

**استراتيجية التذكر وأسلوب التعلم وعلاقتها
بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كليات جامعة الملك
خالد - فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)**

د. نافذ نايف يعقوب

قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية - جامعة الملك خالد
nafez1950@hotmail.com

استراتيجية التذكر وأسلوب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)

د. نافذ نايف يعقوب

قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية - جامعة الملك خالد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجية التذكر المنتشرة وأسلوب التعلم المستخدم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٩) طالباً وطالبة منهم (١٢٧) طالباً و(٣٢٢) طالبة من طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة. شكلت هذه العينة ما نسبته (٩٪) من مجتمع الدراسة حيث اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لاستراتيجيات التذكر واستخراج معاملات الصدق والثبات له، إضافة إلى استخدام مقياس أسلوب التعلم لبيجز Biggs. وطبق كل من المقياسين على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التأمل هي الاستراتيجية الأكثر انتشاراً من بين استراتيجيات التذكر. وأن أسلوب التعلم العميق كان أكثر استخداماً من أسلوب التعلم السطحي. ولم تظهر نتائج الدراسة وجود أثر لاستراتيجيات التذكر في التحصيل باستثناء استراتيجية التأمل، ولم تظهر كذلك النتائج وجود أثر لأساليب التعلم في التحصيل الدراسي.

وفي ضوء هذه النتائج خرج الباحث بعدد من التوصيات مثل ضرورة مراعاة الفروق الفردية، واستخدام الأساليب المفضلة للتعلم، من خلال التنوع في أساليب التدريس الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس، والاهتمام بتسمية الذاكرة من خلال استخدام أساليب تدريس فعالة تعتمد على التذكر. وأخيراً أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالذاكرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التذكر، أسلوب التعلم، التحصيل الدراسي.

Mnemonics Strategies and Learning Style and their Relationship with Students' Achievement at King Khalid University - Bisha, KSA

Dr. Nafith N. Yacob

Department of Psychology & Education
King Khalid University - Bisha

Abstract

This study aimed at highlighting current mnemonics strategy and learning style used and their relation to students' achievement at King Khalid University– Bisha.

The sample of this study consists of (449) male and female students, (127) were male students and (322) were female students.

This sample represented (9%) of the total population and it was chosen by the random cluster method.

To achieve the aims of this study, mnemonics strategy scale was developed and validity and stability factors were found out. In addition, Biggs, learning style scale was used and both scales were applied.

The findings of this study showed that meditation strategy was the most common among mnemonics strategies. Moreover, the deep learning style was more recurrent than the surface learning style. The study hasn't shown any effect of the mnemonics strategies on the students' achievement except for meditation strategy. Also it hasn't shown any effect of learning style on students' achievement.

In the light of these findings, the researcher recommends the following: individual differences should be taken into consideration and appropriate learning styles should be used. This can be done through varying learning styles conducted by staff members. The instructors should also develop students' memory through using effective teaching strategies that depend on mnemonics. Finally, the researcher recommends further studies related to memory.

Keywords: mnemonics strategies, learning styles, students achievement.

استراتيجية التذكر وأسلوب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)

د. نافذ نايف يعقوب

قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية - جامعة الملك خالد

المقدمة :

من منطلق الاهتمام بالعملية التعليمية والبحث عن العوامل المختلفة المؤثرة فيها توصلت نتيجة تجربتي في التعليم العام والتعليم الجامعي أن مرحلة إعداد أي فرد تبدأ من المراحل الدراسية التي يمر بها خلال فترات دراسته المختلفة. ولهذا يعتبر احترام العقل والإنسان مؤشراً للنعوذ في تقدم المجتمع. ولا يتم ذلك إلا من خلال العقل المبدع. والذي يلعب دوراً مهماً في هذا التقدم المذهل ولاسيما في ثورتي الاتصالات والمعلومات، والتي بدورها ألغت حدود المكان والزمان. لكل ذلك بدأت المجتمعات تبحث عن متفوقها لتوفير الفرص اللازمة لهم قاصدة إبراز إبداعاتهم مستفيدة من ذلك في محاولة للحاق بالتقدم العلمي والتقني والذي أصبح ظاهرة واضحة تقيّم من خلالها الأمم.

ولهذا يرى معظم علماء النفس أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة استيعابها، ثم كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال تفعيل الاستراتيجيات المعرفية كضرورة لشكوى الطلاب من مظاهر النسيان. (أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر، ٢٠٠٧).

ونظراً لأهمية التذكر في التعلم فقد اهتم علماء النفس بدراسته من خلال دراسة القدرات الهائلة للدماغ الإنساني وقدراته على استيعاب المعلومات والخبرات وتذكرها مؤكدين على أهمية دراسة الذاكرة وتحسينها، كونها مخزن معرفتنا للعالم من حولنا. وهذا ما أكده برايس ورفاقه (Price et. al). بأنها النظام الفعال والمهم في توجيه القدرة المناسبة على الحفظ والتخزين والاستذكار والتواصل الاجتماعي وتسهيل الاتصال بالآخرين. (Parkin, 1996).

وأما غنایم (٢٠٠٧) فيرى أن ضعف القدرة على التذكر لدى الفرد يعود في معظمه إلى فشل الاستراتيجيات المستخدمة في استعادة التذكر من خلال عدم انتباه الفرد بشكل فعال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات لديه ثم عدم استخدام الاستراتيجيات المناسبة لاستعادة هذه المعلومات المراد تذكرها واسترجاعها من ذاكرته.

لذلك تعتبر تنمية التذكر من خلال الاستراتيجيات المقدمة لطلابنا هي إحدى الركائز الأساسية في توجيهات التطوير التربوي في أي نظام تربوي متطور. ومعتمداً على تنمية التذكر لدى الطلبة في أماكن دراستهم المختلفة، وعلى ضوء ذلك تنامي إحساس التربويين بأهمية استراتيجيات التذكر في المجال التربوي وأولوه اهتماماً خاصاً على أنه مهارة من المهارات التي يكتسبها الطلبة خلال فترة تعلمهم، وهذا ما جعلهم يفكرون في تنمية هذه المهارة وإعطائها التدريب اللازم والذي يشتمل على كل واحدة من المهارات الأساسية المختلفة. (جابر، ٢٠٠٨) وأما طاهر محمود، ومحمد محمد (٢٠٠٦)، فيرى أن تعلم الاستراتيجيات يمكن المتعلمين من الاستذكار عند تطبيق الإجراءات التدريسية والأساليب المناسبة التي توصلهم إلى تعلم المادة وإتقانها ثم تذكرها عند الحاجة إليها.

ولهذا يعتبر أسلوب التعلم أحد المفاهيم الرئيسة في علم النفس مما جعله يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان مشتملاً على ما يكتسبه الفرد من معارف ومعانٍ وأفكار واتجاهات وعواطف وعادات وقيم واستراتيجيات وطرائق وأساليب سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متمدة ومخططة أم بطريقة عرضية عشوائية. (الشهراني، محمد، ٢٠٠٥).

وهذا ما أكده (الدردير، ٢٠٠٥) والذي أشار إلى أن أسلوب التعلم هو «القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما. ومن خلال استجابة سابقة لنفس الموقف، (وهذه القدرة هي التي تميز الكائنات الحية التي وهبت الإدراك العام أو الحكم السليم». وأما الشرفاوي (٢٠٠٦) فيرى «بأن توفر بيئة تعليمية تتيح للطلبة فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب لها تأثير إيجابي على تحفيزهم وتحسن أدائهم الدراسي». ونظراً لأهمية التذكر في عمليات التعلم فقد فتح المجال للكثير من الدراسات النفسية والبحوث السيكلوجية للاهتمام بدراسة الذاكرة والتي ابتدأت بدراسة ابنجهاوس. والتي مثلت إنجازاته وما قدمه من طرق مقننه ومضبوطة يمكن استخدامها في الحصول على بيانات كمية فيما يتعلق بمقدار النسيان، وبالتالي هيأت الفرصة للدراسات العلمية فيما بعد. أي أن مشكلة النسيان لدى الأفراد تعود في معظمها إلى فشل في التخزين لهذه المعرفة وليس إلى فشل في استرجاع المعرفة. (Ellis & Hunt, 1993)

ثم جاء شيري (Cherri, 2002) وقسم استراتيجيات التذكر إلى استراتيجيات داخلية وأخرى خارجية، وأن الخارجية منها تستخدم لتحسين التذكر، وأما الداخلية فتشتمل على تكوين تصورات عقلية وتحسين مهارات الاستماع والتكرار والترميز والاستدعاء.

حيث أشار (قطامي، وعدس، ٢٠٠٢) إلى أن عملية التذكر هي سلسلة نشاطات ومعالجات يقوم بها المتعلم منذ لحظة إدراك المنبهات مستهدفاً إدخالها إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ بها من أجل استرجاعها.

