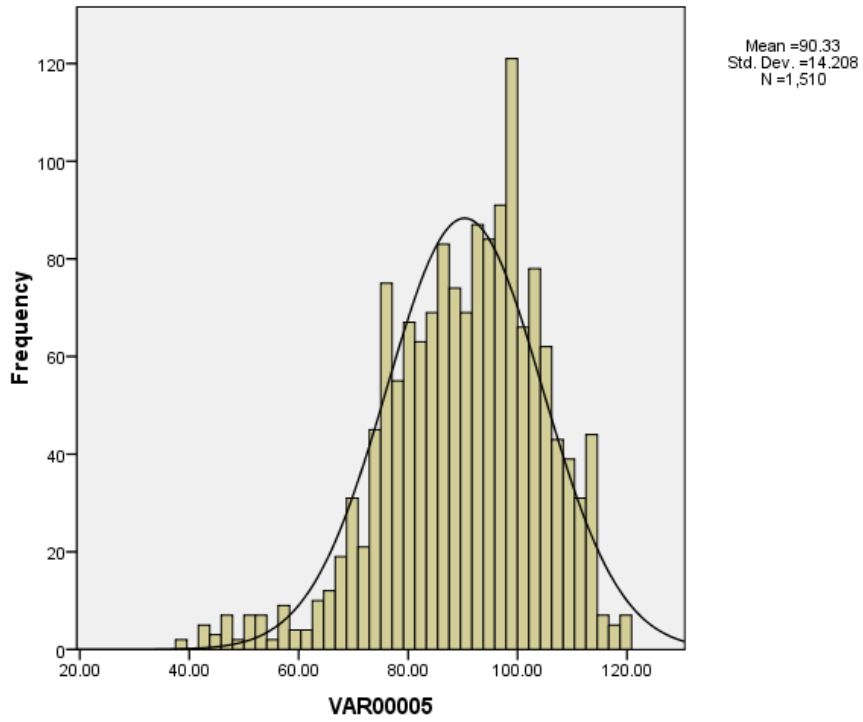
أولاً : الذاكرة الدلالية:



ثانياً: ذاكرة الأحداث الشخصية :



ثالثاً: الذاكرة الكلية:



سابعاً- الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، حيث تم

استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة:

- معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين المتغيرات.
- معامل ألفا كرونباخ لاختبار ثبات البطارية.
- معامل الارتباط سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط.
- اختبار مان- ويتني لمعرفة الصدق التمييزي.
- تحليل التباين الأحادي ANOVA لدراسة الفرق بين المتوسطات.
- اختبار شيفيه: للتعرف على اتجاه صالح الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات.
- اختبار T-test لمقارنة المتوسطات الحسابية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج الكمية للدراسة.

ثانياً: مقترحات الدراسة.

ثالثاً: البحوث المستقبلية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

بعد أن قامت الباحثة بعرض منهج الدراسة وإجراءاتها في الفصل السابق، سنعرض في الفصل الحالي النتائج التي تم التوصل إليها، من خلال تطبيق أدوات الدراسة الحالية لأجل التعرف على علاقة الذاكرة الدلالية بذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من الأطفال في مرحلتها التعليمية الأساسية الأولى والثانية، كما يتضمن تفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسة وفرضياتها، والدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك على النحو التالي :

- عرض النتائج الكمية وتفسيرها بالنسبة لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة.
- وفي نهاية الفصل تقدم الباحثة عدداً من الدراسات المقترحة في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

أولاً: عرض النتائج الكمية للدراسة:

1. النتائج الكمية المتعلقة بالفرضية الأولى

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (25) على النحو الآتي:

الجدول رقم (25)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار عند 0.01
الذاكرة الدلالية & ذاكرة الأحداث الشخصية	0.690	0.000	دالة إحصائية

يتبين من الجدول (25) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.690) ومستوى دلالاته (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.01)، وبالتالي نرفض الفرضية الأولى ونستنتج أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى الأطفال في مرحلتها التعليمية الأساسية الأولى والثانية.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة جريف (Greve, 2007)؛ إلى أن مستويات التفاعل بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تتأثر بمدى الألفة بالموضوع والقدرة على

تجميع أجزائه في الذاكرة، وان التذكر يكون أكثر عمقاً أو كفاءة كلما زاد الإنسان ألفة بالشئ المعروف أمامه.

كما اتفقت مع نتائج دراسة كازوي وآخرون (Kazui et al, 2003) التي أسفرت عن أن كلاً من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تتقاطعان مع بعضهما في الأداء لدرجة أنهما تشكلان كلاً متصلًا، وبهذا فإن أي تراجع في أداء إحداهما يؤثر على أداء الذاكرة الدلالية الشخصية.

وترى شي (chi,1978) أن كفاءة ذاكرة الأحداث الشخصية لدى الشخص تتحدد في ضوء معارفه وخبراته السابقة (الذاكرة الدلالية) وبالتالي فإن ملاحظته من من فروق ارتقائية بين الأطفال في كفاءة الذاكرة ترجع إلى حد كبير لزيادة معارف الطفل عن العالم من حوله.

ويذكر (عطوة، 1991) أن تطور الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية يختلف وفق المراحل العمرية للطفولة حتى يصل إلى أفضل مستوياته في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ويشير كل من كريك وماكلنتير (McIntyer & Craik, 1987) أن الارتباط أو التأثير القوي للذاكرة الدلالية على ذاكرة الأحداث الشخصية يتعلق بالمرحلة العمرية بالدرجة الأولى، إذ يكون قوياً في مراحل الطفولة، فالطفل الأكثر معرفة، يكون أكثر كفاءة في التذكر، ويقبل لدى الراشدين خاصة كبار السن، الذين يبذلون ذاكرة دلالية جيدة ويكشفون عن أداء منخفض في ذاكرة الأحداث الشخصية.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى ما أكدته تولفنج (Tulving 1983) بأن كل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية متداخلتين ويصعب التمييز بينهما ، بعد أن ظل 15 عاماً يدافع عن فكرة وجود منظومتين مستقلتين هما الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية. (عطوة، 1991، 101)

وقد أكد تولفنج (Tulving 1983) أن ذاكرة الأحداث الشخصية ماهي إلا امتداد من نوع فريد للذاكرة الدلالية أكثر من كونها نظاماً منفصلاً مستقلاً، وأن الذاكرة الدلالية تختلف عن ذاكرة الأحداث الشخصية حسب قوة الانتباه المرافق لعمليات كل منهما، وأن التمييز بين هاتين الذاكرتين يتعلق بمسألة هامة هي علاقة الذاكرة بالتعلم.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن العلاقة ما بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تتطور وتتشابك أكثر مع تطور المعرفة الدلالية وتنظيمها لدى الإنسان، وهذا مرتبط بالعمر بالدرجة الأولى ، حيث أن تعقد وتطور شبكة المفاهيم التي يكونها الإنسان عبر الزمن يساهم في تكوينها مجموع المعارف الدلالية والخبرات الشخصية المكتسبة من خلال هذين النسقين من الذاكرة.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير

العمر.

وللتحقق من صحة الفرضية تمّ حساب اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وفقاً لمتغير العمر كما هو موضح في الجدول (26)

الجدول رقم (26)

الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر

الاختبارات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار عند 0.01
استدعاء الكلمات (أ)	بين المجموعات	351.066	2	175.533	79.452	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3329.411	1508	2.209			
	المجموع	3680.477	1510				
تحديد أماكن الأشياء	بين المجموعات	371.977	2	185.988	61.612	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4549.155	1508	3.019			
	المجموع	4921.132	1510				
القصة القصيرة	بين المجموعات	312.623	2	156.311	80.706	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	2918.752	1508	1.937			
	المجموع	3231.375	1510				
التعرف البصري على الصور	بين المجموعات	73.544	2	36.772	48.336	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1146.453	1508	.761			
	المجموع	1219.997	1510				
استدعاء الكلمات (ب)	بين المجموعات	726.620	2	363.310	144.471	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3789.735	1508	2.515			
	المجموع	4516.355	1510				
التعرف البصري على الكلمات	بين المجموعات	2026.114	2	1013.057	156.921	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	9728.976	1508	6.456			
	المجموع	11755.089	1510				

الاختبارات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار عند 0.01
تصنيف الصور	بين المجموعات	4035.076	2	2017.538	500.872	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6070.278	1508	4.028			
	المجموع	10105.354	1510				
تذكر المواقف والأحداث	بين المجموعات	1903.455	2	951.727	227.440	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6306.082	1508	4.185			
	المجموع	8209.537	1510				
الذاكرة الدلالية	بين المجموعات	27757.809	2	13878.904	169.288	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	123549.879	1508	81.984			
	المجموع	151307.688	1510				

نلاحظ في الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر حيث بلغت قيمة (f) (169.288) وهي دالة إحصائياً، عند مستوى الدلالة. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضح في الجدول (27):

الجدول رقم (27)

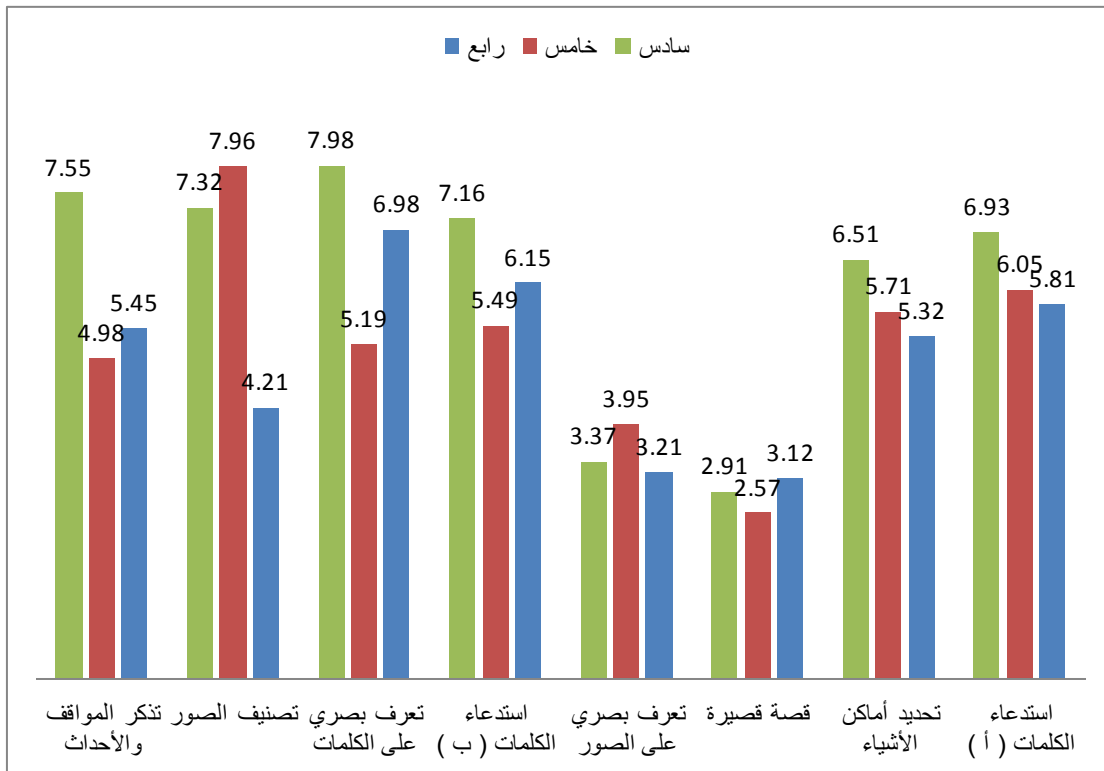
مقارنة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذاكرة الدلالية حسب شيفيه تبعاً لمتغير العمر

المجال	المجموعة 1	المجموعة 2	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
استدعاء الكلمات (أ)	الرابع	الخامس	-0.24386	0.034	دالة
		السادس	-1.12221	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	0.24386	0.034	دالة
		السادس	-0.87835	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.12221	0.000	دالة
		الخامس	0.87835	0.000	دالة

المجال	المجموعة 1	المجموعة 2	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
تحديد أماكن الأشياء	الرابع	الخامس	-0.38376	0.002	دالة
		السادس	-1.19090	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	0.38376	0.002	دالة
		السادس	-0.80715	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.19090	0.000	دالة
		الخامس	0.80715	0.000	دالة
القصة القصيرة	الرابع	الخامس	1.05153	0.000	دالة
		السادس	0.20591	0.064	غير دالة
	الخامس	الرابع	-1.05153	0.000	دالة
		السادس	-0.84561	0.000	دالة
	السادس	الرابع	-0.20591	0.064	غير دالة
		الخامس	0.84561	0.000	دالة
التعرف البصري على الصور	الرابع	الخامس	-0.52872	0.000	دالة
		السادس	-0.16568	0.011	دالة
	الخامس	الرابع	0.52872	0.000	دالة
		السادس	0.36303	0.000	دالة
	السادس	الرابع	0.16568	0.011	دالة
		الخامس	-0.36303	0.000	دالة
استدعاء الكلمات (ب)	الرابع	الخامس	0.66377	0.000	دالة
		السادس	-1.01929	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	-0.66377	0.000	دالة
		السادس	-1.68306	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.01929	0.000	دالة
		الخامس	1.68306	0.000	دالة

القرار عند مستوى الدالة 0.01	مستوى الدالة	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	المجموعة 2	المجموعة 1	المجال
دالة	0.000	1.79047	الخامس	الرابع	التعرف البصري على الكلمات
دالة	0.000	-1.00484	السادس		
دالة	0.000	-1.79047	الرابع	الخامس	
دالة	0.000	-2.79531	السادس		
دالة	0.000	1.00484	الرابع	السادس	
دالة	0.000	2.79531	الخامس		
دالة	0.000	-3.74997	الخامس	الرابع	تصنيف الصور
دالة	0.000	-3.11204	السادس		
دالة	0.000	3.74997	الرابع	الخامس	
دالة	0.000	0.63793	السادس		
دالة	0.000	3.11204	الرابع	السادس	
دالة	0.000	-0.63793	الخامس		
دالة	0.001	0.47313	الخامس	الرابع	تذكر المواقف والأحداث
دالة	0.000	-2.10523	السادس		
دالة	0.001	-0.47313	الرابع	الخامس	
دالة	0.000	-2.57836	السادس		
دالة	0.000	2.10523	الرابع	السادس	
دالة	0.000	2.57836	الخامس		
غير دالة	0.268	-0.92740	الخامس	لرابع	الذاكرة الدلالية
دالة	0.000	-9.51429	السادس		
غير دالة	0.268	0.92740	الرابع	الخامس	
دالة	0.000	-8.58688	السادس		
دالة	0.000	9.51429	الرابع	السادس	
دالة	0.000	8.58688	الخامس		

ويوضح الشكل رقم (13) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر.