وأما الشرقاوي (٢٠٠٣) فيرى أن التذكر هو "العملية التي يتم بها استرجاع الخبرة للاستفادة منها في المواقف الجديدة، وأن الخبرات تسجل في عقل الإنسان على شكل تصورات ومفاهيم ونماذج معرفية" ولما كانت قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات زمنية متفاوتة فإن العلماء اهتموا بمسألة التخزين للمعلومات وأشاروا إلى وجود أكثر من نوع للذاكرة يتم التمييز فيها على أساس الفترة الزمنية التي يمكن الاحتفاظ فيها بالمعلومات المرمزة وطبيعتها وكميتها (Tulving, 1993).

وأشار عبد الله (٢٠٠٣) إلى أن معالجة المعلومات في الذاكرة تتم من خلال ثلاث مراحل متميزة: هي مرحلة الترميز، والاكتساب، ومرحلة التخزين، ثم مرحلة الاسترجاع، موضحاً لها كما يلي:

- مرحلة الاكتساب Acquisition stage

خلال هذه المرحلة، يُجري الفرد ترميز المعلومات الدالية، على شكل آثار حسية، ثم يعالجها الدماغ بدرجة أعلى ويحولها إلى آثار على مستوى الذاكرة العاملة، ثم بعد ذلك يعالجها الدماغ على مستوى الذاكرة طويلة المدى، وإذا لم ترمز هذه المعلومات فإنها تضيع حتى تتلاشى. علماً أن هذه المعلومات تختلف في درجة قابليتها للترميز وبالتالي التذكر والاسترجاع.

- مرحلة الاحتفاظ Retention stage

وتعرّف هذه المرحلة بأنها الفترة الزمنية التي تتقضي بين الحدث وإعادة جمع أجزاء خاصة من المعلومات المتعلقة بهذا الحدث وتعد هذه الفترة الزمنية مهمة لأنه في حال ترميز المثير والحدث يبدأ العديد من العوامل تأثيراً فيه.

- مرحلة الاسترجاع Retrieval stage

يعرّف الاسترجاع بأنه العملية التي يتذكر فيها الفرد ما احتفظ به من معلومات، ولهذا يمثل التفاعل لثلاثة عوامل هي:

١. الطريقة الخاصة في ترميز المثيرات أو المعلومات.
٢. المعلومات التي جرى ترميزها متضمنة في إشارات الاسترجاع.
٣. السياق الذي يحدث فيه هذا الاسترجاع.

نماذج الذاكرة:

هناك عدد من النماذج التي تحدثت عن الذاكرة والتي أكدت في مجموعها على أن المعلومات تُخزَّن في أماكن مختلفة من الدماغ على شكل شبكة اتصالات مترابطة وغير قابلة للتجزئة. وفي هذه الدراسة سيكتفى بنموذج أتكينسون شيفرن (Atkinson – Shiffrin model). والذي من خلاله اقترحاً نموذجاً ثلاثياً للذاكرة الإنسانية يتكون من ثلاثة أقسام، وسميها نموذج تجهيز المعلومات المثالي للذاكرة، أو نموذج المرحلة للذاكرة الإنسانية. (Ellis & Hunt, 1993).

وكما أنهما ميزا في نموذجهما بين مفهوم الذاكرة Memory ومخزن الذاكرة Memory storage واستخدما مفهوم الذاكرة للدلالة على المعلومات والبيانات المخزنة في حين استخدما مفهوم المخزن للدلالة على المكون التركيبي أو البنائي الذي يحتوي على هذه المعلومات. وطبقاً لهذا النموذج فإن أورمرود (Ormrod, 1995) ترى أن الذاكرة الإنسانية تتكون من ثلاثة أقسام هي:

أولاً: الذاكرة الحسية Sensor memory

تعمل هذه الذاكرة على استقبال المعلومات البيئية الخارجية المحيطة بالفرد عن طريق الحواس من خلال مسجل بصري ومسجل سمعي. وهذه المعلومات التي أدخلت إلى الذاكرة الحسية تحفظ على شكل صور في مخيلة الفرد، ولكنها تُفقد في أقل من الثانية إذا لم تنقل إلى الذاكرة قصيرة المدى من خلال المسجل الحسي الذي يحتفظ بالمعلومة المستقبلية من البيئة ونقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى. (اليتيم، شريف أحمد، ٢٠٠٦).

ثانياً: الذاكرة قصيرة المدى Short – Term Memory

يولي هذا النموذج لهذه الذاكرة أهمية كبرى كونها تحتفظ بكل المعلومات والأفكار والخبرات الواعية لدى الفرد، والتي يمكن السيطرة عليها مباشرة، كما أن لها أثراً كبيراً على عمليات التعلم والتذكر، ومن خلالها يتم انتقاء المثيرات المرغوب فيها. منتقلة من خلال الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى متحكمين فيها عن طريق الانتباه. وهذا ما جعل من الانتباه عملية انتقائية. فإذا لم تميز المعلومات بالذاكرة قصيرة المدى، فإنها تخضع إلى عمليات تحكم تؤدي وظائف متعددة في الذاكرة من خلال عمليات التسميع، أو التكرار بصوت مسموع، ولعدد من المرات إلى أن يتم حفظها، وعلى ضوء ذلك فإن الذاكرة قصيرة المدى هي التي يتم التعامل بها داخل الشعب الدراسية، ولهذا يجب الاهتمام بها خلال مواقف التعلم. والتي جعلت من طبيعتها أمراً مهماً في التطبيقات التربوية المتعددة أثناء عملية التدريس، مما يترتب عليه قيام المعلم بالعمل على جذب انتباه طلابه للموقف التعليمي ولاسيما عندما

يقدم المفاهيم الجديدة، والتي يجب تقديمها بشكل تدريجي متضمناً عدداً قليلاً من العمليات المعرفية في كل مرة، لأن كثرة المعلومات في نفس الوقت تؤثر في مقدرة الطلاب على التعلم. كما أن الاحتفاظ بهذه المعلومات سيكون لفترة قصيرة ولا تزيد عن ستين ثانية. (Ormrod, 1995).

ثالثاً: الذاكرة طويلة المدى Long - Term Memory

يرى الزيات (١٩٩٨) أن هذه الذاكرة تُشكل الجزء المهم في الذاكرة الإنسانية، والتي يتم من خلالها تخزين كم هائل من الأفكار والمعلومات والخبرات لفترات زمنية طويلة جداً. كما أن المعلومات الموجودة فيها تكون مترابطة مع بعضها البعض، ويتم ترميزها اعتماداً على معانيها إلى أن تصبح متصفة بخاصية الدوام النسبي، من خلال تنظيم مجموعة كبيرة من المعلومات عن طريق استخدام الأبنية المعرفية المسؤولة عن تنظيم المعرفة حول عدد من القضايا أو المواقف أو الأحداث على أساس أوجه الشبه أو الاختلاف فيما بينها. مصطفى، صالح (٢٠٠٤).

العوامل المؤثرة في التذكر:

اتفق العلماء على أن عملية التذكر تُعد أساسية وفعالية في عملية التعلم وفي الكثير من جوانب الحياة المختلفة، وعلى الرغم من أهميتها فقد برز عدد من العوامل التي قد تؤثر في قدرة الفرد على التذكر، ونسيان ما سبق أن تعلمه ممثلة بالتالي:

١. عوامل تتعلق بالفرد نفسه: وتتمثل هذه العوامل بالنضج لدى الفرد وعمره الزمني واستعداداته وقدراته وميوله، وخبراته السابقة، وخصائصه الانفعالية والعاطفية وحالته الصحية والنفسية، وقدرته على الانتباه للمواقف المحيطة به. حيث أظهرت الدراسات أن الفرد يركز على الخبرات التي يرغب في بقائها محفوظة في ذاكرته ليتمكن من استرجاعها عند الحاجة. (البروريني، ١٩٩٥).

ومن خلال إشراك عدد من الحواس أثناء استقبال الخبرات فإن ذلك يؤدي إلى ازدياد الاحتفاظ بما يتعلمه الفرد مشكلاً اتجاهات إيجابية نحو هذه الخبرات، ولاسيما إذا توافرت درجة من الذكاء المناسب لها، مدعوماً بمستوى من التشجيع البيئي أثناء مواقف التعلم، وهذا ما يؤثر في كمية ونوع المعلومات التي يمكن أن يحتفظ بها الفرد في ذاكرته. (نايف، ١٩٩٥).

٢. عوامل تتعلق بالمعلومات المراد تعلمها: متضمنة في درجة وضوح الهدف من التعلم لدى المتعلم، ودرجة وضوح الارتباطات بين هذه الخبرات المقصود تعلمها، والتي تتطلب تنظيمها في وحدات منطقية تمكن الربط فيما بينها، ومدى ارتباطها بميول واتجاهات الفرد المتعلم،

إضافة إلى وضوح المعنى في المادة التعليمية، كل ذلك يساعد في زيادة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، وبالتالي سهولة استرجاعها عند الحاجة لها. (Cherri, S. 2002).

٣. عوامل خاصة بطريقة وأسلوب التعلم: وهذه تتضمن طبيعة التدريب على المادة التعليمية بنوعها الموزع أو المكثف، ومدى تأثير ذلك في عملية التذكر ملاحظين ذلك في طبيعة الأسئلة لكل مادة تعليمية سواء الأسئلة الموضوعية أو المقالية. (المللي، سعاد، ٢٠١٠).

إن الباحث في التذكر لا يستطيع أن يفضّل علاقته بالنسيان. فقد أكد بتلر (Butler, 1989) أن من الصعب دراسة التذكر بمعزل عن النسيان، والذي عرفه بأنه عجز الفرد عن استرجاع ما سبق له أن احتفظ به، ويعود هذا إلى فشل الاستراتيجية المستخدمة في استعادة المعلومات، في حين يرى إليس وهنت (Ellis & Hunt, 1993) أن مشكلات النسيان ليست دائماً عائدة إلى الفشل في استرجاع المعلومات، وإنما تعود في معظمها إلى الفشل في تخزينها. وفي إطار محاولات علماء النفس للتقليل من مشكلة النسيان والذي يرتبط بالعوامل الثلاثة السابقة ولتحسين الذاكرة، فقد اتجه اهتمامهم إلى استخدام مبادئ عامة من شأنها المساعدة في تقليل أثر عوامل النسيان، والاستفادة من الذاكرة إلى أقصى الحدود الممكنة من خلال استخدام هذه المبادئ تحت مسمى استراتيجيات التذكر. (Mastropieri, Scruggs, & Fulk, 1990).

تقوم فكرة استراتيجيات التذكر على افتراض أن الذاكرة البشرية تختلف في مستوى الاحتفاظ باختلاف ما يقدم لها من خبرات ومعارف، وحتى يتم الاحتفاظ بهذه المعارف والمعلومات لدى الفرد معزّزاً قدراته على تخزينها واسترجاعها فإنه يلزم باستخدام أساليب واستراتيجيات تحقق له هذا الغرض وتعرف باستراتيجيات التذكر Mnemonics Techniques، وتعمل هذه الاستراتيجيات من خلال الترميز Recoding والربط Relating والاسترجاع Retrieving حيث تشتمل عملية التذكر على هذه الخطوات التي تبدأ بترميز الكلمة غير المألوفة ترتب بالكلمة الأصل باستخدام استراتيجيات التذكر كانتقاء الكلمة (المفتاحية) أو الكلمة الدليلية Keyword وربما بالمعلومة المراد تذكرها من خلال استخدام الصور الذهنية بطريقة مقبولة بالمعلومة المراد تذكرها مستخدمين الصور الذهنية للكلمة المفتاحية والتي تعمل على تحسين الذاكرة (Hama chek, 1990).

وأما المعرفيون فيرون في استراتيجيات التذكر سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها المتعلمون منذ لحظة إدراكهم للمنبهات بهدف إدخالها إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ بها من أجل استرجاعها من خلال عملية الترميز التي يجرونها لكل خبرة يريدون اكتسابها من أجل تخزينها والاحتفاظ بها قاصدين استرجاعها عند الحاجة إليها. (العتوم، ٢٠٠٤).

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أنه من المهم أن يتعرف الطلبة على هذه الاستراتيجيات المصممة لمساعدتهم وزيادة قدراتهم على تذكر المعلومات الجديدة، وفي هذه الدراسة سنعرض ثمانية من هذه الاستراتيجيات هي التالي:

استراتيجية الموقع Loci method

تعتبر هذه من أقدم أساليب التذكر، وتتخلص بتخيل مكان مأثوف مثل البيت أو الطريق إلى العمل، وفيها يتم اختيار نقاط بارزة فيه مثل، باب، ومنزل، وعمود كهرباء،.... الخ. ثم يتم ربط الأفكار أو الكلمات التي يتم حفظها بهذه النقاط. كما تقوم هذه الاستراتيجية على ترميز المادة المراد تذكرها وربطها بدلالات مأثوفة، وأماكن محسوسة في ذاكرة الفرد. (عبد الله، طالب، ٢٠٠٤).

استراتيجية الكلمات الالاقطة Peg word Technique

وتتم من خلال تعلم الطالب قائمة من الكلمات المفتاحية والتي يتم ربطها بعلامات مرجعية لها، مستخدمة الكلمات السجعية المتناغمة والتخييلات البصرية المبالغ فيها وغير المألوفة. (Solso, 1988).

استراتيجية الحرف الأول First Letter Technique

وتقوم هذه الاستراتيجية على أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات أو الجمل المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى الطالب من خلال الحرف الأول مستهدفاً تسهيل استرجاعها. وتعد هذه الاستراتيجية الأكثر استخداماً في أيامنا الحالية، موضحة بالمثل التالي: لو كان لديك صديق اسمه الكامل تحسين فالح أحمد حبيب، ورغبت في تذكر اسمه الكامل، فإنك تتمكن من ذلك إذا ما تذكرت الحرف الأول لكل اسم من مجموع هذه الأسماء، ثم تقوم بأخذ الحرف الأول من كل اسم مشكلاً من هذه الحروف كلمة واحدة، وبهذا تكون كلمة "تفاح" هي الكلمة المناسبة لتذكر الاسم كاملاً. (العتوم، ٢٠٠٤).

استراتيجية التجميع Chucking Technique

تقوم هذه الاستراتيجية على تجميع عدد من الأحرف أو الأرقام أو الرموز في وحدات صغيرة يسهل تذكرها. حيث يضع الطالب المعلومات في نظام ذي معنى وفي الغالب يميل الطالب إلى تذكر الأشياء المنظمة والمتناغمة، وبدون هذه التنظيمات فإنهم يفقدون الكثير من أجزاء المعلومات الضرورية لديهم والمتعلقة بحياتهم اليومية والدراسية، ومن خلال تطبيق هذه الاستراتيجية، فإنهم يستفيدون منها في زيادة قدراتهم على حفظ الأرقام لهواتف أصدقائهم، ثم التواريخ الهامة لديهم، أو الحروف الهجائية، وغيرها من المهام الأخرى. (Wool Folk, 1998).

استراتيجية الكلمات المفتاحية Key word Technique

وتتحقق هذه الاستراتيجية من خلال قراءة نص ما، ثم اختيار كلمة واعتبارها بمثابة مفتاح يدل على الفقرة أو الجملة كاملة، وتعد هذه الاستراتيجية مفيدة أثناء تعلم الطلبة المفردات من لغة أجنبية، وذلك خلال استخدامهم المفتاح المكون من كلمة أخرى باللغة العربية أو الإنجليزية، بحيث تشبهها في اللفظ وتدلل عليها. أو من خلال ربط الكلمتين معاً بشكل ذهني في صورة مضحكة أو مثيرة للتذكر، مثال ذلك إذا أردت تذكر كلمة «Amiyo» من الإسبانية والتي تعني الصديق، فإنك تستطيع ربطها مع الكلمة الإنجليزية «Go» لأن الصديق يذهب ويأتي معك بشكل دائم. أو من خلال ربطها باسم صديق لك يشبه هذه الكلمة مثل كلمة «أمجد». (بني عواد، معن، ٢٠٠٦).

استراتيجية السلسلة الرابطة Linking chain Technique

وتقوم هذه الاستراتيجية على استخدام روابط بصرية من خلال ربط الفقرة الأولى المراد الاحتفاظ بها مع الفقرة الثانية. والفقرة الثانية مع الفقرة الثالثة، والفقرة الثالثة مع الفقرة الرابعة وهكذا الطريقة السلسلة، مما يضمن إيجاد روابط ذات معنى للمفاهيم التعليمية الجديدة. محققين من خلالها الوصول إلى درجة الإتقان لهذه المفاهيم الجديدة ولهذا تستخدم كثيراً عند دراسة وحفظ آيات القرآن الكريم، أو عند حفظ بعض من الشعر أو عند حفظ جداول الضرب. (قطامي، ١٩٩١).

استراتيجية التأمل Meditation Technique

وتقوم على أساس ربط كلمتين نريد تذكرهما من خلال كلمة ثالثة جديدة، أو فكرة تربطهما معاً بحيث يكون لها القدرة على تذكر الكلمتين الأصليتين في المستقبل. وهذه الاستراتيجية تتطلب من المتعلم التأمل والتفكير واستخدام الخيال العقلي قبل الوصول إلى الكلمة الرابطة للكلمتين معاً. فإذا أردت تذكر كلمتي (جمل وشباك) عليك أن تتصور الجمل الضخم وهو يحاول بكل قواه الدخول من الشباك الصغير، وهذا يُعد موقفاً مضحكاً وطريفاً وغير معقول. ولكنه قد يساعد المتعلم على التذكر لهذه المهام. (Herrmann & Gutman, 1993).

استراتيجية القصة Narrative Technique

وتشتمل هذه الاستراتيجية تأليف قصص تربط بين مجموعة الكلمات المراد تذكرها بحيث تُشكل هذه الكلمات مع بعضها البعض قصة ذات معنى، معتمدة في تحققها على قدرة الطالب في تكوين صورة ذهنية للخبرات الجديدة التي يتعرض لها، ولهذا فهي أيضاً ترتبط باستراتيجية التصور العقلي. والتي من خلالها يتم استحضار الصورة بعد تخيلها لهذه الخبرات والمعلومات

المراد تعلمها على شكل قصة خيالية، حيث يقوم الطالب بإيجاد روابط وتصور علاقات بين ما لديه من مخزون، وما يُريد تعلمه من معلومات وخبرات جديدة مُستخدماً جُهداً ذهنياً عند تنظيم تلك المعلومات والخبرات وترتيبها على شكل صور سمعية أو بصرية أو على شكل قصة مُستهدفاً من ذلك سهولة استرجاعها بطريقة مناسبة وبوقت أسرع. (نايف، ١٩٩٥).