شكل رقم (13)

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر وبالنظر إلى الجدول رقم (27) والرسم البياني يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية، وتتمثل هذه الفروق في :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح تلاميذ الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (5.81) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (6.05).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح تلاميذ الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (5.81) و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (6.93).

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح تلاميذ الصف السادس حيث

بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (6.05) ، و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (6.93).

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات الخامس على اختبار تحديد أماكن الأشياء لصالح الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (5.32) وتلاميذ الصف الخامس (5.71).

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات السادس على اختبار تحديد أماكن الأشياء لصالح تلاميذ الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (5.32) وتلاميذ الصف السادس (6.51).

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار تحديد أماكن الأشياء لصالح تلاميذ الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (6.51) ، وتلاميذ الصف الخامس (5.71).

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار القصة القصيرة لصالح الصف الرابع حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.12) وتلاميذ الصف الخامس (2.57).

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار القصة القصيرة لصالح الصف السادس ، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.12)، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (2.91).

9- لم تكن هذه الفروق دالة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس و تلاميذ الصف السادس على اختبار القصة القصيرة، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (2.91).

10- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات تلاميذ الصف الرابع على اختبار التعرف البصري على الصور لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.21) وتلاميذ الصف الخامس (3.95).

11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار التعرف البصري على الصور لصالح تلاميذ الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.95) ، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (3.37).

12- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار التعرف البصري على الصور لصالح الصف السادس،

حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.21) ، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (3.37).

13- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح الصف الرابع، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (6.15) وتلاميذ الصف الخامس (5.49).

14- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح تلاميذ الصف السادس حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (7.16) ، وتلاميذ الصف الخامس (5.49).

15- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح تلاميذ الصف السادس ، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (7.16) ، وتلاميذ الصف الخامس (5.49).

16- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ودرجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار التعرف البصري على الكلمات لصالح الصف الرابع، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (6.98) وتلاميذ الصف الخامس (5.19).

17- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ودرجات تلاميذ الصف السادس على اختبار التعرف البصري على الكلمات لصالح تلاميذ الصف السادس ، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (6.98) ، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (7.98).

18- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار التعرف البصري على الكلمات لصالح تلاميذ الصف السادس حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (5.19) و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس (7.98) ،

19- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار تصنيف الصور لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (4.21) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (7.96).

20- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار تصنيف الصور لصالح الصف السادس حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (4.21) ومتوسط درجات الصف السادس (7.32).

21- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار تذكر المواقف والأحداث لصالح الصف الرابع، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (5.45) وتلاميذ الصف الخامس (4.98).

22- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار تذكر المواقف والأحداث لصالح الصف الرابع حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (5.45) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (5.24).

وبذلك فإن الباحثة ترفض الفرضية الثانية ونستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر. وتعني هذه النتيجة أنه كلما تقدم التلميذ إلى الصف الدراسي الأعلى ارتفعت درجة الذاكرة الدلالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نيلسون وكوسلين (Nelson & kosslyn, 1975)، ودراسة سينكوف وسترنبرج (Sincoff & Sternberg, 1988) حيث توصلت هاتين الدراستين أنه بزيادة عمر الطفل وخبراته لا يزيد كم معارفه أو اتساع ذاكرته الدلالية وحسب بل تزيد مرونة الاسترجاع منها، ويصبح قادراً على التنقل عبر هذه الشبكة بشكل تلقائي وفعال يسمح له التوصل إلى ما يريد من معلومات بسرعة ودقة. كذلك اتفقت مع دراسة (عطوة، 1991) التي أسفرت عن أن استخدام إستراتيجية التسميع الذاتي يؤدي إلى زيادة مدى الذاكرة اللفظية وكفاءتها للكلمات كما يؤدي إلى استدعاء عدد من الكلمات دون تقديم هادٍ وذلك في مراحل الطفولة الثلاث كما توصلت إلى أن تطور الذاكرة الدلالية يختلف وفق المراحل العمرية للطفولة حتى يصل إلى أفضل مستوياته في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كل من ماكجيلي وسيجلر 1989 أن الانتقال من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية تالية تبرز تشكيلات جديدة لم نعهدها من قبل في المراحل السابقة مما يؤدي إلى إعادة بناء مضمون النمو وتغيير وتثريته. (منصور، 2001، 100)، فعند دخول الطفل للمدرسة الابتدائية يميل في تذكره الظواهر والأحداث والأشياء وخصائصها؛ إلى تذكرها حرفياً وإلى الاحتفاظ بتلك المثيرات الخارجية البراقة وما تتركه من انطباعات ذات صبغة انفعالية وعاطفية. وهذه الوضعية تشير إلى أن التذكر اللاإرادي هو نوع النشاط التذكري السائد، وبالتالي فإن تطور عملية التذكر من المستوى اللاإرادي إلى المستوى الإرادي عند الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية (في الصفوف النهائية) يعني أنه قام بتطوير استراتيجيات التذكر لديه تطويراً ملحوظاً، وخصوصاً استراتيجية التسميع الذاتي وذلك بسبب ارتفاع وعي الطفل للمفاهيم التي يتناولها بشكل عام وتشابك العمليات العقلية التي يستخدمها لإدراك هذه المفاهيم وتخزينها في ذاكرته (علوان، 2003، 220).

ويرى براون (Brown, 1978) أن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يعاني من قلة عدد الطرق أو الأساليب التي يمكنه من خلالها التوصل لما لديه من معارف فحسب، بل يعاني أيضاً من

نقص المفاهيم التي يمتلكها وضعف تنظيمها وترابطها في شبكة معرفية مرنة، يمكنه التنقل خلالها بيسر، وبزيادة العمر يزيد حجم هذه الشبكة وكذلك مرونة التنقل فيها حيث أنها لم تعد تتكون من مفاهيم معزولة أو مفككة، بل تعكس تمايزاً تكاملياً لكل مفهوم منها حدوده الواضحة، ولكنه في الوقت نفسه يترابط مع غيره من المفاهيم (Chi & Koeski , 1983).

وبالتالي فإن كفاءة الاسترجاع من الذاكرة الدلالية تعني هنا بأن كم المعارف التي يمتلكها الطفل الأكبر، ومقدار التنظيم أو الاتساق الداخلي لها، أعلى منه لدى الطفل الأصغر، وكذلك تعني أنه بزيادة عمر الطفل، تزيد كفاءة التفاعل بين المخزن قصير المدى (الذي توجد به الكلمة المراد من الطفل نكر معناها، أو الحرف الأول من الكلمة المطلوبة، أو اسم الفئة المراد الاسترجاع منها) والمخزن طويل المدى، أو ما يحويه من معارف. (عطوة ، 1991، 199).

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر.

وللتحقق من صحة الفرضية تمّ حساب اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية هو موضح في الجدول رقم (28)

الجدول رقم (28)

الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر

الاختبارات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
التعرف البصري على الصور	بين المجموعات	424.823	2	212.411	53.671	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	5964.200	1508	3.958			
	المجموع	6389.023	1510				
استدعاء الصور	بين المجموعات	3066.075	2	1533.037	502.691	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4595.843	1508	3.050			
	المجموع	7661.918	1510				
استدعاء الكلمات (أ)	بين المجموعات	684.164	2	342.082	120.444	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4280.133	1508	2.840			
	المجموع	4964.297	1510				

الاختبارات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
تحديد أماكن الأشياء	بين المجموعات	55.762	2	27.881	29.478	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1425.387	1508	.946			
	المجموع	1481.150	1510				
القصة القصيرة	بين المجموعات	616.768	2	308.384	146.348	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	3175.540	1508	2.107			
	المجموع	3792.308	1510				
استدعاء الكلمات (ب)	بين المجموعات	2112.688	2	1056.344	265.235	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	6001.883	1508	3.983			
	المجموع	8114.570	1510				
طلاقة الأسماء	بين المجموعات	440.370	2	220.185	205.948	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1611.177	1508	1.069			
	المجموع	2051.547	1510				
تصنيف الصور	بين المجموعات	161.289	2	80.644	28.474	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4268.187	1508	2.832			
	المجموع	4429.476	1510				
ذاكرة الأحداث الشخصية	بين المجموعات	24180.679	2	12090.340	199.037	0.000	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	91541.591	1508	60.744			
	المجموع	115722.271	1510				

نلاحظ من الجدول (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير العمر حيث بلغت قيمة (f) (199.037) وهي دالة إحصائياً، عند مستوى الدلالة. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضح في الجدول (29):

الجدول رقم (29)

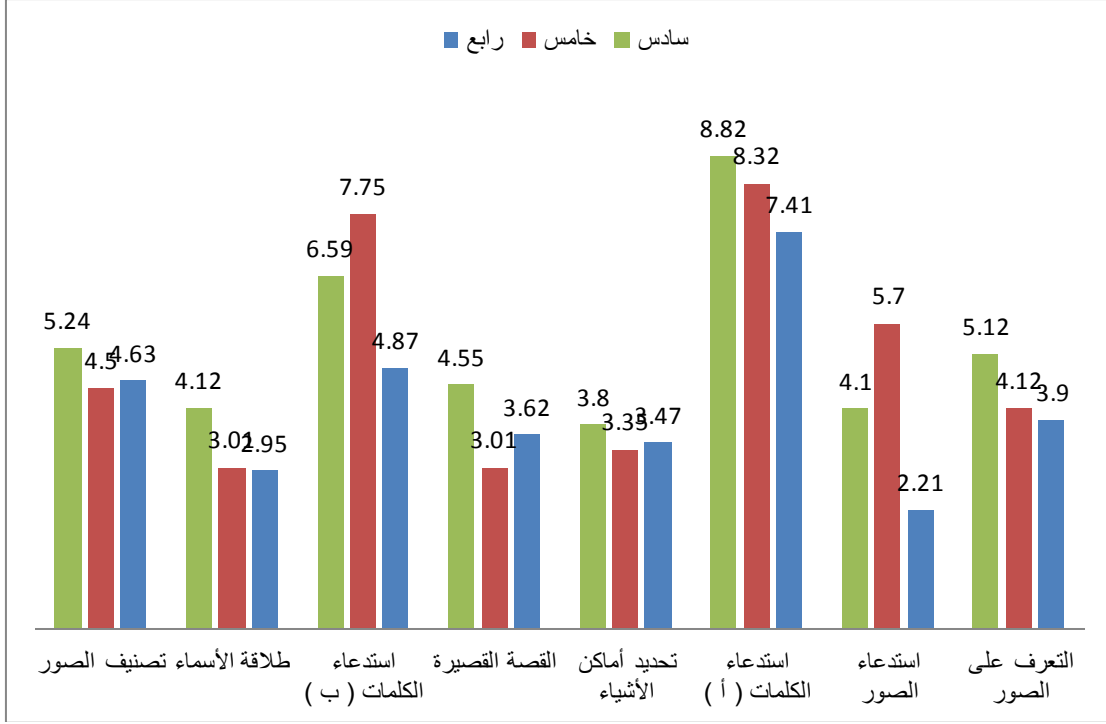
مقارنة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية حسب شيفيه تبعاً لمتغير العمر.

المجال	المجموعة 1	المجموعة 2	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
التعرف البصري على الصور	الرابع	الخامس	-0.22879	0.191	غير دالة
		السادس	-1.22126	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	0.22879	0.191	غير دالة
		السادس	-0.99248	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.22126	0.000	دالة
		الخامس	0.99248	0.000	دالة
استدعاء الصور	الرابع	الخامس	-3.49156	0.000	دالة
		السادس	-1.89251	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	3.49156	0.000	دالة
		السادس	1.59905	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.89251	0.000	دالة
		الخامس	-1.59905	0.000	دالة
استدعاء الكلمات (أ)	الرابع	الخامس	-1.10271	0.000	دالة
		السادس	-1.61597	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	1.10271	0.000	دالة
		السادس	-0.51326	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.61597	0.000	دالة
		الخامس	0.51326	0.000	دالة

المجال	المجموعة 1	المجموعة 2	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
تحديد أماكن الأشياء	الرابع	الخامس	0.12212	0.139	غير دالة
	الخامس	السادس	-0.33179	0.000	دالة
		الرابع	-0.12212	0.139	غير دالة
	السادس	السادس	-0.45391	0.000	دالة
		الرابع	0.33179	0.000	دالة
	القصة القصيرة	الرابع	الخامس	0.61958	0.000
السادس			-0.93208	0.000	دالة
الخامس		الرابع	-0.61958	0.000	دالة
		السادس	-1.55166	0.000	دالة
السادس		الرابع	0.93208	0.000	دالة
		الخامس	1.55166	0.000	دالة
استدعاء الكلمات (ب)	الرابع	الخامس	-2.88473	0.000	دالة
		السادس	-1.71822	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	2.88473	0.000	دالة
		السادس	1.16651	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.71822	0.000	دالة
		الخامس	-1.16651	0.000	دالة
طلاقة الأسماء	الرابع	الخامس	-0.05971	0.658	غير دالة
		السادس	-1.17295	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	0.05971	0.658	غير دالة
		السادس	-1.11324	0.000	دالة
	السادس	الرابع	1.17295	0.000	دالة
		الخامس	1.11324	0.000	دالة

المجال	المجموعة 1	المجموعة 2	الفروق في المتوسطات بين المجموعتين	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
تصنيف الصور	الرابع	الخامس	0.13109	0.467	غير دالة
		السادس	-0.61713	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	-0.13109	0.467	غير دالة
		السادس	-0.74822	0.000	دالة
	السادس	الرابع	0.61713	0.000	دالة
		الخامس	0.74822	0.000	دالة
ذاكرة الأحداث الشخصية	الرابع	الخامس	-6.89471	0.000	دالة
		السادس	-9.50191	0.000	دالة
	الخامس	الرابع	6.89471	0.000	دالة
		السادس	-2.60720	0.000	دالة
	السادس	الرابع	9.50191	0.000	دالة
		الخامس	2.60720	0.000	دالة

ويوضح الشكل رقم (14) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر.