أساليب التعلم Learning Styles

يُعد التعلم من الظواهر الإنسانية المهمة، والذي يكتسب الإنسان من خلاله مجمل خبراته الفردية وعن طريقه ينمو، ويتقدم معرفياً وبفضله يستطيع أن يواجه الأخطار، ويقوم أنماط السلوك على اختلافها، حتى أصبح المتعلمون هم الطاقة التي تؤدي إلى التغيير والتجديد، ولهذا عرفه (غازادا وآخرون، ١٩٨٦) بأنه: ”القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في مواقف ما بسبب استجابة سابقة للمواقف. وهذه القدرة هي التي تميز تلك الكائنات الحية التي وهبت الإدراك العام أو الحكم السليم.“

ومن منطلق الاهتمام بالعملية التعليمية والبحث عن العوامل المختلفة المؤثرة فيها نلاحظ أن أسلوب التعلم الذي يتم من خلاله إدراك المعلومات واستيعابها ودمجها مع المخزون السابق من المعرفة، ثم إعادة تشكيلها بحيث تصبح خبرات خاصة لدى الفرد آخذة بعين الاعتبار الفروق الفردية الموجودة بين البشر أثناء عمليات إدراكهم وتذكرهم وتخيلهم وتفكيرهم وطرق جمعهم للمعلومات ثم كيفية معالجتها. الأسطل، إبراهيم، والخالدي، فريال (٢٠٠٦). وقد أكدت عزيزة بأن أسلوب التعلم يشير إلى الطرق والأساليب التي يستجيب فيها الفرد من خلال مدى واسع من المهام الإدراكية والعقلية (عزيزة، المانع، ٢٠٠٥).

ويُعد مفهوم الأسلوب المعرفي من المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي، حيث تناولها بالدراسة مشيراً إلى أنها تلك الأساليب المعرفية التي من خلالها يمكن الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في مجالات نفسية ومعرفية مشكلة من الإدراك يليه التذكر والتفكير ثم القدرة على جمع المعلومات ومعالجتها مشيراً إلى الطرق الأكثر تفضيلاً لدى الأفراد في إدراكهم لمثيرات (الأحمد، ٢٠٠١)، ولهذا برز الاختلاف بين التربويين في تعريف أساليب التعلم، إلا أن معظم هذه التعريفات تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والتي تؤثر في التعلم خلال المواقف الصفية موضحين ذلك من خلال التعريفات التالية:

- حيث أشار تشان (Chan, 2001) بأنه يعني توفير البيئة التعليمية التي تتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب ذات تأثير إيجابي على تحفيز الطلبة وسلوكياتهم وسلامتهم النفسية والمشار إليها في الشرقاوي (٢٠٠٣).

- وأما كيجان وسيغل (Kiggan & Siggle) فقد عرفاه بأنه أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف المفاهيم البيئية الخارجية، واعتبرا هذه الأساليب بأنها المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، وكما اعتبرها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية ثم كيفية التعامل مع هذه الموضوعات.

- وعرفه الفقهاء (٢٠٠٣) بأنه أسلوب التعلم المعرفي الذي يتم به إدراك المعلومات واستيعابها ودمجها مع المخزون السابق من المعرفة، ثم إعادة تشكيلها بحيث تحدد خبرات الفرد متضمناً الفروق الفردية الموجودة بين البشر في عمليات الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير في طرق جمع المعلومات ومعالجتها.

- وأما فيرمونت (Vermunt) المشار إليه في (Linda, 2004) فقد عرفه بأنه الطريقة التي يتعلم بها الطلبة عادةً أساليب التعلم بأنها نوع من الاستراتيجيات العامة لدى الطلاب وواصفاً لها بمستويين هما السطحي والعميق.

وعلى ضوء ذلك قسم الباحثون أساليب التعلم لدى الطلبة بناءً على نتائج دراسات هدفت إلى فحص العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من (الإدراك، والشخصية) أو (التعلم، والأنشطة التعليمية). ولكنهم وجدوا أن العلاقة ليست ذات شكل واحد، وإنما يوجد بينها اختلافات وهذا ما يشكل فروقاً فردية بين الطلبة في تفضيلهم للأساليب المعرفية، فبعضهم يفضل المعرفة التحليلية مقابل الكلية، أو المعرفة العملية مقابل النظرية، أو المعرفة المستقلة مقابل الاعتمادية أو الجماعية مقابل الفردية، أو الحسية مقابل التفكيرية أو الانفعالية، أو قد يكون الأسلوب مركباً من مجموعة من هذه الأساليب (Dunn & Milgram, 1993).

وأما نظرية بيجر لأساليب التعلم (Bigg, S Theory of Approaches to learning) والمشار إليها في غنايم (٢٠٠٧) فقد فسرت أساليب التعلم بأنها طرق للتعلم توصلت إلى أسلوبين من التعلم هما: أسلوب التعلم السطحي (Surface learning style)، وأسلوب التعلم العميق (Deep learning style).

أولاً: الأسلوب السطحي: يقوم هذا الأسلوب على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، فالطلبة من خلاله يرون بالتعلم المدرسي تحقيقاً لغايات أخرى كالوظيفة. ولهذا فإنهم ينجزون متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر واسترجاع المعلومات التي يعتقدون أنهم سيؤدون فيها الاختبار. مركزين على الإشارات أكثر من التعرف على المعنى من خلال التركيز على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة معتمدين على الحفظ للمعلومات البسيطة من أجل الاختبار ولهذا يكون توكيدهم خارجياً.

ثانياً: **الأسلوب العميق**: يعتمد هذا الأسلوب على الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما يتعلمه الطلبة، مهتمين بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها مدركين أهميتها المهنية، ولهذا يرون بالدراسة أنها مثيرة لاهتماماتهم محاولين الربط بين الخبرات وتكاملها، وباحثين عن اكتشاف المعنى من أجل معرفة القصد بالدراسة والغايات لهذه المادة الدراسية. مما يشكل لديهم اهتماماً نحو الدراسة، لهذا يربطون الأفكار النظرية بخبرة كل يوم يحصلون فيها على المعرفة في مختلف المقررات الدراسية فيصبح لديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها والتعرف على الأفكار الرئيسية، مميزين بينها وبين الأفكار الثانوية. وبهذا يستطيعون ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، مما يساعدهم على بناء المحتوى وتنظيمه في إطار متكامل وكل ذلك يجعل توكيدهم داخلياً أي (من داخل الطلبة). وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الطلبة ربما يستخدمون كلا الأسلوبين (السطحي، والعميق). في أوقات مختلفة على الرغم من كونهم بنفس الوقت يفضلون أحدهما على الآخر.

علاقة التذكر بالتعلم:

يعد التذكر عملية مهمة في التعلم لكونه خاصية إنسانية ترتبط بالنشاط العقلي لدى الإنسان، والذي من خلاله يستعيد الماضي بكل ما فيه من خبرات، ليواجه به الحاضر بقدرة أكبر ومهارة أعظم. (الشهري، ٢٠٠٦).

كما أن التعلم يعني احتفاظ المتعلم بالخبرات التي اكتسبها خلال تعلمه ولأطول فترة زمنية ممكنة. وإذا لم يتمكن من هذا الاحتفاظ بهذه الخبرات فيعني أن التعلم لم يحدث. ولهذا يعتبر التذكر مؤشراً دالاً على حدوث التعلم كونه يعتمد عليه كثيراً. فتذكر الإنسان لطريقة التغلب على مشكلة معينة، وسرعته في إدراك مواقفه السابقة إزاء هذه المشكلة يُساعد في التغلب على هذه المواقف نفسها أو على موقف آخر مشابهة لها وبسهولة كبيرة، مما يؤدي إلى إنهاء المشكلة إزاء هذا الموقف. وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن حدوث انتقال أثر التعلم لا يمكن أن يتم إلا بمساعدة الطلبة على كيفية تخزين المعلومات في ذاكرتهم بشكل منظم، حتى يسهل استرجاعها. ولكي يتم انتقال التعلم يجب أن تكون مواقف استرجاعها مشابهة لمواقف انتقالها نظراً لأن متغيرات المواقف الأولى تلعب دوراً مهماً في استدعاء هذه المعلومات عند احتياجها. (أبو هاشم، وكمال، ٢٠٠٨).

يشهد العصر الحاضر تغييرات سريعة في كافة المجالات الحياتية لدى الإنسان، مما فرض عليه أعباء كبيرة يرغب في تخزينها من خلال ذاكرته ولكثرة هذه التغيرات ومطالبها ممثلة في عمليات التدريس فقد أصبح من الضرورة استخدام أساليب تعلم فعّالة تساعد الطلبة

على حفظ المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة، لكي تسهم إيجاباً في تحسين أداءات الذاكرة لديهم ثم تزيد من مستوى التحصيل عندهم.