شكل (14)

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير. وبالنظر إلى الجدول (29) والشكل (14) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر وتتمثل هذه الفروق في :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار التعرف على الصور لصالح تلاميذ الصف الخامس حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.9) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (4.12).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار التعرف على الصور لصالح تلاميذ الصف السادس ، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.9)، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (5.12).

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار التعرف على الصور لصالح تلاميذ الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (4.12)، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (5.12).

- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار استدعاء الصور لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (2.21) وتلاميذ الصف الخامس (5.7).
- 5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الصور لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (2.21) وتلاميذ الصف السادس (4.1).
- 6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الصور لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (5.7) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (4.1).
- 7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات الصف الخامس على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (7.21) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (8.32).
- 8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (7.21) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (8.82).
- 9- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (8.32) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (8.82).
- 10- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع و متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار تحديد أماكن الأشياء لصالح الصف السادس ، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.47) ، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (3.8)، ولم توجد فروق دالة بين الصفين الرابع والخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.47) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.35).
- 11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار تحديد أماكن الأشياء لصالح الصف السادس، ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.35) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (3.8).
- 12- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار القصة القصيرة لصالح الصف الرابع، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.62) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.01).

- 13- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار القصة القصيرة لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (3.62) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (4.55).
- 14- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار القصة القصيرة لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.01) ، ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (4.55).
- 15- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع و متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (4.87) وتلاميذ الصف الخامس (7.75).
- 16- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح الصف الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف و متوسط الصف الخامس (7.75) ، درجات تلاميذ الصف السادس (6.59).
- 17- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (4.87) وتلاميذ الصف السادس (6.59).
- 18- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس و متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع على اختبار طلاقة الأسماء لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (2.95) وتلاميذ الصف السادس (4.12).
- 19- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس و متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار طلاقة الأسماء لصالح الصف السادس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.01) وتلاميذ الصف السادس (4.12).
- 20- ولم توجد فروق دالة بين متوسط درجات تلاميذ الصفين الرابع والخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (2.95) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (3.01).
- 21- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس و متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس على اختبار تصنيف الصور لصالح الصف السادس حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (4.5) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس (5.24).

22-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس على اختبار تصنيف الصور لصالح الصف السادس ، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (4.63) و متوسط درجات تلاميذ الصف السادس(5.24).

23- ولم توجد فروق دالة بين الصفين الرابع والخامس حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (4.63) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (4.5).

24-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس و الرابع على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية لصالح الصف السادس ثم الخامس، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع (35.63) ومتوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (42.52) ومتوسط درجات تلاميذ الصف السادس(45.13).

ولذلك فإن الباحثة ترفض الفرضية الثانية ونستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر، وتعني هذه النتيجة أنه كلما تقدم التلميذ إلى الصف الدراسي الأعلى ارتفعت درجة ذاكرة الأحداث الشخصية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد عطوة 1991) أن تطور ذاكرة الأحداث الشخصية يختلف وفق المراحل العمرية للطفولة حتى يصل إلى أفضل مستوياته في مرحلة الطفولة المتأخرة. ففي هذه المرحلة تتطور قدرات الفرد لاسيما قدرته على التصور وقدرته على المعكوسية كما يتقن الطفل القدرة على التصنيف إلى فئات وإدراك العلاقات بين الفئات كتعبير عن التفكير المنطقي الذي يحل تدريجياً محل التفكير الحدسي. و يشير كريك وتولفينغ (1975) إلى أن الشخص حين يتم توجيهه لتعلم شيء ما يقوم بعملية تشفير إرادي للمعلومات كما أن انطباع الذاكرة يطول أكثر مع زيادة عمق المعالجة للمعلومات، ويتم تشفير الأحداث إما إرادياً من قبل الإنسان نفسه، أو تلقائياً في زمن محدد أثناء المعالجة، وبالتالي فإن الحدث يشفر في كل مرة يقوم بها الإنسان بفعل ما.

وبالتالي فإن تطور أداء ذاكرة الأحداث الشخصية مع العمر يرتبط بارتقاء استراتيجيات التذكر لدى الطفل الأمر الذي يعزز أساسه المعرفي ويصبح أكثر تنظيمياً، وهذا التنظيم يجعل المعرفة في متناوله، وبالتالي عندما يواجه الأطفال الأكبر سناً قوائم غير مصنفة، عندئذ يقومون بربطها آلياً بأساسهم المعرفي، فتصبح القائمة المراد تعلمها أو تذكرها أكثر تنظيمياً وذلك من خلال تصنيفها في فئات محددة ومنظمة. (Pressley & Meter , 1994, P.115,116) .

وبناءً على ماسبق ترى الباحثة أن كفاءة ذاكرة الأحداث الشخصية تزداد بزيادة عمر الطفل والتي تصل إلى أوجها في مرحلة الطفولة المتأخرة.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

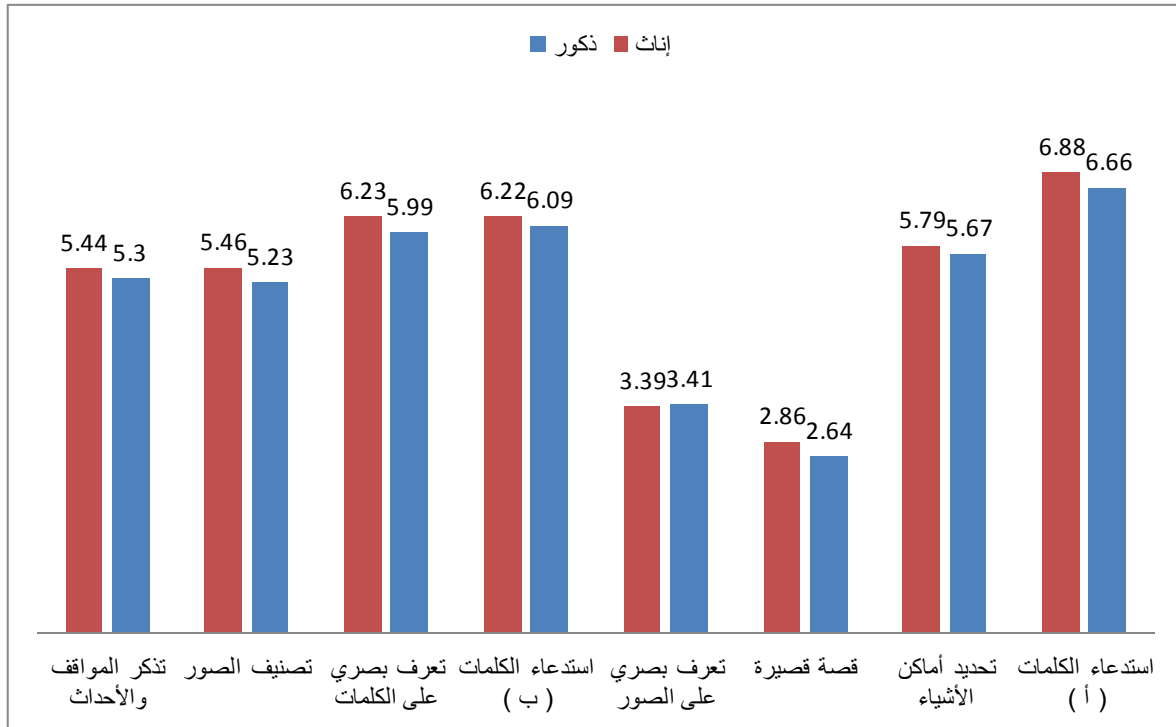
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب اختبار (ت) ستيودنت ، لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث). كما هو موضح في الجدول (30)

الجدول (30)

دلالة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

الاختبارات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
استدعاء الكلمات (أ)	الذكور	785	6.6599	1.56663	-2.760-	1508	0.006	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	6.8814	1.54928				
تحديد أماكن الأشياء	الذكور	785	5.6662	1.79375	-1.379-	1508	0.168	غير دالة
	الإناث	725	5.7945	1.81780				
القصة القصيرة	الذكور	785	2.6446	1.43474	-2.911-	1508	0.004	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	2.8634	1.48635				
التعرف البصري على الصور	الذكور	785	3.4051	.89726	0.289	1508	0.773	غير دالة
	الإناث	725	3.3917	.90177				
استدعاء الكلمات (ب)	الذكور	785	6.0943	1.73831	-1.388-	1508	0.165	غير دالة
	الإناث	725	6.2179	1.71987				
التعرف البصري على الكلمات	الذكور	785	5.9873	2.75854	-1.673-	1508	0.095	غير دالة
	الإناث	725	6.2276	2.82243				
تصنيف الصور	الذكور	785	5.2318	2.55346	-1.708-	1508	0.088	غير دالة
	الإناث	725	5.4593	2.62111				
تذكر المواقف والأحداث الشخصية	الذكور	785	5.2994	2.34375	-1.205-	1508	0.228	غير دالة
	الإناث	725	5.4441	2.31944				
الذاكرة الدلالية	الذكور	785	40.9885	9.85849	-2.508-	1508	0.012	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	42.2800	10.14278				

يوضح الشكل (15) متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذاكرة الدلالية حسب الجنس.



شكل (15)

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية حسب الجنس.

وبالنظر إلى الجدول (30) والشكل (15) يتبين وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث في درجاتهم على بطارية اختبارات الذاكرة حيث كان متوسط درجات الذكور (40.9885)، بانحراف معياري (9.8584) ومتوسط درجات الإناث (42.2800)، بانحراف معياري (10.142) وكانت قيمة (ت) (2.508) وهي دالة إحصائياً حيث أن مستوى دلالتها (0.012) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي، وهي لصالح درجات الإناث. وتتمثل هذه الفروق :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار استدعاء الكلمات (أ) لصالح درجات الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (6.65) ومتوسط درجات الإناث (6.88).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار القصة القصيرة لصالح درجات الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (2.64) ومتوسط درجات الإناث (2.86).

3- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار التعرف البصري على الكلمات لصالح الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (5.98) ومتوسط درجات الإناث (6.23).

4- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على استدعاء الكلمات (ب) حيث بلغ متوسط درجات الذكور (6.09) ومتوسط درجات الإناث (6.22).

5- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار تصنيف الصور حيث بلغ متوسط درجات الذكور (5.23) ومتوسط درجات الإناث (5.45).

6- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار تحديد أماكن الأشياء، واختبار التعرف البصري على الصور واختبار تذكر المواقف والأحداث الشخصية.

وبذلك فإن الباحثة ترفض الفرضية الرابعة، ونستنتج من ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية تبعاً لمتغير الجنس. وهذه الفروق لصالح المتوسط الأكبر لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه الفروق لاسيما في اختبارات الطلاقة اللفظية واختبار استدعاء الكلمات للنضج المبكر للإناث ، وتشجيع ميولهن الأدبية من خلال المجتمع حيث أثبتت العديد من الدراسات تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية فيكتبن ويقرأن في أعمار صغيرة ويتفوقن أيضاً في الأعمال التي تتطلب الدقة وإيجاد التفاصيل والتعرف على الاختلافات الدقيقة بينما يتفوق الذكور على الإناث بالقدرة الرياضية الحسابية ، والقدرة الميكانيكية ، والقدرة الحركية الجسدية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج العديد من الدراسات التجريبية التي تناولت الفروق بين الجنسين في أداء الذاكرة فقد تبين وجود هذه الفروق بشكل واضح وملحوس، فقد أثبتت دراسات عديدة أن الإناث يظهرن أداء أفضل في الذاكرة الدلالية ووظائفها كتذكر القصص (الذاكرة الدلالية)، كما أن الإناث يظهرن أداءً أفضل في اختبار استدعاء الكلمات في ظروف الانتباه المركز أو المشتت كدراسة أمثال هادي الحويلة (2009) التي أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار استدعاء الكلمات (أ)، واختبار استدعاء الكلمات (ب)، اختبار التعرف البصري على الصور، اختبار تذكر القصص) لصالح الإناث، وكذلك في اختبارات تذكر الأنشطة وتذكر الحقائق الضرورية.

وهذا يتفق ثانياً وبشكل جزئي مع دراسة هيرليتز وآخرين (Herlitz, et al, 1997) التي توصلت إلى وجود تفوق عند الرجال في الأعمال الصورية المكانية وتفوق عند النساء في اختبارات

الأثر اللفظي. وكذلك بينت الدراسة تفوقاً ثابتاً عند النساء في أداء ذاكرة الأحداث الشخصية على الرجال.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة هيرليتز وآخرون (Herlitz, et al, 1997) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين الرجال والنساء فيما يتعلق بالذاكرة الدلالية.

وبناءً على ماسبق نجد أن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة تفوق الإناث على الذكور في بعض الاختبارات كاختبارات استدعاء أماكن الأشياء واستدعاء الكلمات واختبارات القصة القصيرة. هذه الفروق قد تعود لعدة أسباب منها الاستراتيجية التي يستخدمها الطفل في التذكر، ومدى أهمية الموضوع المعروض أمام الطفل و مدى إلفته بهذا الشيء الأمر الذي يجعل من متغير الجنس حيادياً في قياس الذاكرة الدلالية نظراً للتقارب الكبير في الأداء لدى كل من الذكور والإناث.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب اختبار (ت) ستيودنت، لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث). كما هو موضح في الجدول (31)

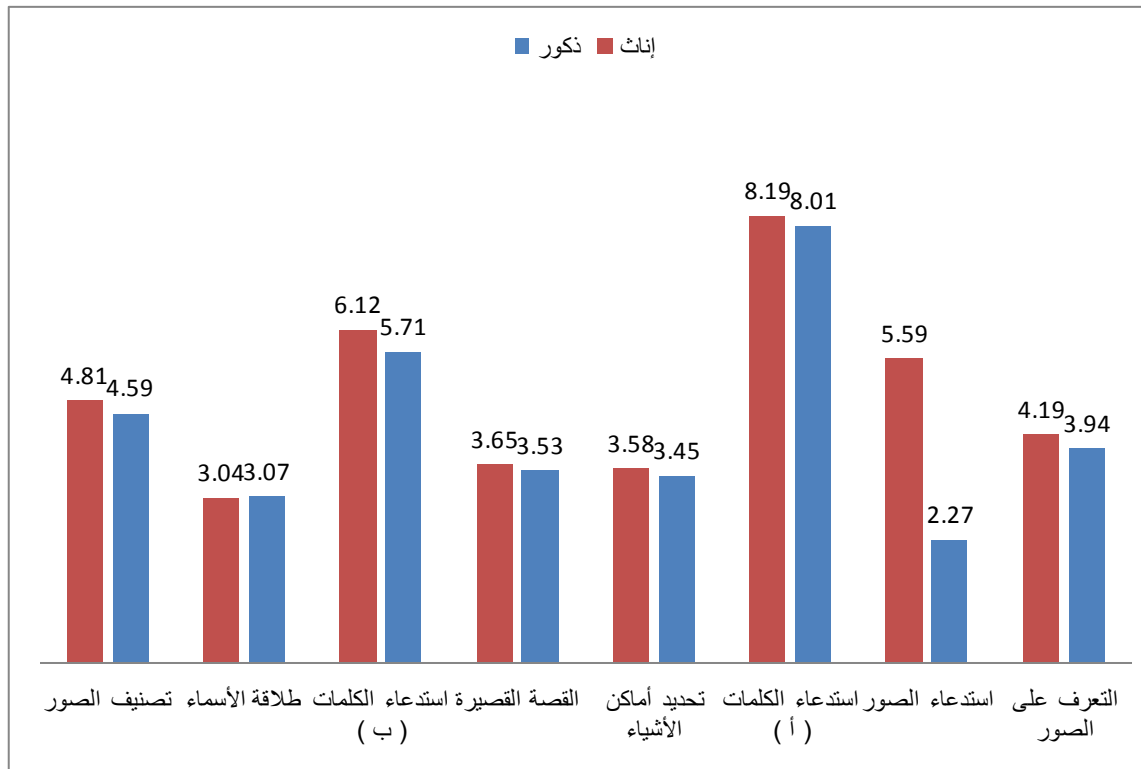
الجدول (31)

دلالة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
التعرف البصري على الصور	الذكور	785	3.9427	2.06168	-2.366-	1508	0.018	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	4.1931	2.04675				
استدعاء الصور	الذكور	785	5.2752	2.30974	-2.769-	1508	0.006	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	5.5959	2.17995				
استدعاء الكلمات (أ)	الذكور	785	8.0140	1.95186	-1.889-	1508	0.059	غير دالة
	الإناث	725	8.1903	1.64776				
تحديد أماكن الأشياء	الذكور	785	3.4497	1.03649	-2.681-	1508	0.007	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	3.5862	.93420				
القصة القصيرة	الذكور	785	3.5312	1.60734	-1.400-	1508	0.162	غير دالة
	الإناث	725	3.6455	1.55999				
استدعاء الكلمات (ب)	الذكور	785	5.7146	2.40113	-3.405-	1508	0.001	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	6.1200	2.20890				

الاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	القرار عند مستوى الدلالة 0.01
طلاقة الأسماء	الذكور	785	3.0675	1.20131	0.458	1508	0.647	غير دالة
	الإناث	725	3.0400	1.12716				
تصنيف الصور	الذكور	785	4.5924	1.79624	-2.451-	1508	0.014	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	4.8083	1.61243				
ذاكرة الأحداث الشخصية	الذكور	785	37.5873	9.06653	-3.543-	1508	0.000	دالة لصالح الإناث
	الإناث	725	39.1793	8.33689				

يوضح الشكل (16) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).



شكل (16)

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) وبالنظر إلى الجدول (31) والشكل (16) يتبين وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الذاكرة حيث كان متوسط درجات الذكور (37.5873)، بانحراف معياري (9.06653) ومتوسط درجات الإناث (39.1793)، بانحراف معياري (8.33689) وكانت قيمة (ت)

(3.543) وهي دالة إحصائياً حيث أن مستوى دلالتها (0.012) وهو أصغر من مستوى الدلالة ، وهي لصالح درجات الإناث تتمثل هذه الفروق :

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار التعرف البصري على الصور لصالح درجات الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (3.94) ومتوسط درجات الإناث (4.19).

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار استدعاء الصور لصالح درجات الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (5.27) ، ومتوسط درجات الإناث (5.59).

3- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار استدعاء الكلمات (ب) لصالح درجات الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (5.71)، ومتوسط درجات الإناث (6.12).

4- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار تصنيف الصور حيث بلغ متوسط درجات الذكور (4.59) ومتوسط درجات الإناث (4.80).

5- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار تحديد أماكن الأشياء لصالح درجات الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (3.44) ومتوسط درجات الإناث (3.58).

6- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار استدعاء الكلمات (أ)، واختبار القصة القصيرة واختبار طلاقة الأسماء.

وبذلك فإن الباحثة ترفض الفرضية الرابعة، ونستنتج من ذلك وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في بطارية اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير الجنس. وهذه الفروق لصالح المتوسط الأكبر لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي تناولت الفروق الجنسين حيث تشير دراسة أمثال هادي الحويلة (1991) وجود فروق بين الذكور والإناث في كفاءة أداء ذاكرة الأحداث الشخصية وكانت هذه الفروق لصالح الإناث (كاختبارات استدعاء الكلمات واختبار القصة القصيرة)

كما اتفقت مع دراسة ارين وستيفن (Erin & Stefan ,2007) ودراسة جودث ودراسة شينركيو (Shinrigaku, 1999) ودراسة هيرليتز (Herlitz, et al , 1997) التي توصلت

إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في كفاءة ذاكرة الأحداث الشخصية في اتجاه الإناث.

اختلفت مع دراسة حامد وآخرون (Hamid et al, 2007) توصلت إلى عدم وجود تباين في أداء المجموعتين على اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية.

ويشير هيرلتز وآخرون (Herlitz et al, 1997, 8) إلى أن مقدار تقدم الإناث على الذكور كان مشابهاً أيضاً في اختبارات الاستدعاء والتمييز، هذا الفرق يوحي بأن المشكلة الكامنة في مرحلة التشفير فضلاً عن الاسترجاع، قد تكون عائدة لانخفاض أداء المفحوصين الذكور. وفي حال تم ضبط مشاكل الاسترجاع المتعلقة بالنوع فإن من المتوقع تراجع الفروق بشكل ملحوظ في التمييز قياساً إلى الاسترجاع، وربما كان التفوق في أداء الذاكرة اللفظية عند الإناث هو السبب الكامن وراء تفوقهن في أداء ذاكرة الأحداث الشخصية.

ويمكن رد هذه الفروق بين الجنسين إلى فروق ناجمة عن طبيعة التربية، وعن عدد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الطفل بزيادة عمره وما يقدمه له الراشدون من عائد يكتشف الطفل من خلاله الانتظام بين سلوكه ونواتج هذا السلوك في المواقف المختلفة، وبالتالي فإن هذا العائد الاجتماعي هو القوة الدافعة لعمليات الارتقاء المعرفي والاجتماعي.

وبناءً على ماسبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية قد اتفقت مع ما أجمعت عليه الدراسات السابقة من تفوق الإناث على الذكور في عدد من الاختبارات كاختبارات القصة القصيرة.

ثانياً - مقترحات الدراسة:

في نهاية هذه الدراسة، ومناقشة نتائجها، وربطها بنتائج الدراسات التي سبقتها، يمكن أن تخلص الدراسة إلى التوصيات التالية:

1- العمل على إيصال نتائج الأبحاث والدارسات التي تجري في مجال الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية وكذلك البرامج التي تعد لتحسين أداء الذاكرة لدى التلاميذ إلى القائمين على العملية التعليمية.

2- تركيز الجهود التعليمية الخاصة بتقوية الانتباه والقدرة التصنيفية لدى الأطفال بما يمكنهم من تحسين أداء الذاكرتين الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.

3- نظراً لما أشارت إليه الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية من وجود ارتباط بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لذلك يجب العمل على تطوير استراتيجيات التذكر لدى الأطفال بما يمكنهم من زيادة التفاعل بين هذين النسقين من الذاكرة.

4- إجراء مزيد من الدراسات حول الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية والتعمق في دراسة التفاعل فيما بينهما لدى الفئات العمرية المختلفة لأهمية ذلك في تطوير القدرات المعرفية لدى البشر عموماً.

ثالثاً - الدراسات والأبحاث المستقبلية:

وفقاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة عدداً من الدراسات والبحوث

ومنها :

1. ارتفاع استراتيجيات الذاكرة عند الأطفال بالتعاون مع وظائف الذاكرة الأخرى.
2. أثر الوعي بما وراء الذاكرة في ارتفاع استراتيجيات التذكر عند الأطفال.
3. الاسترجاع الدلالي وأثره على ارتفاع استراتيجيات التذكر.
4. علاقة الذاكرة العاملة بذاكرة الأحداث الشخصية.
5. نموذج SOAR المعرفي وتمثيل ذاكرة الأحداث الشخصية فيه.

مراجع الدراسة

- أولاً: المراجع باللغة العربية
- ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

- 1- أبو حطب، فؤاد (1996) القدرات العقلية، ط5، الأنكلومصرية، القاهرة.
- 2- أبو رياش، حسين، وزهرية، عبد الحق (2007) علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان.
- 3- اسماعيل، محمد عماد الدين (1989) الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت.
- 4- بيوي، زينب عبد العليم (2002) أثر سعة الذاكرة العاملة ونوع المعلومات في استراتيجيات التشفير وكفاءة التذكر طويلة المدى، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (40).
- 5- بني يونس، محمد (2004) مبادئ علم النفس، ط1، دار الشروق، عمان.
- 6- جابر، جابر عبد الحميد و كفاي، علاء الدين (1992) معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الخامس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 7- حافظ، حافظ عبد الستار (1989) دراسة تجريبية لأثر نظم المعلومات في الذاكرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 8- حجاج، علي حسين (1983) نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، العدد(70).
- 9- الحويلة، أمثال هادي (2009) دراسة تجريبية في أثر نوع المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية، جامعة الكويت.
- 10- الحويلة، أمثال هادي (2009) كفاءة ذاكرة الخبرات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي. جامعة الكويت.
- 11- خرنوب، فتون (2007) فعالية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة وأثره على داء الذاكرة لدى الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ،معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- 12- دروزة، أفنان نظير (2004) أساسيات في علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق ، عمان.
- 13- الزغول، رافع النصير و الزغول، عماد عبد الرحيم (2003) علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، عمان.
- 14- الزيات، فتحي مصطفى (1998) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي.. المعرفة والذات والابتكار، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 15- الزيات، مصطفى فتحي (2006) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- 16- السلوم، عبد الحكيم (2000) سرعة تجهيز المعلومات وبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنوفية.
- 17- سمارة، عزيز و النمر، عصام و الحسن، هشام (1999) سيكولوجية الطفولة. دار الفكر ، عمّان.
- 18- السيد، فؤاد البهي (1956) الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 19- شحاته، حسن وآخرون (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 20- الشرقاوي، أنور محمد (2003) علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، الأنكلومصرية، القاهرة.
- 21- الشيباني، ابراهيم بدر (2000) سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب إلى المراهقة)، منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت.
- 22- صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (2002) علم النفس التربوي، ط7، الأنكلومصرية، القاهرة.
- 23- عابدين، حسن سعيد محمود (2001) استراتيجيات تنظيم المعلومات في الذاكرة واسترجاعها لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- 24- عبد الحافظ، إخلاص محمد، ومصطفى، حسين باهي (2000) طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب، القاهرة.
- 25- عبد الله، محمد قاسم (2003) سيكولوجية الذاكرة.. قضايا واتجاهات معاصرة، الكويت، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، العدد (269).
- 26- عبيدات، نوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (2004) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط2، دار الفكر، عمان.
- 27- عدس عبد الرحمن، وقطامي، يوسف (2006) علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، ط1، دار الفكر، عمان.
- 28- العسكري، عبود عبد الله (2006) منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، سلسلة منهجية البحث العلمي (4)، دار النمير، دمشق.
- 29- عطوة، أحمد (1991) ارتقاء الذاكرة اللفظية عبر مرحلة الطفولة من 4-10 سنوات. جامعة القاهرة، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- 30- علوان، فادية (2003) مقدمة في علم النفس الارتقائي، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

- 31- عمران، محمد اسماعيل و العجمي، حمد بلية حمد (2005) أسس علم النفس التربوي رؤية تربوية إسلامية معاصرة، ط1، مكتبة الفلاح، عمان.
- 32- الفرماوي، حمدي علي (2001) ركائز البناء النفسي، الأنكلومصرية، القاهرة.
- 33- كلاتسكي، روبرتا (1995) ذاكرة الإنسان بنى وعمليات على ضوء منهجية علم النفس المعرفي، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.
- 34- المليجي، حلمي (2004) علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
- 35- منصور، طلعت وآخرون (1986) أسس علم النفس العام، ط3، الأنكلومصرية، القاهرة.
- 36- منصور، علي (2001) علم النفس التربوي. منشورات جامعة حلب.
- 37- نشواتي، عبد الحميد. (1996). علم النفس التربوي، ط 8، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 38- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. دار الفرقان، عمان.
- 39- وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء (2011-2012) الجمهورية العربية السورية.
- 40- الوقفي، راضي (2003) مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق، عمان.