ومما سبق أصبح من الضرورة (البحث عن وسائل من شأنها العمل على مساعدة الطلبة على استرجاع المعلومات لديهم، وذلك لوجود عدد منهم قد يعانون من صعوبات في قدرتهم على تذكر المعلومات واسترجاعها.

لكل ما سبق جاءت هذه الدراسة محاولة لإلقاء الضوء على اثر استراتيجيات التذكر، وعلى أساليب التعلم محاولة المساهمة في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة مجتمع الدراسة من خلال نظرية Biggs والتي أخذ بها الباحث في هذه الدراسة.

مما سبق استنتج الباحث أن مفهوم استراتيجيات التذكر يعني الطرق التي تساعد على التذكر من خلال اختزان المعلومات واستدعائها عند الحاجة إليها.

وأما التحصيل الدراسي فيرى الباحث أنه كل أداء يقوم به الطالب خلال دراساته المختلفة، بحيث يخضع هذا الأداء إلى القياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المعلمين أو كليهما معاً.

وأما أسلوب التعلم فيرى الباحث أنه الطريقة التي يتعلم بها الطلبة من خلال الأسلوب السطحي أو الأسلوب العميق أو كليهما معاً. ولهذا فقد اهتمت الدراسة الحالية باستقصاء أثر استراتيجية التذكر وأسلوب التعلم في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة، ومثل هذا الاستقصاء يساعد في اقتراح برامج تعمل على زيادة وعي الطلاب بعمليات الذاكرة مما يسهم في تسهيل الاستخدام القصدي لاستراتيجيات التذكر، مما ينتج فرصة للنجاح عند تطبيقها من خلال تنشيط هذه المعلومات التي تم تخزينها سابقاً في الذاكرة والمرتبطة بالمعلومات المطروحة والتي يرغب الفرد في تذكرها مما يجعل عملية التشفير الذهني أكثر فعالية، وبالتالي يجعل مستوى الأداء أكثر فعالية من خلال وعي الفرد بنواحي القوة والضعف في قدرات ذاكرته، وهذا ما أشارت له الكثير من الدراسات التي بحثت في أثر استراتيجية التذكر وأسلوب التعلم في التحصيل لدى الطلبة - مثل دراسة:

- (Desrochers, and Gelinas and Wieland, 1989) التي حاولت فحص أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تقوية القدرة على تذكر معاني المفردات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً و(٢٢) طالبة، وقد أعطي أفراد العينة مجموعة من الكلمات الروسية يقابلها مجموعة من الكلمات الألمانية دون ربطها بكلمات مفتاحية، ثم أعطي الطلبة نفس المجموعة من الكلمات مرتبطة بكلمات مفتاحية. حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن استرجاع معاني المفردات التي ربطت بكلمات مفتاحية كان أفضل.

- وأما "دن" (Dunn, 1993) فقد أجرت دراسة هدفت إلى بحث فاعلية استخدام استراتيجيات التذكر لدى مجموعة من طلاب الموسيقى في المدارس الحكومية المتوسطة في تذكر المقاطع الموسيقية والاحتفاظ بها وعلاقة ذلك بالجنس. تكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً وطالبة. وقدمت الموضوعات الموسيقية باستخدام استراتيجيات التذكر. وقد أظهرت النتائج أن تذكر هذه المقاطع كان أفضل عندما استخدمت في تعلمها استراتيجيات التذكر. كما أظهرت النتائج وجود فروق في التذكر بين الذكور والإناث إذ أظهرت الطالبات أداء أفضل من أداء الطلاب في تذكر هذه المقاطع.

- وفي دراسة قام بها سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropireri, 1992) هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التذكر في تعلم مادة العلوم على الاكتساب والحفظ والتعميم وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩) من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين هم في مستوى الصفوف (السادس - الثامن). أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات التذكر قد نتج عنه تحسن في التعليم والتذكر بصورة أفضل بمرور الوقت مقارنة مع الإجراءات التقليدية في التدريس، كما أظهرت النتائج أن الطلاب يفضلون بشكل كبير في مادة العلوم استخدام استراتيجيات التذكر على الطريقة التقليدية.

- كما قام رايس (Rice, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر عوامل الحزن والانفعالات المختلفة في تذكر الأطفال للمادة التعليمية في المدارس الأمريكية وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠٠) طفل. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين لديهم مشاعر من الحزن والذين تم استثارة دافعيتهم زادت قدرتهم على التذكر للمادة التعليمية عندما تم تدريبهم على بعض استراتيجيات التذكر.

- وجاءت دراسة الطوباسي (٢٠٠٤) حول فاعلية عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء متغيري الجنس ومستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف التاسع. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) طالباً وطالبة. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التذكر بين الاستراتيجيات المختلفة (الموقع، القصة، التخيل، الكلمة المفتاحية، والوعي).

- كما أجرى كل من حسن وعبد الفضيل (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى قياس أثر الجنس والتخصص الدراسي على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، والتعرف على طبيعة تلك الأساليب وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية في أساليب

التعلم المفضلة تعود لمتغير الجنس، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أساليب التعلم تعود للتخصص (علمي، أدبي).

- وفي دراسة أجراها كتل (Kettle, 1998) بحثت في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من خلال معرفة مواقفهم تجاه أنشطتهم المدرسية. أجريت الدراسة على (٩٧٨) تلميذاً موهوباً في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة الأسلوب المفضل للتعلم لدى الطلبة كان عاملاً فعالاً في تحديد الجوانب الإيجابية لديهم، مثل معرفة قدراتهم وأنماط تعلمهم وتفكيرهم واهتماماتهم وأساليب تعبيرهم عن أنفسهم، وما يفضلونه من بيئة تعليمية، وهذه تعد معلومات ذات قيمة إيجابية في إعداد المعلمين باستراتيجيات ناجحة لتطوير أساليب التعليم.

- وقام ستيرنبرج وزانغ (Sternberg & Zhang, 2000) بدراسة هدفت إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز (Biggs) لأساليب التعلم، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة هونغ كونغ (Hong Kong) حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٥٤) طالباً وطالبة، فيهم (٣٦٢) طالباً و(٤٩٢) طالبة) وعينة من جامعة (Nanjing) تكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالباً وطالبة منهم (١١٤) طالباً و(١٠١) طالبة) من المجتمع الصفي واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير، واستبانة بيجز لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق) في ضوء أربعة أساليب فرعية لأساليب التعلم السابقة (الدافعية السطحية، الاستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الاستراتيجية العميقة). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التفنيدي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي. كما أظهرت وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي). وأسلوب التعلم العميق، وأخيراً وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق.

- وأما غنايم (٢٠٠٧) فقد قام بدراسة حول إدراكات الطلبة لمفهوم الموهبة العلمية وعلاقته بأساليب التعلم لدى بيجز، وقد أجريت الدراسة على طلبة المدارس الثانوية في عمان على (٦٠٠) طالب وطالبة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم العميق أثراً في مفهوم الموهبة العلمية لدى الطلبة.

مما سبق من الدراسات السابقة يمكن القول أن استراتيجيات التذكر تؤثر إيجاباً في تحسين القدرة على التذكر وأنها تؤثر إيجاباً في تذكر المواد الدراسية، كونها تزيد من فاعلية

أداء الذاكرة، وهذا بدوره يساعد على سهولة الاسترجاع لهذه المواد الدراسية. لافته نظرهم إلى القدرة على تعلم وتذكر مقدار ضخّم من المعلومات من خلال أسلوب شيق يسهل تعلمها حتى تصبح شيقة ودافعة لدى الطلاب الأقل إنجازاً في دراستهم.

مشكلة الدراسة :

يعاني بعض الطلبة في جامعاتنا من صعوبة في تذكر المعلومات واسترجاعها، ولهذا أصبح من الضروري البحث عن وسائل وأساليب من شأنها أن تساعد طلبتنا في استرجاع المعلومات والخبرات التي تلقوها في قاعات الدرس، قاصدين من خلالها الوصول إلى تحصيل دراسي مرتفع، واستخدام أساليب تعلم فعالة تساعدهم في حفظ هذه المعلومات وتجعلهم قادرين على استرجاعها وقت الحاجة إليها.

ولما سبق برزت أهمية استراتيجيات التذكر في التعلم الصفي، مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة محاولاً إلقاء الضوء على استراتيجيات التذكر وأساليب التعلم ودورها في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبتنا في مجتمع الدراسة من خلال نظرية Biggs المناسبة. ولهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما استراتيجية التذكر الشائعة لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة؟
٢. ما أسلوب التعلم المستخدم لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة؟
٣. هل يختلف التحصيل الأكاديمي للطلبة باختلاف استراتيجيات التذكر السائدة أو أسلوب التعلم؟

أهداف الدراسة :

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة (المملكة العربية السعودية).
- هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في تطوير حقل المعرفة من خلال نتائجها. مما يمكن أعضاء هيئة التدريس في تحديد ما يفضله الطلاب من هذه الاستراتيجيات والأساليب التعليمية.

أهمية الدراسة :

يشير الريحاوي (٢٠١٠) إلى أن استراتيجيات التذكر تعمل على تعميق الروابط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة كذلك توفر الدلائل والإشارات التي تساعد الفرد على الربط بين التعلم القديم والتعلم الجديد.

يرى الباحث أن مشكلة الذاكرة قد برزت في النصف الثاني من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، وقد أصبحت من أهم وأكثر مشكلات علم النفس العملية، التي حظيت بالدراسة والاهتمام في مجالات علمية عديدة.

وأما الدراسة الحالية فإنها تسعى للكشف عن استراتيجيات التذكر الشائعة لدى طلبة جامعة الملك خالد - فرع بيشة وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وأساليب التعلم، في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

ولقلة الدراسات السابقة في هذا المجال - في حدود علم الباحث - فإن هذه الدراسة تُعطى أهمية بالغة على الصعيد المحلي.

وكما أن هذه الدراسة سعت إلى الإسهام في زيادة التوافق بين مكونات المجتمع الجامعي، ورفع مستوى التعلم والتعليم من خلال رفع مستوى التحصيل عن طريق تزويد طلبة مجتمع الدراسة بالخبرات الضرورية، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطوير هذه الاستراتيجيات وأساليب التعلم وصولاً بالعملية التربوية إلى مستوى مرتفع من الإتقان مما يزيد في التحصيل الدراسي لدى طلبتهم.

محددات الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة الملك خالد فرع بيشة ممن أكملوا دراسة الفصل الأول فما فوق وخلال العام الدراسي (١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ). كما اقتصرت أيضاً على الأدوات والبيانات المستخدمة في هذه الدراسة وما يتوافر لها من دلالات صدق وثبات. لذا فهي صالحة للتعميم على المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة والمجتمعات المماثلة إحصائياً.

المفاهيم الإجرائية :

- **استراتيجية التذكر:** هي الأساليب التي يستخدمها الطالب في استرجاع المعلومات من الذاكرة والتي تظهر بأعلى متوسط على مقياس استراتيجيات التذكر، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجية التذكر المستخدم في هذه الدراسة.

- **أساليب التعلم المستخدمة:** هي الطرق الشخصية التي يستخدمها الطلبة عند التعامل مع المعلومات، والتي تظهر بأعلى متوسط على مقياس أساليب التعلم، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

- **التحصيل الأكاديمي:** القدرة المعرفية لدى الطالب والمقاسة من خلال المعدل المؤي لدرجات الطلاب لجميع مواضيع الدراسة (المعدل العام).

منهجية الدراسة وإجراءاتها : منهج الدراسة :

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي. إذ تم توزيع أداة الدراسة على العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وجمعت الإجابات وتم تصحيحها ثم تحليلها باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة من مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات جامعة الملك خالد في مركز مدينة بيشة المنتظمين في مقاعد الدراسة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٢٤هـ / ١٤٣٥هـ) والبالغ عددهم وفقاً لإحصائيات وكالة القبول والتسجيل بالفرع (٤٩٩١) طالباً وطالبة منهم (١٤١٣) من الذكور شكلوا ما نسبته (٢, ٢٨٪) من مجتمع الدراسة و(٣٥٧٨) من الإناث شكلن ما نسبته (٧١, ٧٪) من مجتمع الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٩) طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي بناءً على تجمع أفراد المجتمع في مجتمعات أكاديمية، وبعد ذلك تم اختيار الشعب في تلك الكليات بشكل عشوائي، وكانت وحدة الاختيار في هذه العينة هي الشعبة. وتشكل هذه العينة ما نسبته (٩٪) من مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص

المجموع	المستوى	عدد الإناث	عدد الذكور	الجنس	
				التخصص	
٢٣٢١	بكالوريوس	٢١١٩	٢٠٢	الأداب والإدارة	
١١٧٠	=	٠٨٦٥	٣٠٥	التربية الأدبية	
٣٩٧	=	٠٣٠٩	٨٨	العلوم الطبية	
٢٨٥	=	٢٨٥	—	التربية العلمية	
٨١٨	=	—	٨١٨	العلوم والآداب	
٤٩٩١	بكالوريوس	٣٥٧٨	١٤١٣	المجموع	

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المجموع	عدد إناث	عدد ذكور	الجنس	
			التخصص	
٢٠٨	١٩٠	١٨	الأداب والإدارة	
١٠٥	٧٨	٢٧	التربية الأدبية	
٣٦	٢٨	٨	العلوم الطبية	

تابع الجدول رقم (٢)

المجموع	عدد إناث	عدد ذكور	الجنس
			التخصص
٢٦	٢٦	-	التربية العلمية
٧٤	-	٧٤	العلوم والآداب
٤٤٩	٢٢٢	١٢٧	المجموع

أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام البيانات والأدوات التالية:

أولاً: المعدلات التراكمية لأفراد عينة الدراسة:

المسجلون حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٤هـ/ ١٤٣٥هـ) وقد تم الحصول عليها من وكالة القبول والتسجيل بفرع الكلية في بيضة ذكوراً وإناثاً.

ثانياً: مقياس استراتيجيات التذكر:

من أجل التعرف على استراتيجيات التذكر المستخدمة لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيضة، تم تطوير أداة لقياس هذه الاستراتيجيات المستخدمة وفق الخطوات التالية:

- الرجوع إلى الأدب المتعلق بموضوع الذاكرة واستراتيجيات التذكر.
- تصميم أداة خاصة للتعرف على استراتيجيات التذكر مستفيداً من الإطار النظري والدراسات السابقة.

- تكون المقياس من (٣٩) فقرة موزعة على (٨) أبعاد.

- تم حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة على (١٠) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك خالد - فرع بيضة والمختصين في علم النفس التربوي، والمناهج، والتقنيات، واللغة العربية. وقد طلب منهم بيان آرائهم في فقرات الأداة فيما إذا كانت تعكس فعلاً الغرض منها، ومدى دقة وسلامة الفقرات لغوياً وتعديلها بحسب ما يروونه ملائماً. وفي ضوء تعديل وملاحظات المحكمين فقد تم الخروج بالصيغة النهائية للأداة والمكونة من (٣٩) فقرة.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب معامل ثبات الإعادة (Test - Retest) بعد أن طبق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة وإعادة تطبيق الأداة عليهم مرة أخرى بفارق

زمني أسبوعين. وحساب معامل الارتباطين التطبيقيين وبلغ (٠,٨١) وهو معامل ثبات مقبول لأغراض تطبيق الدراسة. كما تم حساب معادلة كرونباخ ألفا على العينة الأصلية وكانت قيمة الثبات كما هو مبين في الجدول (٣)

الجدول رقم (٣)

معاملات الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لاستراتيجيات التذكر

معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	استراتيجية التذكر
٠,٨١	التجميع
٠,٧٨	السلسلة الرابطة
٠,٨٣	التأمل
٠,٧٩	الكلمة اللاقطة
٠,٨٥	الموقع
٠,٨٠	الحرف الأول

تصحيح الأداة:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٩) فقرة يتم التصحيح بإعطاء الأوزان (١,٢,٣,٤) للدرجات المذكورة حيث أعطي موافق جداً (٥) درجات، وموافق (٤) درجات، ومحايد (٣) درجات، ومعارض (درجتين) ومعارض جداً (درجة واحدة).

ثانياً: مقياس أسلوب التعلم لبيجز: Biggs

أعد بيجز هذا المقياس لقياس أسلوبيين من أساليب التعلم (السطحي والعميق). ويتكون من (٢٠) فقرة بمعدل (١٠) فقرات لكل أسلوب في التعلم. وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن أسلوبهم المفضل في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة بتدرج من (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً). ويتميز هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة في البيئة العربية وقد قام الدردير المشار إليه في غنايم (٢٠٠٧) بتعريف وتقنين هذا المقياس ليكون صالحاً للاستخدام في البيئة العربية.

صدق الأداة:

قام غنايم (٢٠٠٧) باستخراج الصدق الظاهري للمقياس (Face Validity) بعد أن قام بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية وطلب منهم مراجعة وضوح الصياغة اللغوية وأية ملاحظات أخرى في الأداء من

صياغة وتعديل وفي ضوء ما تم تقريره من قبل المحكمين فقد توصل غنايم (٢٠٠٧) إلى أن مقياس أسلوب التعلم لبيجز صالحاً للتطبيق.

ثبات الأداة:

تم حساب معاملات ثبات المقياس باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) حيث بلغت نسبة الاتساق الداخلي عند الأسلوب العميق (٠,٧٨) وعند الأسلوب السطحي (٠,٧٥) وبطريقة إعادة الاختبار بلغت نسبة الثبات (٠,٧٧) وقام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس وثباته ليتناسب مع البيئة السعودية وأخضعت الصورة الأصلية للمقياس للعديد من الإجراءات بهدف التحقق من مدى ملائمة فقراته لبيئة العينة الحالية من خلال الخصائص السيكومترية للمقياس، وفيما يلي وصف لتلك الإجراءات للتحقق.