- 41- Altmann, E. M. & John, B.E (1999) **Episodic indexing: A model of memory for attention events.** *Cognitive Science*, 23
- 42- Anderson, J. R. & Lebiere C (1998) **The Atomic Components of Thought.** Mahwah. NJ.; Lawrence Erlbaum Associates.
- 43- Baddeley. A (2001) **The Concept of Episodic Memory.** Center Of Study of Learning and Memory of Bristol, USA.
- 44- Bjorklund, D. F (1987) **How age changes in knowledge base contribute to the development of children's memory.** *Developmental Review*,
- 45- Brown,A. L. Bransford, J.D.; Ferrara, R.A. & Compione, J.C (1983) **Learning, remembering and understanding.** "In": Nussen, P.H. (ed.); *Handbook of child psychology, New York, John Wiley & Sons, Inc., (4th ed)*
- 46- Brown,A.L (1978) **Knowing when , where how to remember: a problem of metacognition ,**"In" : Glaser ,R. (e.d) , *Advances in instructional psychology.* New Jersey Erlbaum.
- 47- Brewer, W (1986) **What is autobiographical memory ?** In D.C. Rubbin. *Autobiographical memory(p49).*New York : Norton.
- 48- Brewin, C, Andrews, B. & Gotlib, L (1993) **Psychopathology and erly expericnce : Areappraisal of retrospective reports.** *Psychological Bulleetin* , 113.
- 49- Buschke, H. (1975) **Short retention, Learning and retrieval from long term memory.** "In": Deutsch, D. & Deutsch, J.A (Eds.), *Short term memory,* New York, Academic Press.
- 50- Craik & Tulving.E (1975) **Depth of processing and the retention of words in episodic memory.** *Journal of experimental psychology. National research council of Canada.*

- 51- Crovitz, H. & Schiffman, H. (1974) **Frequency of episodic memories as function of their age**, Bulletin of the psychonomic society, 517-518.
- 52- Chi, M. T. (1978) **Knowledge structures and memory development**, "In" Siegler, R.S. (ed), children's thinking : what develops ? , New Jersey , Erlbaum.
- 53- Chi, M. T, & Koeski , R.D (1983) **Network representation of a child's dinosaur knowledge**, developmental psychology.
- 54- Cohen, G, Eysenck, M.W & La Voi , M.E (1986) **memory a cognitiv approach**, Milton Keynes , open unive. Press.
- 55- Corsini, R (1994) *Encyclopedia of psychology. A wiley - interscience publication, 12(3), 212, 354.*
- 56- Denhière, G & Lemaire, B & Bellissens, C & Jhean- Larose, S.(2008). **A semantic space for modeling children's semantic memory**. University of Aix-Marseille1, France
- 57- Doshier, B.A (1984) **Discriminating preexperimental (semantic) from learned (episodic) associations: a speed-accuracy study**. Cogn. Psychol. 16 (4), 519-555.
- 58- Erin, R & Stefan K (2007) **Insights from child development on the relationship between episodic and semantic memory**. Neuropsychologia.
- 59- Eysenck, M.W (1977) **Human memory: Theory research and individual differences**, New York, Pergamon Press.
- 60- Fagen. J.W (1984) **Infant's long term memory for stimulus color**, Developmental Psychology, 20.
- 61- Fischer, K.W. & Farrar, M.J (1987) **Generalizations about generalization: How a theory of skill development explains both generality and specificity**, International Journal of Psychology, 22.

- 62- Fischer, K.W. & Ripp, S.L (1984) **Process of cognitive development**, In Sternberg, R.J. (ed.) ,Mechanism of cognitive development, New York, W.H. Freeman & Co.
- 63- **Gale Encyclopedia of Psychology** (2000) 2nd Edition. USA, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- 64- Grandiner, J.M. (ed) (1976) **Reading in Human memory**, London Methuen & co.
- 65- Greve, A. (2007) **Levels of interaction between episodic and semantic memory, An electropsychological and computational investigation**. University of Edinburgh.
- 66- Hamid, A., Alhaj, A, E.,Massey., & Hamish, M.W (2007) **A study of the neural correlates of episodic memory and HPA axis status in drug-free depressed patients and healthy controls**. Journal of Psychiatric Research
- 67- Hartley. S. & Prescott, T &. Nicolson, R (1998) **Experimental and Connectionist Perspectives on Semantic Memory Development**. University of Wisconsin-Madison, Lawrence Erlbaum. England.
- 68- Herlitz, A & Nilsson, L.G & Backman. L (1997) **Gender differences in episodic memory**. Stockholm.Gerontology Research Center, Stockholm, Sweden.
- 69- Hetherington, E.M & Parke, R.D (1986) **Child Psychology: A contemporary view-point**. New York, McGraw-Hill, , (4th, ed.).
- 70- Heussen, D & Poirier, M & Hampton, J.A & Aldrovandi, S (2009) **An effect of semantic memory on immediate memory in the visual domain**. European Perspectives on Cognitive Science.
- 71- Housel. Th & Acker, S (1977) **A critical comparison of the network and feature comparison models of semantic memory**. University of Utah. USA.

- 72- http://psy241.group.shef.ac.uk/psy241wiki/index.php/Semantic_Memory#Teachable_Language_Comprehender_.28TLC.29_Collins_and_Quillian_.281969.29
- 73- <http://psych.fullerton.edu/navarick/c-1.doc>
- 74- Hultsch, D. E, Masson, M. E. & Small, B. J (1991) **Adult age differences in direct and indirect tests of memory.** *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46, 22-30.
- 75- Judit, C. Lapadat., J (1994) **The role of episodic memory in learning from university lectures, Contemporary.** *Educational Psychology.*
- 76- Kazui H, Hashimoto M, Hirono N, Mori E (2003) **Nature of personal semantic memory: evidence from Alzheimer's disease.** Institute for Aging Brain and Cognitive Disorders, Hyogo Brain and Heart Center at Himeji, Himeji, Japan
- 77- Keenan, J (2001) *Semantic memory, University of Denver. in Episodic Memory. Journal of Experimental Psychology. Kanada.*
- 78- Kieras, D. & Meyer, D.E (1997) **An overview of the EPIC architecture for cognition and performance with application to human-computer interaction.** *Human-Computer Interaction*, 12.
- 79- Mardh, S & Näga, K & Samuelsson, S (2013). *A longitudinal study of semantic memory impairment in patients with Alzheimer's disease. Linköping University Post Print*
- 80- Mayes, A.R., Montaldi, D (2001) **Exploring the neural bases of episodic and semantic memory: the role of structural and functional neuroimaging.** *Neurosci. Biobehav. Rev.* 25, 555–573.
- 81- McGilly, K. & Siegler, R.S (1989) **How Children choose among serial recall strategies,** *J. Child Development.*

- 82- McIntyer, J.s & Craik, I.M.F (1987) **Age differnces in memory for itmem and source information.** Canadin J. of psychology 175-192
- 83- Morais, A.S & Olsson A & Schooler L.J (2013) **Mapping the Structure of Semantic Memory,** Cognitive Science 37.
- 84- Murdock, B.B, Human memory (1974) **Theory and data,** New York, John Wiley & Sons.
- 85- Myers, N.A & Perlumutter, M (1978) **Memory in years from two to five.** "In". Memory development: New Jersey, Lawrence Erlbaum Asso.
- 86- Nelson, K & Kosslyn, S.M (1975) **Semantic retrieval in children and adults, Developmental psychology.** New Jersey, Lawrence Erlbaum Asso.
- 87- *Nuxoll M, A & E.Laird, J (2004) A Cognitive Model of Episodic Memory Integrated with a general cognitive architecture. Association for the advancement of Artificial Intelligence. University of Michigan.*
- 88- *Nuxoll M., A & E.Laird, J (2007) Extending Architecture with Episodic Memory. Association for the advancement of Artificial Intelligence. University of Michigan.*
- 89- Paris, S.G., Wienert, F,E & Perlumutter, M. (Eds) (1988) **Motivated remembering,** "In". Memory development: universal changes and individual differences, New Jersey, Lawrence Erlbaum Asso
- 90- Perlumutter.M. & Lange,G (1978) **A development analysis of recall-recognition distinction,** "In" : p.A. (ed), Memory development in children, New Jersey, Lawrence Erlbaum Asso.
- 91- Piaget, J & Inhelder, B (1973) **Memory and Intelligence,** New York, Basic Book.
- 92- Piaget, J. (1970). **Piaget theory,** "In": Mussen, P. (ed), Carmichael's Manual of child psychology, New York, Wiley.
- 93- Pressley , M., & Meter,P.V (1994) **what Is memory development the development of ?** A1990s theory of memory and cognitive

- development Twixt 2 and 20. In P. E. M. Osiris & M. G. Runberg (Eds), *Theoretical Aspects of Memory* (pp. 79-129). London: Routledge Publishers.
- 94- Poirier, M & Dhir, P & Saint-Aubin, J & Tehan, G & Hampton, J (2011) **The Influence of Semantic Memory on Verbal Short-term Memory.** *European Perspectives on Cognitive Science.*
- 95- Rebok, G.W. (1987) **Life Span cognitive development,** New York, Holt Rinehart & Winston,.
- 96- Rinkus, G (1996) *A Combinatorial Neural Network Exhibiting Episodic And Semantic Memory Properties For Spatiotemporal Patterns.* Boston University.
- 97- Rugg, M.D & Mark R. E & Walla P & Schloerscheidt A.M. & Birch C.S & Allan K. (1998) **Dissociation of the neural correlates of implicit and explicit memory.** Department of Neurology, University of Vienna, A-1180 Vienna, Austria
- 98- Schacter, D (1999) **The seven sins of memory—Insights from psychology and cognitive neuroscience.** *Am. Psychol.* 54, 182–203.
- 99- Schacter, D (1985) **Memory distortion : History and current status** , In J. Coyle: *Memory distortion.* Cambridge. Harvard University Press.
- 100- Schneider ,W, & Bjorklund , D. F (1998) **Memory.** In: W. Damon, **Handbook of child psychology.fifth Edition.**(vol. 2), (pp.467-506) New York Chichester Publishers.
- 101- Shing, Y. L: Werkle.B. Markus,& Li. Sh& Lindenberger. U. (2008) **Associative and strategic Components of episodic memory.** *Journal of Experimental Psychology: General* 2008, Vol. 137, No. 3, 495–513.
- 102- Shinrigaku K (1999) **Effects of contextual changes between class and intermission on episodic memory.** Department of Information Arts, Faculty of Information, Shizuoka University, Hamamatsu. Japan.

- 103- Siegler, R.s. (1983). **Information processing approaches to development** "In": Mussen, P.H. (ed.) *Child psychology*, New York, John Wiley & Son.
- 104- Simons, J.S, Graham, K.S. Galton, C.J., Patterson, K., Hodges, J.R, (2001) **Semantic knowledge and episodic memory for faces in semantic dementia**. *Neuropsychology* 15 (1), 101–114.
- 105- Sincoff, J.B. & Sternbarg, R.J.(1988) **Development of verbal fluency abilities and strategies in elementary school age children** , *Development psychology*.
- 106- Smith, E.E & Shoben, E. J & Rips, L.J (1974) **Structures and Processes in Semantic Memory: A Featural Model For Semantic Desesions**. Stanford University. *Psychological Review*, Vol 8, No 3.
- 107- Squire, L. & Zola-Morgan, S (1991) **The medial temporal lobe memory system**, *Science*. Vol. 253 no. 5026 pp. 1380-1386
- 108- Szymanski, J & Duch, W (2011) **Information retrieval with semantic memory model**. *Cognitive Systems Research* 14 (2012)(84–100). ScienceDirect.
- 109- Toth, J.P (1996) **Conceptual automaticity in recognition memory: levels-of processing effects on familiarity**. *Can. J. Exp. Psychol.* [Special Issue: Implicit Memory Research in 1996 50 (1), 123–138.
- 110- Tulving E, Markowitsch HJ (1997) **Memory beyond the hippocampus**.*Current Opinion in Neurobiology*;7:209±16.
- 111- Tulving E, Markowitsch HJ (1998) **Episodic and declarative memory: the role of the hippocampus**. *Hippocampus*;8:198±204.
- 112- Tulving, E (1984) **Précis of Elements of Episodic Memory**. Cambridge University Press.
- 113- Tulving, E (1993) **What is Episodic Memory**. American Psychological Society.

- 114- Tulving, E. & Thomson, D.M (1973) **Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory**, Psychological Review.
- 115- Tulving, E (2002) **Episodic Memory: From Mind To Brain**. Rotman Research Institute of Baycrest. Toronto. Canada.
- 116- Tulving, E. (1972) **Episodic and semantic memory**. In: **Tulving, E., Donaldson, W.** (Eds) Organisation of Memory. Academic Press, New York, pp. 381–403.
- 117- Vargha-Khadem, F., Gadian, D.G., Watkins, K.E., Connelly, A. Van Paesschen, W., Mishkin, M (1997) **Differential effects of early hippocampal pathology on episodic and semantic memory**. Science 277 (5324), 376–380.
- 118- Verfaellie M, Croce P, Milberg WP (1995) **The role of episodic memory in semantic learning: an examination of vocabulary acquisition in a patient with amnesia due to encephalitis**. Neurocase;1:291±304
- 119- Wingfeild, A. & Byrnes, D (1981) **Psychology of human memory**, New York, Academic Press,
- 120- Wingfeild. A. Parker, T. & Stevenson, W (1979) **Influence of school and environment on selective memory**, Child Development.
- 121- Wood, F. Ebert V, Kinsbourne M (1982) **The episodic-semantic memory distinction in memory and amnesia: clinical and experimental observations**. In: Cermak LS, editor. Human memory and amnesia. Hillsdale, NJ: Erlbaum,. p. 167±94.
- 122- Wood, G (1983) **Cognitive Psychology: A skills approach**, Monterey, CA: Brooks/cole..
- 123- Yonelinas, A.P (2001) **Components of episodic memory: the contribution of recollection and familiarity**. Philos. Trans. R. Soc. Lond., Ser. B Biol. Sci. 356, 1363–1374.