صدق المحتوى:

للتحقق من مدى ملائمة عبارات المقياس لبيئة العينة المحلية تم عرض المقياس على (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص بقسم التربية وعلم النفس وقسم المناهج وقسم اللغة العربية في كليتي التربية والعلوم والآداب في جامعة الملك خالد - فرع بيشة ليعين المحكمون رأيهم في عبارات المقياس من حيث:

- مدى وضوح صياغة عبارات المقياس ومدى مناسبتها للبيئة السعودية.
 - مدى ملائمة كل عبارة لمقياس البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة.
 - أي تعديل مقترح أو ملاحظات أخرى على كل بُعد من الأبعاد.
- وبناء على رأي المحكمين تم تعديل بعض العبارات التي لا تلائم بيئة الدراسة الحالية، وتم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملائمتها وانتمائها لهذا البعد وللمقياس بشكل عام، واختيرت العبارات التي حصلت على ما نسبته (٧٥%) فأكثر، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديل على صياغة بعض العبارات التي ظهر فيها غموض في التعبير أو أنها بحاجة لشيء من التوضيح. وتم الاتفاق على صياغة مناسبة دون المساس بجوهر العبارات المراد تعديلها، بحيث تكون أقرب لفهم الطلبة، ولا تفقد معناها أو قدرتها على قياس الأسلوب الذي أعدت له.

ثبات المقياس:

قام الباحث باستعمال طريقة إعادة التطبيق واستخراج معامل الارتباط بين درجات عينة

استطلاعية (ن = 60) من طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة (من غير عينة الدراسة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وكان الفاصل الزمني بين تقديم الاختبار وإعادة (14) يوماً. وطبق عليهم فقرات الاختبار وكانت معاملات الثبات التي توصل إليها في مرتي تطبيق المقياس كما يلي: في المرة الأولى (0,76) وفي المرة الثانية (0,75).

تصحيح المقياس أسلوب التعلم:

قام الباحث بترجمة سلم رقمي ترتيبي حيث أعطيت موافق جداً (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجات، ومعارض جداً (درجة واحدة). وفي ضوء طريقة التصحيح على أساس سلم الاستجابة فإن درجات فقرات المقياس تنحصر ضمن لا، لأدنى درجة و(5) لأعلى درجة لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي والعميق).

متغيرات الدراسة:

أولاً: استراتيجية التذاكر ولها (8) مستويات: استراتيجية الموقع، استراتيجية الكلمات اللاحقة، استراتيجية الحرف الأول، استراتيجية التجميع، استراتيجية الكلمة المفتاحية، استراتيجية السلسلة الرابطة، استراتيجية التأمل، واستراتيجية القصة. ثانياً: أسلوب التعلم وله مستويان: الأسلوب العميق والأسلوب السطحي. ثالثاً: التحصيل الأكاديمي ويشير إلى تحصيل الطلبة مقاساً بالمعدل التراكمي.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد قام الباحث بتفريغ البيانات وإدخالها الحاسوب لتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (Spss) ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤالين الأول والثاني. ثم استخدم تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة:

تم إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية المشار إليها أعلاه، وأسفرت هذه التحليلات عن جملة من النتائج وتسهيلاً لعرضها تم تصنيفها كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على «ما استراتيجيات التذكر السائدة لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس استراتيجية التذكر بمجالاته الثمانية (التجميع، السلسلة المترابطة، التأمل، الكلمة المفتاحية، القصة، الكلمة اللاقطة، الموقع، الحرف الأول). والجدول (٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجية التذكر

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	استراتيجية التذكر
٠,٦٠٧	٤,٠٦	تأمل
٠,٦٠٢	٤,٠٢	السلسلة الرابطة
٠,٥٤٢	٣,٨٩	الكلمة المفتاحية
٠,٥٤٤	٣,٨٧	الكلمة اللاقطة
٠,٧٦٥	٣,٧٢	التجميع
٠,١,١٠٨	٣,٦٩	القصة
٠,٠٧٥	٣,٥٧	الحرف الأول
٠,٨٠٦	٣,٢٩	الموقع
٠,٥٠٧	٣,٨١	كلي استراتيجيات التذكر

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجالات الثمانية تراوحت بين (٣,٢٩ - ٤,٠٦) وأن انحرافها المعياري يقع بين (٠,٥٠٧ - ٠,٦٠٧) وأن استراتيجية التأمل هي متوسطها الحسابي (٤,٠٦) وانحرافها المعياري (٠,٦٠٧). وبعد ذلك جاءت استراتيجية السلسلة الرابطة بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٦٠٢). أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت استراتيجية الكلمة المفتاحية بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٥٤٢). أما من حيث استراتيجيات التعلم الأقل انتشاراً فقد جاءت استراتيجية الحرف الأول في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٠٧٥). في حين أن استراتيجية الموقع فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٨٠٦).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على «ما أسلوب التعلم المستخدم لدى طلبة كلية جامعة الملك خالد - فرع بيشة؟» وللإجابة عن هذا السؤال. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أسلوب التعلم بمجاليه (العميق والسطحي)، والجدول (٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التعلم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسلوب التعلم
٠,٥٦١	٣,٨٧٦	عميق
٠,٦٤٢	٣,٦١٧	سطحي

يتضح من الجدول (٥) أن أسلوب التعلم العميق حصل على متوسط حسابي مقداره (٣,٨٧٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٦١). وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي والذي بلغ (٣,٦١٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٤٢).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على «هل يختلف التحصيل باختلاف استراتيجيات التذكر أو أسلوب التعلم؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل الانحدار المتعدد (Multiple linear Regression) لاستراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية جامعة الملك خالد فرع بيشة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

تحليل الانحدار المتعدد لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التعلم

المتغير المستقل	العامل B	الارتباط المتعدد R	التباين R2	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تجميع	٠,٢٩٥	٠,٢٧٩	٠,٠٧٨	٠,٢٢٣-	٠,٧٤٢
سلسلة ترابط	١,٥٨٨			١,٧٥٦	٠,٠٨٢
تأمل	٣,١٨١			٣,٣١٤	٠,٠٠٣
كلمة مفتاحية	١,٢٨٦			٠,٠٢٨	٠,٣٠٣
قصة	٠,٠٦١-			٠,١٣٩-	٠,٨٩٣
كلمة لاقطة	٠,٢٥٦			٠,٢٧٩	٠,٧٨٢
موقع	٠,٠٩٧			٠,١٤٥	٠,٨٨٧
الحرف الأول	٠,١٠٠-			٠,٢٠٨-	٠,٨٣٧
أسلوب التعلم العميق	١,٨١٧-			١,٩٢٣-	٠,٠٥٥
أسلوب التعلم السطحي	٠,٨٨١-			١,٢٧٠-	٠,٢٠٧

يتضح من الجدول (٦) إن نتائج تطبيق الانحدار المتعدد لاستراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم وتأثيرها في التحصيل. يلاحظ أنه لا يوجد أثر لاستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي باستثناء استراتيجية التأمل حيث بلغت قيمة $T(١١٤, ٣)$ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu = ٠,٠٥$) ويشير ذلك إلى أن التحصيل يتأثر باستراتيجية التأمل كما يشير الجدول إلى أنه لا يوجد أثر لأساليب التعلم في التحصيل الدراسي.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

تشير نتائج الدراسة إلى أن أبرز استراتيجية تذكر يستخدمها الطلبة في كلية جامعة الملك خالد فرع بيشة كانت استراتيجية التأمل والتي احتلت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٠٦)، في حين احتلت استراتيجية الكلمة المفتاحية الترتيب الثاني بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٢). أما الترتيب الثالث فقد احتلته استراتيجية السلسلة الرابطة بمتوسط حسابي (٣,٨٩)، واحتلت استراتيجية الحرف الأول الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٧)، أما الترتيب الأخير فقد كان لاستراتيجية الموقع حيث حصلت على أقل متوسط حسابي ومقداره (٣,٣٩).

يلحظ مما سبق أن جميع تلك المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التذكر لدى طلبة كلية جامعة الملك خالد- فرع بيشة كانت أعلى من المتوسط لحسابي الفرضي لأداة الدراسة والبالغ (٢)، وهذا يشير إلى أن أفراد الدراسة يستخدمون مختلف استراتيجيات التذكر لكن بشكل متباين وهذه النتيجة يمكن تفسيرها اعتماداً على خصائص استراتيجيات التذكر، حيث تتميز كل استراتيجية تذكر بخصائص مختلفة في مستويات الترميز والتخزين والاسترجاع. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في استخدام استراتيجيات التذكر بناءً على طبيعة العينة التي تناولتها الدراسة وهي المرحلة الجامعية، وهذه المرحلة تتميز بأنها مرحلة تعليمية متقدمة، وكما أنها تبرز فيها الفروق الفردية بين أفرادها حيث نلاحظ أن لكل طالب استراتيجية تذكر شائعة الاستخدام لديه أكثر من غيرها من الاستراتيجيات، وهذا ما أشارت إليه النتائج حيث كانت النسبة الكبرى من الطلبة تميل إلى استخدام استراتيجية التأمل وهذا الميل لاستخدام هذه الاستراتيجية كان نتاج تفاعل هذه الاستراتيجية مع استراتيجيات التذكر مع خصائص هذه العينة من الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى. وهذا يتفق مع «بياجيه»، حيث يرى أن لكل مرحلة نمائية أبنية معرفية مختلفة عن غيرها من الأبنية في مراحل عمرية أخرى.