- 124- Zola-Morgan S, Cohen NJ, Squire LR. (1983) **Recall of remote episodic memory in amnesia.** *Neuropsychologia*;21:487±500.
- 125- Zola-Morgan S, Squire LR, Amaral DG (1986) **Human amnesia and the medial temporal region: enduring memory impairment following a bilateral lesion limited to field CA1 of the hippocampus.** *Journal of Neuroscience*;6:2950±67.

ملاحق الدراسة

- الملحق (1) الصورة الأولية لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية.
- الملحق (2) أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة ودرجاتهم العلمية.
- الملحق (3) الصورة النهائية لبطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية (بعد تعديل الباحثة).

الملحق (1)

بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

لدى عينة من الأطفال في مرحلتى التعليم الأساسى الأولى والثانية في مدينة دمشق.

نضع بين أيديكم بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية من إعداد د. أمثال هادي الحويلة

حيث شملت هذه البطارية نوعين من الاختبارات، هما اختبارات الذاكرة الدلالية واختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية، وفيما يلي جدول بأسماء هذه الاختبارات:

أ- اختبارات الذاكرة الدلالية	ب- اختبارات ذاكرة الأحداث الشخصية
1 اختبار استدعاء الكلمات (أ)	1 اختبار التعرف البصري على الصور (أ)
2 اختبار تحديد أماكن الأشياء (أ)	2 اختبار استدعاء الصور (أ)
3 اختبار القصة القصيرة (ب)	3 اختبار استدعاء الكلمات (ب)
4 اختبار التعرف البصري على الصور (ب)	4 اختبار تحديد أماكن الأشياء (ب)
5 اختبار استدعاء الكلمات (ج)	5 اختبار القصة القصيرة (أ)
6 اختبار التعرف البصري على الكلمات	6 اختبار استدعاء الكلمات (د)
7 اختبار تصنيف الصور (أ)	7 اختبار طلاقة الأسماء
8 اختبار تذكر المواقف والأحداث	8 اختبار تصنيف الصور (ب)

الباحثة

بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

تأليف :

د. أمثال هادي الحويلة

كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت

قسم علم النفس

اختبارات قياس الذاكرة الدلالية

(أ) اختبار استدعاء الكلمات (أ) للذاكرة الدلالية

تعليمات الاختبار:

سنعرض عليك عدداً من الكلمات ستظهر كل منها على الشاشة لمدة ثلاث ثوانٍ، والمطلوب منك التركيز في الكلمات المعروضة ثم معاودة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك. انتبه..... استعد.

بنود الاختبار:

أخضر	درج	يقرأ	شجرة	يرسل
مقص	يحكي	يتكلم	دراجة	مكتب
أسبوع	يرى	يلبس	يذهب	كثير

جدول تسجيل الكلمات الصحيحة المستدعاة :

(2) اختبار تحديد أماكن الأشياء (أ) للذاكرة الدلالية

التعليمات:

أمامك صورة تحتوي على كثير من الأشياء الخاصة والمتعلقات الشخصية، المطلوب منك أن تنتظر بدقة شديدة في الصورة لتحديد مكان الشيء الموجود داخلها وفقاً لما سأذكره لك في كل بند.... انتبه..... استعد.

الصورة :



الأشياء : 1- قطة، 2- ساعة رملية، 3- سمكة، 4- إشارة مرور ضوئية، 5- بطاقة، 6- ديك
 7- كوب شاي، 8- حصان، 9- رضاعة، 10- سلحفاة.
 الإجابات:

ضع دائرة حول أرقام الكلمات الصحيحة

5	4	3	2	1
10	9	8	7	6

3- اختبار القصة القصيرة (ب) للذاكرة الدلالية

التعليمات: سنعرض عليك قصة قصيرة، ستسمعها من خلال الحاسب الآلي، المطلوب منك التركيز في القصة وأحداثها وتفصيلها ثم الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها في المكان المخصص بكراسة الإجابة.
 انتبه... استعد.

القصة:

محمد سالم يعمل موظفاً بالشركة الوطنية للبترول، بجنوب الأحمدى، وفي منتصف شهر حزيران، وأثناء عودته من العمل، وكان الطقس شديد الحرارة، رأى كهلاً على الطريق يقف بجوار سيارة معطلة، ويتصبب منه العرق الغزير، فاقترب بسيارته منه وتوقف بجانبه، وسأله إذا كان يريد

المساعدة، ففوجئ بهذا الشخص هو صديق والده، فتبادلا التحية واقفه إلى منزله ليحميه من شدة الحرارة في الطريق السريع، وأرسل ابنه مع عامل لتصليح السيارة.

الأسئلة :

1- ماذا يعمل محمد سالم؟

2- في أي شركة؟

3- في أي فترة من شهر حزيران؟

4- ماذا وجد على الطريق؟

5- كيف انتهت القصة؟

4- اختبار التعرف البصري على الصور (ب) للذاكرة الدلالية

تعليمات الجزء الأول: فيمايلي سأعرض عليك مجموعة من الصور على الشاشة لمدة ثلاث ثواني، والمطلوب منك النظر في كل صورة بدقة لاحتياجك لها بعد ذلك. انتبه..... استعد.

الصور :



تعليمات الجزء الثاني :

سأعرض عليك مجموعة أخرى من الصور، في كل مرة ستجد ثلاث صور معاً، واحدة منها

سبق لك رؤيتها

وصورتين آخرين لم ترهما قبل ذلك، مطلوب منك رؤية كل مجموعة على حدة والإشارة إلى الصورة التي سبق لك رؤيتها انتبه.....استعد.

الصور :







جدول الإجابات الصحيحة

(5) اختبار استدعاء الكلمات (ج) للذاكرة الدلالية :

تعليمات الاختبار: سنعرض عليك عدداً من الكلمات ستسمعها من خلال الحاسب الآلي، والمطلوب منك التركيز على الكلمات المنطوقة ثم محاولة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك. انتبه..... استعد.

بنود الاختبار

يصل	يسمع	خشب	غطاء	جدار
طريق	يصحو	رقم	يعمل	باص
عود	يمنح	واقف	شاي	يدري

جدول تسجيل الكلمات الصحيحة المستدعاة

(6) اختبار التعرف البصري على الكلمات للذاكرة الدلالية

تعليمات الجزء الأول:

فيما يلي سأعرض عليك مجموعة من الكلمات على الشاشة لمدة ثلاث ثوان، والمطلوب منك أن تنتظر في كل كلمة بدقة لاحتياجك لها بعد ذلك. انتبه..... استعد

الكلمات

يتعذب	يتعصب	يموت	زلزال	يخطف
يمرض	ندم	رعد	حية	مبهج
يضرب	غيور	خفاش	يحب	بركان

تعليمات الجزء الثاني

سوف أعرض عليك مجموعة أخرى من الكلمات، في كل مرة ستجد ثلاث كلمات واحدة منها سبق لك رؤيتها وكلمتين أخريين لم ترهما قبل ذلك، المطلوب منك رؤية كل مجموعة على حدة وتشير إلى الكلمة التي سبق لك رؤيتها. انتبه...استعد

خوف - أمل - يجري	بستان - فرح - هواء	لعبة - بحيرة - يخطف	أمل - حصان - فداء	يأكل - يتعصب - أبدى
نهر - يتعذب - يمحو	يحب - دراجة - كتاب	سلام - يمين - ندم	جبل - بركان - غواصة	سوق - أمة - حنان
بضرب - مطر - طائرة	غزال - يرتجف - فنون	علم - كذبة - يضحك	قنوط - قيظ - علامة	سهم - مرح - غدِير

(7) اختبار تصنيف الصور (ا) للذاكرة الدلالية

تعليمات الجزء الأول:

فيمايلي سأعرض عليك مجموعة من الصور، هذه الصور لأشياء أنت تعرفها، مطلوب منك أن تنتظر لكل الصور وأن تحقق فيها بدقة وإمعان لمدة 45 ثانية لاحتياجك لها فيما بعد. انتبه..... استعد



تعليمات الجزء الثاني

مطلوب منك أن تضع في كل عامود أسماء الصور التي تتدرج تحت كل فئة منها على حدة. انتبه... استعد

بنود الاختبار

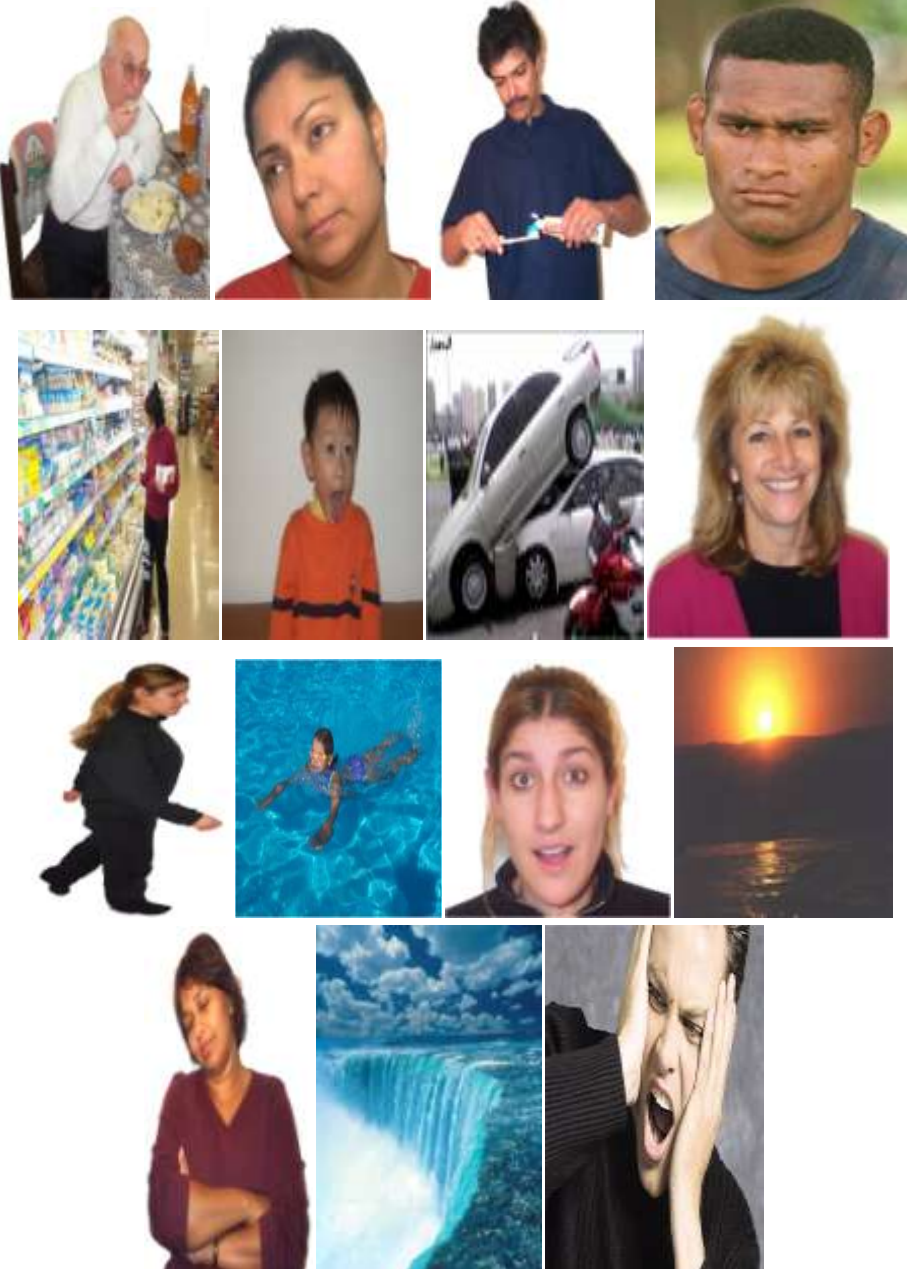
وسائل مواصلات	أدوات	خضراوات وفواكه

(8) اختبار تذكر المواقف والأحداث للذاكرة الدلالية

تعليمات الجزء الأول

سيظهر أمامك على الشاشة قائمة من الصور لأحداث أو لأشياء أو لمواقف تثير داخلك بعض المشاعر لمدة ثلاث ثوان، ركز عليها عند عرض كل صورة لأنها ستحتاجها فيما بعد. انتبه..... استعد

الصور :



تعليمات الجزء الثاني:

والآن مطلوب منك كتابة اسم الحدث أو الانفعال أو الشخص الذي مثلته هذه الصورة التي تم

عرضها عليك سابقاً.

تعليمات الجزء الثالث:

والآن مطلوب منك استعادة الحالة الانفعالية التي تمثلها كل صورة (المرح -البؤس -

الغضب....) انتبه...استعد



جدول الإجابات

ما أثارته من ذكريات	الصورة
	نجاح
	موت

اختبارات قياس ذاكرة الأحداث الشخصية :

1- اختبار التعرف البصري على الصور (أ) لذاكرة الأحداث

تعليمات الجزء الأول

فيمايلي سأعرض عليك مجموعة من الصور على الشاشة لمدة ثلاث ثواني، والمطلوب

منك أن تنتظر في كل صورة بدقة لاحتياجك لها بعد ذلك. انتبه..... استعد.



تعليمات الجزء الثاني: سوف أعرض مجموعة أخرى من الصور، في كل مرة ستجد ثلاث صور واحدة منها سبق لك رؤيتها وصورتين أخريين لم ترهما قبل ذلك، مطلوب منك رؤية كل مجموعة على حدة وتشير إلى الصورة التي سبق لك رؤيتها. انتبه..... استعد.









2- اختبار استدعاء الصور (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية

تعليمات الجزء الأول: سنعرض عليك قائمة أو مجموعة من الصور لمدة ثلاث ثواني كل صورة تعرض حدثاً أو موقفاً واحداً محايداً ولا يثير داخلك أية مشاعر أو أفكار أو اتجاهات سلبية أو ايجابية نحوها. مطلوب منك أن تنظر لكل صورة بدقة لمدة ثلاث ثواني لأنك ستحتاجه فيما بعد. انتبه.... استعد.



تعليمات الجزء الثاني :

مطلوب منك الآن استعادة كل الصور التي عرضت عليك أو ما تستطيع استدعاؤه منها بأسرع وأدق مايمكن وكتابتها في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك. انتبه..... استعد.

جدول الإجابة :

3- اختبار استدعاء الكلمات (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية

تعليمات الاختبار:

سنعرض عليك عدداً من الكلمات ستظهر أمامك على الشاشة لمدة ثلاث ثوان، والمطلوب منك التركيز على الكلمات المعروضة ثم محاولة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك. انتبه..... استعد.

بنود الاختبار:

مميّت	رعب	دمار	حرب	يؤذي
سكين	قاتل	بيكي	مؤامرة	مجرم
قسوة	جثمان	مفترس	يخاف	وحشي

جدول تسجيل الكلمات الصحيحة المستدعاة:

(4) - اختبار تحديد أماكن الأشياء (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية

التعليمات: أمامك صورة تحتوي على كثير من الأشياء الخاصة والمتعلقات الشخصية، المطلوب منك أن تنتظر بدقة شديدة في الصورة لتحديد مكان الشيء الذي سأذكره لك في كل بند..... انتبه... استعد.



الأشياء : 1- غليون / 2- نظارة / 3- حقيبة / 4- عكاز / 5- قلم / 6- منظار / 7- مفتاح / 8-
ملعقة / 9- زجاجة عطر / 10- كتاب.

جدول الإجابات

جدول الإجابات الصحيحة : ضع دائرة حول أرقام الكلمات الصحيحة:

5	4	3	2	1
10	9	8	7	6

(5) اختبار القصة القصيرة (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية

التعليمات : سنعرض أمامك قصة قصيرة، المطلوب منك قراءة القصة بكل تفاصيلها ثم الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها في المكان المخصص بكتابة الإجابة. انتبه..... استعد.

القصة: عندما خرج خالد من مكتبه رأى رجلاً يجري باتجاه سيارة مرسيدس زرقاء في الشارع، وعندما نظر خلفه رأى أشخاصاً يجرون نحو هذه السيارة المرسيدس، ولما سأل هؤلاء الأشخاص: ما الذي حدث؟ ولماذا تجرون نحو هذه السيارة؟ قالوا له أن الرجل الذي ركب السيارة وفر بها سرق حقيبة هذه المرأة. هنا جرى خالد معهم بسيارته ليحاول اللحاق بالسارق ولكن دون جدوى، وعلى الفور وصلت الشرطة وطلبت من خالد إخبارهم بما رأى.

الأسئلة :

- 1- من الذي خرج ؟.....
- 2- ماذا رأى ؟.....
- 3- ما نوع السيارة ؟.....
- 4- ماذا فعل خالد حينما رأى الناس يجرون ؟.....
- 5- ما الذي فعلته الشرطة ؟.....

(6) اختبار استدعاء الكلمات (د) لذاكرة الأحداث الشخصية

سنعرض عليك عدداً من الكلمات ستسمعها من خلال الحاسب الآلي، والمطلوب منك التركيز على الكلمات المنطوقة ثم محاولة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك. انتبه..... استعد.

بنود الاختبار :

يتعذب	يتعصب	يموت	زلزال	يخطف
يمرض	ندم	رعد	حية	مبهج
يضرب	غيور	خفاش	يحب	بركان

جدول تسجيل الإجابات الصحيحة المستدعاة :

(7) اختبار طلاقة الاسماء لذاكرة الاحداث الشخصية :

تعليمات الاختبار: أمامك مجموعة من فئات الأشياء، مطلوب منك ذكر أكبر عدد من الاسماء التي تنتمي لكل فئة. اذكر الكلمات بأسرع وأدق ما يمكنك. انتبه..... استعد.

1- اكتب أكبر عدد من أسماء الذكور، من ذاكرتك، خلال دقيقتين :

.....

2- اكتب أكبر عدد من أسماء الإناث، من ذاكرتك، خلال دقيقتين:

.....

3- اكتب أكبر عدد من أسماء الدول، من ذاكرتك، خلال دقيقتين:

.....

4- اكتب أكبر عدد من أسماء الحيوانات، من ذاكرتك، خلال دقيقتين:

.....

(8) اختبار تصنيف الصور (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية

تعليمات الجزء الأول:

فيما يلي سأعرض عليك مجموعة من الصور معاً لمشاهير أنت تعرفهم، مطلوب منك أن تنتظر وتحقق بدقة وإمعان لمدة 45 ثانية لاحتياجك لها فيما بعد. انتبه..... استعد.



تعليمات الجزء الثاني: أما الآن مطلوب منك أن تضع في كل عمود أسماء الصور التي تتدرجتحت كل فئة منها على حدة. انتبه..... استعد.
أما الآن مطلوب منك أن تضع في كل عمود أسماء الصور التي تتدرج تحت كل فئة منها على حدة.

انتبه..... استعد.

رياضيون	سياسيون	فنانون

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة ودرجاتهم العلمية

الكلية والجامعة	الصفة العلمية	اسم السيد المحكم	
التربية - دمشق	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	د. رمضان درويش	1
التربية - دمشق	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	د. غسان منصور	2
التربية - دمشق	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	د. عماد سعدا	3
التربية - دمشق	مدرسة في قسم القياس والتقويم	د. رنا قوشحة	4
التربية - دمشق	مدرس في قسم علم النفس	د. حسن عماد	5
التربية - دمشق	مدرسة في قسم علم النفس	د. فتون خرنوب	6
التربية - دمشق	مدرس في قسم علم النفس	د. سليمان كاسوحة	7
التربية - دمشق	مدرسة في قسم علم النفس	د. هند كابور	8
التربية - دمشق	مدرسة في قسم علم النفس	د. لانا سعد	9
التربية - دمشق	مدرس في قسم علم النفس	د. عبد الرحمن رشو	10

• تم ترتيب أسماء السادة المحكمين حسب القدم العلمي.

الملحق رقم (3)

بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية (المعدلة)

بعد إجراء مجموعة من التعديلات على الاختبار المذكور، فقد أصبح على الشكل التالي:

اختبار استدعاء الكلمات (أ) للذاكرة الدلالية

يتكون الاختبار من 9 كلمات سأعرض عليك لمدة دقيقتين والمطلوب منك حفظ هذه الكلمات ثم محاولة استرجاعها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة التي أمامك دون التقيد بالترتيب وذلك خلال ثلاث دقائق. انتبه.....استعد

1- يرسم	2- طاولة	3- مقص
4- مكتب	5- مسطرة	6- يقرأ
7- كرسي	8- يكتب	9- ورقة

جدول تسجيل الكلمات المستدعاة

-1	-2	-3
-4	-5	-6
-7	-8	-9

(2) - اختبار تحديد أماكن الأشياء

التعليمات يتكون الاختبار من صورة لغرفة بها مجموعة من الخزن والرفوف التي تحمل أشياء مختلفة والمطلوب منك أن تنظر بدقة شديدة لهذه الصورة خلال دقيقتين ومن ثم البحث عن الشيء المطلوب منك إيجاده وتحديد مكانه في الغرفة في أي رف موجود هذا الشيء (في الرف الأول أو الثاني أو الثالث) أو هو موجود على الأرض أو على الحائط أوفي أي جهة وفقاً لما سأذكره لك في كل بند خلال ثلاث دقائق. انتبه.... استعد



مثال للتدريب: حدد أماكن الأشياء التالية (الرف الأول، الجهة اليسرى، الجهة اليمنى، الرف الثاني بكراسة الإجابة الموجودة لديك).

1- الساعة الرملية: توجد في الرف الثالث.

2- بطة: توجد في الرف الأخير

3- القطة توجد في الرف.....

4- ديك يوجد في الجهة.....

5- إشارة مرور ضوئية توجد على.....

6- فنجان شاي توجد في الرف.....

7- صورة سمكة توجد في الرف.....

8- سلحفاة توجد في الجهة.....

(3)- اختبار القصة القصيرة (ب) للذاكرة الدلالية

التعليمات

سنعرض عليك قصة قصيرة لمدة دقيقتين ، وأقوم بقرأتها عليك والمطلوب التركيز في القصة وأحداثها وتفصيلها ثم الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها في المكان المخصص بكراسة الإجابة خلال ثلاث دقائق انتبه..... استعد

القصة

محمد سالم يعمل موظفاً بشركة الفرات للنفط، شرقي سوريا، وفي منتصف شهر حزيران، وأثناء عودته من العمل، كان الطقس شديد الحرارة، رأى شيخاً على الطريق يقف بجوار سيارة معطلة، ويتصعب منه العرق الغزير، فاقترب بسيارته منه وتوقف بجانبه وسأله إذا كان يريد المساعدة،

ففوجئ بأن هذا الشخص صديق والده، فتبادلا التحية وأخذَه إلى منزله ليحميه من شدة الحرارة وأرسل ابنه مع عامل لتصليح السيارة.

الأسئلة

- 1- ماذا يعمل محمد سالم ؟
- 2- في أي شركة ؟
- 3- في أي فترة من شهر حزيران ؟
- 4- ماذا وجد على الطريق ؟
- 5- كيف انتهت القصة ؟

4- اختبار التعرف البصري على الصور (ب) للذاكرة الدلالية

التعليمات: سأعرض عليك مجموعة من الصور على الشاشة لمدة دقيقتين، والمطلوب النظر في كل صورة بدقة ثم سيتم عرض مجموعة أخرى من الصور مرتبة ضمن مجموعات في كل مجموعة ثلاث صور وفي كل وفي كل مرة ستجد ثلاث صور معاً واحدة منها سبق لك رؤيتها وصورتين أخريين لم ترهما من قبل والمطلوب منك وضع إشارة أسفل الصورة التي سبق لك رؤيتها من قبل وذلك على كل مجموعة من مجموعات الصور

انتبه.....استعد



جزر

طيارة



سيارة

فريز

والآن حاول أن تتذكر الصورة التي سبق لك رؤيتها ، ضع إشارة أسفل الصورة التي تذكرتها

خلال دقيقتين انتبه.....استعد

(1) المجموعة



طاولة

كمبيوتر

فريز

(2) المجموعة



موبايل سيارة

موز

(3) المجموعة



جزر مسدس

بسكليت

(4) المجموعة



طيارة مقص عنب

(5) اختيار استدعاء الكلمات (ج) للذاكرة الدلالية

تعليمات الاختبار: سأعرض عليك عدداً من الكلمات لمدة دقيقتين و أقوم بقراءتها عليك، والمطلوب منك التركيز على الكلمات المقروءة ثم محاولة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك دون التقيد بالترتيب خلال ثلاث دقائق. انتبه..... استعد

بنود الاختبار

1-فنجان شاي	2-تلفزيون	3-ملعقة
4-بيت	5-إبريق	6-راديو
7-سينما	8-منزل	9-كوخ

جدول تسجيل الكلمات المستدعاة

-1	-2	-3
-4	-5	-6
-7	-8	-9

(6) اختبار التعرف البصري على الكلمات للذاكرة الدلالية

تعليمات :

فيمايلي سأعرض عليك مجموعة من الكلمات على الشاشة لمدة دقيقتين ، والمطلوب منك حفظ هذه الكلمات ثم سأقوم بعرض مجموعة أخرى من هذه الكلمات مرتبة في مجموعات في كل مجموعة ثلاث كلمات واحدة منها سبق لك رؤيتها وكلمتين أخريين لم ترهما من قبل والمطلوب رؤية كل مجموعة على حدة ومن ثم أن تشير إلى الكلمة التي سبق لك رؤيتها وذلك بوضع خط تحت هذه الكلمة ثلاث دقائق. انتبه..... استعد

1-زلال	2-شمس	3-إعصار
4-مفرح	5-بركان	6-قمر
7-محزن	8-نجوم	9-مضحك

والآن ضع خط تحت الكلمة التي سبق لك رؤيتها من الجدول السابق في الجدول الآتي.

انتبه..... استعد

1-خوف -زلال- أمل	2-بستان -مفرح- هواء	3-لعبة -بحيرة- مضحك
4-قمر-حصان - فداء	5-يأكل - إعصار-أرنب	6-نهر-محزن -يمحو
7-شمس-دراجة- كتاب	8-يسار - يمين - نجوم	9-جبل - بركان - سفينة

(7) اختبار تصنيف الصور (أ) للذاكرة الدلالية

تعليمات:

فيمايلي سأعرض عليك مجموعة من الصور، هذه الصور لأشياء أنت تعرفها، لمدة دقيقتين
والمطلوب منك التركيز في كل صورة من الصور ثم محاولة تصنيفها إلى ثلاث فئات (خضراوات -
أدوات - وسائل مواصلات) خلال أربع دقائق. انتبه..... استعد

الصور :



ساعة يد فليفلة موتور



باص أقلام بصل



سيارة بندورة حقيبة

والآن صنف في كل عامود أسماء الصور التي تدرج تحت كل فئة منها على
حذة. انتبه... استعد

خضراوات	أدوات	وسائل مواصلات
1-بندورة	2-ساعة يد	3-باص
-4	-5	-6
-7	-8	-9

(8) اختبار تذكر المواقع والأحداث للذاكرة الدلالية

تعليمات الجزء الأول

سيظهر أمامك على الشاشة عدد من الصور تبين الحالة الانفعالية للأشخاص والمطلوب منك التركيز في هذه الصور لمدة دقيقتين ومن ثم كتابة اسم الاتفعال الذي مثلته هذه الصورة هل هو (سرور - غضب - حزن - خوف.....) في كراسة الإجابة خلال ثلاث دقائق. انتبه..... استعد

الصور :



-2



1- سرور



-4



-3

الجزء الثاني: والآن سأعرض عليك مجموعة أخرى من الصور خاصة بالأحداث لمدة دقيقتين ، والمطلوب منك التركيز في هذه الصور ومن ثم كتابة إذا كان الحدث(سار أم غير سار) أسفل الصورة في كراسة الإجابة خلال ثلاث دقائق ،انتبه..... استعد.



-2



1- حدث غير سار



اختبارات قياس ذاكرة الأحداث الشخصية

(1) - اختبار التعرف البصري على الصور (أ) لذاكرة الأحداث

سأعرض عليك مجموعة من الصور لبرامج كرتونية مشاهير الفن لمدة ثلاث دقائق، والمطلوب منك التركيز في هذه الصور ومن ثم سأعرض عليك مجموعة أخرى من الصور في كل مجموعة ستجد ثلاث صور واحدة منها سبق لك رؤيتها وصورتين أخريين لم ترهما من قبل، والمطلوب منك رؤية كل مجموعة على حدة وتشير إلى الصورة التي سبق لك رؤيتها. انتبه..... استعد.



الغنم في المزرعة



ميكي ماوس



أبو جانتي



توم وجيري



جودي وأسعد



فلة والأقزام السبعة كابتن ماجد



نانسي عجرم

السنافر

والآن سأعرض صور أخرى والمطلوب منك أن تشير للصورة التي رأيتها من قبل وذلك من خلال كتابة اسم الصورة أو رقم الصورة في كراسة الإجابة لديك خلا خمسة دقائق انتبه... استعد المجموعة (أ)



3- النمر الوردي

2- ليلى والذئب

1- السنافر

المجموعة (2)



1-نقار الخشب

2-صبايا 3-الغنم في المزرعة

المجموعة (3)



2-سوبر مان

1-سلاحف النينجا



3-ميكى ماوس

المجموعة (4)



1-كابتن ماجد 2- روبن هود 3-جورج قرداحي

المجموعة (5)



2- جورج وسوف

1-عدنان ولينا



3-أبوجانتي

المجموعة (6)



3-سبيدرمان

2-ثعلب

1-توم وجيري

المجموعة (7)



2- سبونج بوب

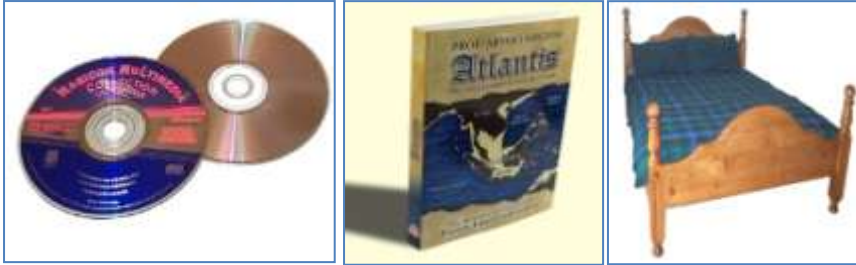
1- فلة والأقزام السبعة



3- ماريو

2- اختبار استدعاء الصور (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية

سأعرض عليك مجموعة من الصور لأشياء تصادفها في حياتك اليومية والمطلوب النظر بدقة لهذه الصور لمدة دقيقتين وحفظها ومن ثم استدعائها وكتابة اسم الصور في المكان المخصص لها في كراسة الإجابة دون التقيد بالترتيب خلال أربع دقائق. انتبه... استعد



قرص c.d

كتاب

سرير



مطفأة حريق

فرشاة

حقية



مغسلة

مفاتيح

كرسي

جدول الإجابة :

-3	-2	-1
-6	-5	-4
-9	-8	-7

(3)- اختبار استدعاء الكلمات لذاكرة الأحداث:

سأعرض عليك عدداً من الكلمات ستظهر أمامك على الشاشة لمدة دقيقتين ، والمطلوب منك حفظ الكلمات المعروضة ثم محاولة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كراسة الإجابة التي أمامك خلال ثلاث دقائق. انتبه..... استعد.

بنود الاختبار:

1-يؤذي	2-حرب	3-حمار
4-مجرم	5-مؤامرة	6-بيكي
7-متوحش	8-يخاف	9-مفترس

جدول تسجيل الكلمات المستدعاة :

-1	-2	-3
-4	-5	-6
-7	-8	-9

(4) - اختيار تحديد أماكن الأشياء (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية

التعليمات:

أمامك صورة تحتوي على كثير من الأشياء الخاصة والمتعلقات الشخصية، المطلوب منك أن تتظر بدقة شديدة في الصورة لمدة دقيقتين لتحديد مكان بعض الأشياء الموجودة في الصورة قد يكون هذا الشيء (في الرف الأيمن - أو الأيسر، على الطاولة أوتحتها، فوق الكتاب) ومن ثم كتابته في المكان المخصص خلال ثلاث دقائق. انتبه... استعد.



الأشياء : 1- غليون / 2- نظارة / 3- حقيبة / 4- زجاجة عطر / 5- كتاب.

جدول الإجابات :

مكان وجوده	الشيء
فوق الكتاب أو على الطاولة	1- غليون
فوق.....	1- نظارة
في.....	2- بطة
في.....	3- زجاجة عطر
على.....	4- كتاب

5) اختبار القصة القصيرة (أ) لذاكرة الأحداث الشخصية

التعليمات: سأعرض أمامك قصة قصيرة، المطلوب منك قراءة القصة بكل تفاصيلها خلال دقيقتين ثم الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها في المكان المخصص بكتابة الإجابة خلال ثلاث دقائق. انتبه..... استعد.

القصة :

عندما خرج خالد من مكتبه رأى رجلاً يجري باتجاه سيارة مرسيديس زرقاء في الشارع، وعندما نظر خلفه رأى أشخاصاً يجرون نحو هذه السيارة المرسيديس، ولما سأل هؤلاء الأشخاص: ما الذي حدث؟ ولماذا تجرون نحو هذه السيارة؟ قالوا له أن الرجل الذي ركب السيارة وفر بها سرق حقيبة هذه المرأة. هنا جرى خالد معهم بسيارته ليحاول اللحاق بالسارق ولكن دون جدوى، وعلى الفور وصلت الشرطة وطلبت من خالد إخبارهم بما رأى.

الأسئلة :

- 1- من الذي خرج؟
- 2- ماذا رأى؟
- 3- ما نوع السيارة؟
- 4- ماذا فعل خالد حينما رأى الناس يجرون؟
- 5- ما الذي فعلته الشرطة؟

6) - اختبار استدعاء الكلمات (د) لذاكرة الأحداث الشخصية :

سأعرض عليك عدداً من الكلمات لمدة دقيقتين وأقرأها عليك، والمطلوب منك حفظ هذه الكلمات المنطوقة ومن ثم محاولة تذكرها وكتابتها مرة أخرى في المكان المخصص لذلك في كتابة الإجابة التي أمامك خلال ثلاث دقائق لا حاجة للترتيب. انتبه استعد.....

1-بركان	2-يخطف	3-رعد
4-ندم	5-غيور	6-زلزال
7-يحب	8-يموت	9-يضرب

جدول تسجيل الإجابات

-1	-2	-3
-4	-5	-6
-7	-8	-9

(7) اختبار طلاقة الأسماء لذاكرة الأحداث الشخصية :

تعليمات الاختبار: أمامك مجموعة من فئات (أسماء ذكور - إناث/دول / حيوانات)، مطلوب منك ذكر أكبر عدد من الأسماء التي تنتمي لكل فئة من ذاكرتك. اذكر الكلمات بأسرع وأدق مايمكن. انتبه..... استعد.

1- اكتب أكبر عدد من أسماء الذكور، من ذاكرتك، خلال ثلاث دقائق: مثال: خالد، أحمد

.....

2- اكتب أكبر عدد من أسماء الإناث، من ذاكرتك، خلال ثلاث دقائق: مثال: زينب، أمل

.....

3- اكتب أكبر عدد من أسماء الدول، من ذاكرتك، خلال ثلاث دقائق: مثال: روسيا،

اليمن.....

4- اكتب أكبر عدد من أسماء الحيوانات، من ذاكرتك، خلال ثلاث دقائق: مثال: أسد،

أرنب.....

(8) اختبار تصنيف الصور (ب) لذاكرة الأحداث الشخصية

فيما يلي سأعرض عليك مجموعة من الصور قد تكون لشخصيات كرتونية أو شخصيات فنية كل صورة تعرض لمدة دقيقتين والمطلوب منك أن تنظر وتحقق بدقة وإمعان ومن ثم أن تضع في كل عمود أسماء الصور او رقم الصورة التي تندرج تحت كل فئة منها على حدة. انتبه..... استعد.



3-سنان

2-ميديا

1-ميكى ماوس



4- جودي

5-توم وجيري

6-فلة والأفزام السبعة

أما الآن مطلوب منك أن تضع في كل عمود أسماء الصور التي تتدرج تحت كل فئة منها على حدة خلال دقيقتين

انتبه.....استعد.

شخصيات فنية	شخصيات كرتونية
1- ميديا (2)	1- ميكي ماوس

ملخص الدراسة باللغة العربية

الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية

لدى عينة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق

أولاً: مقدمة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق، والكشف عن الفروق في كل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس/العمر).

ثانياً: مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ماهي العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق؟.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أهمية المرحلة العمرية وهي مرحلة الطفولة (9-12) سنة، وفي أهمية المتغيرات التي تناولتها بالدراسة وهي (الذاكرة الدلالية / ذاكرة الأحداث الشخصية).

رابعاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف العلاقة بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة في مدينة دمشق.

2- تعرف الفروق في الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية ضوء متغيرات الدراسة (الجنس/العمر) لدى أفراد عينة الدراسة في مدينة دمشق.

خامساً: فرضيات الدراسة :

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة..

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

سادساً: حدود الدراسة :

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق العملي للدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/2011.

2. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في عدد من المدارس الحكومية لمرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق.

3. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة تألفت من (1510) تلميذاً وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة.

4. الحدود العلمية: تم بحث علاقة الذاكرة الدلالية بذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من أطفال مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية.

سابعاً: أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الأدوات التالية: بطارية اختبارات الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية إعداد أمثال هادي الحويلة.

ثامناً: عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (81205) تلميذاً وتلميذة في مدينة دمشق لعام (2012/2011) من المسجلين في المدارس الرسمية بمدينة دمشق، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة.

ونظراً لكثرة عدد أفراد المجتمع الأصلي، فقد تم سحب عينة الدراسة بنسبة (1,86%) فبلغ عدد أفراد العينة (1510) تلميذاً وتلميذة، منهم (786) من الذكور، و (724) من الإناث.

تاسعاً: نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة.

- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر لصالح الأطفال الأكبر سناً.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية تبعاً لمتغير العمر لصالح الأطفال الأكبر سناً.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



Semantic and episodic memory
For a sample of children in first and second stage
of primary education in Damascus

**A dissertation submitted in partial fulfillment for the requirement of The degree
of Master's of Developmental Psychology**

Prepared by

Sanaa Malik Aziza

Supervised by

Dr. Sanaa Masoud

A Teacher in Department of psychology

Faculty of Education, University of Damascus

2012-2013

Semantic and episodic memory
For a sample of children in first and second
stage of primary education in Damascus

The Research Summary

Semantic and episodic memory for a sample of children in first and second stage of primary education in Damascus

1- Introduction:

This research aims to define the relationship between semantic and episodic memory for a sample of children in first and second stage of primary education in Damascus. And also studying differences in both of semantic and episodic memory for the variables of (age, Gender)

2- The research problem:

The research problem is indicated in the following main research question:
What is the relationship between semantic and episodic memory in a sample of children in first and second stage of primary education in Damascus ?.

3- The importance of research:

The importance of research is in the importance of the age group i.e. Childhood (9-12) years. And in the importance of items studied here (semantic and episodic memory)

4- Research Objectives

This research aims to achieve the following goals:

- 1- To define the relationship between semantic and episodic memory for a sample of children in first and second stage of primary education in Damascus.
- 2- To define differences in both of semantic and episodic memory for the variables of (age, Gender)

5- Hypotheses of research:

1. There is no statistically significant correlation between semantic memory and episodic memory for members of the sample.
2. There are no statistically significant differences between members of the sample according to the age variable on the scale of semantic memory.

3. There are no statistically significant differences between members of the sample according to the age variable on the scale of episodic memory.
4. There are no statistically significant differences between members of the sample according to the gender variable on the scale of semantic memory.
5. There are no statistically significant differences between members of the sample according to the gender variable on the scale of episodic memory.

6- Boundaries of the study

- 1. Temporal boundaries:** The research was applied on the second term of the year 2011/2012.
- 2. Spatial boundaries:** The research was applied in public schools for both of first and second stages primary education in Damascus.
- 3. Human boundaries:** The research was applied for a sample of 1510 pupils of the age 9-12 years.
- 4. Scientific boundaries:** Studying the relationship between semantic and episodic memory for a sample of children in first and second stage of primary education.

7- Tools of Research:

Researcher used in this research a test battery for semantic and episodic memory designed by Amthal.H Hwayla.

8- Research community and sample:

Individuals of the original community of this research has reached (81205) pupils in public schools in Damascus (2011/2012) in the age of (9-12) years.

But a rough sample was adopted and its ratio is (1.86%) with a number of (1510) pupils (786 males & 724 females).

9- Research Result:

- 1- There is statistically significant correlation between semantic and episodic memory for children of the sample.

- 2- There are statistically significant differences between averages of the sample children for the scale of semantic memory according to the variable of age for the sake of elder children (9-12) years.
- 3- There is statistically significant differences between averages of the sample children for the scale of episodic memory according to the variable of age for the sake of elder children (9-12) years
- 4- There are statistically significant differences between averages of the sample children for the scale of semantic memory according to the variable of gender for the sake of females.
- 5- There are statistically significant differences between averages of the sample children for the scale of episodic memory according to the variable of gender for the sake of females.