ويمكن القول إن استراتيجية التأمّل في هذه المرحلة المتقدمة والتي تتميز في العديد من الخبرات والمعلومات والمواد التعليمية الجديدة تتطلب منهم في هذه المرحلة بذل مجهود ذهني لكي يستفيدوا من هذه الخبرات الجديدة وجعلها فعالة حياتياً، واجتماعياً كون طلبة هذه المرحلة هم الفئة المتميزة تحصيلياً من خلال معدلات ميولاتهم في الجامعة وكما أنهم أصبحوا منخرطين في مجتمع الكبار بشكل واضح.

وقد أشارت النتائج إلى شيوع استخدام استراتيجية السلسلة الرابط كونها تتميز باستخدام روابط حسية بصرية يتم من خلالها ربط الخبرات التعليمية مع بعضها ولهذا فإن الطلبة أكثر ميلاً إلى استخدامها كونها توجد روابط ذات معنى للمواد التعليمية الجديدة، ولاسيما عند حفظ القرآن أو الشعر، وتحديداً في التخصصات الأدبية وبالسنوات الدراسية الأولى القريبة من المرحلة السابقة.

كما ويمكن تفسير انتشار استراتيجيات التذكر (الكلمة المفتاحية، الكلمة اللاقطة، التجميع، الحرف الأول، القصة، والموقع) حيث حصلت جميعها على متوسطات حسابية عالية، ويمكن تفسير انتشار استراتيجية الكلمة المفتاحية لدى الطلبة كونها المفتاح الذي يفتح الباب على الفكرة أو المعلومة التي يرغب الطالب باسترجاعها وقد تثير لديهم عدد خبرات مخزنة، ولاسيما في المواد الأدبية التي تتطلب استرجاعاً للخبرات التعليمية مثل التاريخ، أو الأدب في تخصصات بعض الشعب الجامعية. وأما انتشار استراتيجية الكلمة اللاقطة فتظهر لدى الطلبة الذين يحتاجون إلى أكثر من كلمة مفتاحية حية عند التذكر لموضوع ما. وهنا يحتاجون إلى استخدام عبارات أو جمل بمثابة دلالات مساعدة لاسترجاع المعلومات ونلاحظ ذلك لدى الطلبة الذين يستخدمونها عن طريق استخدام الأقلام الملونة للموضوعات الهامة لديهم والتي يرغبون تذكرها عند الحاجة إليها. حيث يكتبونها بلون مخالف لما يكتبون به قاصدين الاهتمام بها وتذكرها لاحقاً.

ويمكن تفسير استخدام استراتيجية التجميع كون الطلبة في هذه المرحلة يستخدمون الرموز أو الأرقام أو الحروف وتجميعها في نظام يجعلها ذات معنى خصوصاً في الشعب العلمية كالفيزياء أو الرياضيات. كما يمكن تفسير استراتيجية الحرف الأول والمعتمدة على تذكر الأحرف الأولى للكلمات أو العبارات والتي أظهرت محدودية انتشارها لدى الطلبة ويعود ذلك إلى تعقد المواد التعليمية في هذه المرحلة ولا يمكن تذكرها بمجرد تذكر الحرف الأول، ولهذا استخدمت ولكن بشكل محدود ويعود ذلك إلى تعقد البنية المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية بفعل تراكم الخبرات وازدياد المعرفة، بمعنى أن الطلبة أصبح لديهم القدرة على التذكر والاسترجاع وليس بمجرد تذكر الحرف الأول.

ويمكن تفسير ضعف انتشار استراتيجيات الموقع لدى أفراد عينة الدراسة كونها استراتيجية قديمة تربط المعلومات أو الأفكار بمكان ما وهذا يتناقض مع طبيعة المواد الدراسية المتعددة في هذه المرحلة، كما أن أفراد العينة هم في مرحلة معرفية متقدمة، ولهذا تحدد استخدامها في بعض المواد والشعب الأدبية في تخصصات الجغرافيا والتاريخ.

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن استراتيجيات التذكر التي تناولتها هذه الدراسة هي استراتيجيات مستخدمة لدى الطلبة في المرحلة الجامعية في جامعة الملك خالد - فرع بيشة، وهذه الاستراتيجيات مفيدة في التعلم والاحتفاظ بالمواد التعليمية مما يؤكد أنها استراتيجيات فعالة لدى طلبة المرحلة الجامعية. وهذا يتفق مع نتائج دراسة سكروجرز ومستروبريري (Scruggs & Mastropieri, 1995) والتي أشارت إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم تفيد في تعلم مواد العلوم وتساعد على الحفظ والتعميم. كما وافقت نتائجها مع دراسة ديون (Dunn, 1993) التي أظهرت فعالية استخدام استراتيجيات التذكر في تذكر المقاطع الموسيقية والاحتفاظ بها. كما وافقت مع دراسة الطوباسي (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى وجود أثر لبعض من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعلم العميق هو أسلوب التعلم المستخدم لأداء طلبة كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة حيث بلغ المتوسط الحسابي الأعلى من بين أسلوبَي التعلم (العميق والسطحي) بمقدار (٣, ٨٧٦). أما أسلوب التعلم السطحي فقد بلغ المتوسط الحسابي (٣, ٦١٧).

نلاحظ مما سبق أن المتوسطين الحسابيين لأساليب التعلم لدى طلبة كلية جامعة الملك خالد - فرع بيشة كانا أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي لأداة الدراسة والبالغه قيمته (٣)، بمعنى أن أفراد الدراسة يستخدمون أسلوبَي التعلم (العميق والسطحي) بشكل متباين.

ويمكن عزو ذلك إلى خصائص طلبة المرحلة الجامعية، إذ أن لديهم الخبرة التعليمية الكافية في تحديد أهمية المقررات التي يدرسونها. ولهذا فإن استخدامهم لأسلوب التعلم العميق يعود إلى فهمهم الحقيقي لتخصصاتهم الدراسية واهتمامهم بها وإدراكهم المستقبل الذي ينتظرهم حيث تتميز فئة الدراسة بالوعي الكافي والخبرة لكونها على أبواب التخرج والالتحاق بمجالات العمل. ولهذا كونوا الأفكار حول هذه التخصصات مزودين أنفسهم بدافعية عالية نحو التعلم، باحثين عن المعرفة التي تعزز قدراتهم المستقبلية، كما يمكن عزو ذلك إلى أساليب التدريس الفعالة المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس تدفع الطلبة نحو البحث عن المعرفة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العلم ونحو مهنة المستقبل.

وأما استخدام البعض لأسلوب التعلم السطحي في كليات جامعة الملك خالد - فرع بيشة فيمكن تفسير ذلك بأن ذوي أسلوب التعلم السطحي يتميزون بمحاولة تجنب الفشل والحصول على المهنة بأقل جهد وأقل تكلفة وأقرب زمن. ولهذا كانوا هم الفئة الأقل عدداً. ويتفق هذا مع نتائج دراسة غنايم (٢٠٠٧) حيث كان أسلوب التعلم العميق ذا أثر في تكوين مفهوم المهنة العلمية، ودراسة ستيرنبرج وزانغ (Sternberg & Zhang, 2000) في العین حيث توصلت إلى أن أساليب التفكير الابتكارية (التشريعي، المتحرر، الحكمي) أكثر ارتباطاً بأسلوب التعلم العميق.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

تشير نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية التأمل هي استراتيجية التذكر الوحيدة التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي بمعنى أن التحصيل الدراسي يتأثر على شكل تحسن عند استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجية، ويمكن عزو ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية تتعامل مع الخبرات الجديدة خاصة وأن طلبة المرحلة الجامعية الأولى تتفرع لديهم التخصصات الأكاديمية والمعلومات المعرفية كما أن هذه المقررات الجامعية تتميز بتقدمها المعرفي مما تحتاج جهداً ذهنياً كافياً للاستفادة منها. لذلك استخدم هؤلاء الطلبة هذه الاستراتيجية وسيلة هامة من أجل التعامل مع هذه الخبرات المتنوعة، كما أن طلبة هذه المراحل قد يقومون بربط خبرتين تعليميتين مع بعضهما لتذكر معلومة أو خبرة جديدة، ولهذا فإن هذه الاستراتيجية من أفضل أنواع استراتيجيات التذكر، ولاسيما لدى طلبة التخصصات العلمية.

كما يلحظ رغم شيوع بعض استراتيجيات التذكر الأخرى، أن نتائج هذه الدراسة لم تظهر وجود علاقة بين هذه الاستراتيجيات والتحصيل الدراسي، ويمكن عزو ذلك إلى الخلط في استخدام هذه الاستراتيجيات من خلال استخدام الطالب أحد الاستراتيجيات في موقف تعليمي ثم يستخدم استراتيجية ثانية في موقف تعليمي آخر، وهذا ما ظهر في استجابات الطلبة على مقياس الاستراتيجيات التذكر.

كما أظهرت النتائج عدم تأثير استراتيجيات التذكر في التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية جامعة الملك خالد - فرع بيشة، كما أظهرت النتائج أن اختلاف أسلوب التعلم لا يؤثر في التحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تعارضت مع نتائج دراسة سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropieri, 1995) والتي أشارت إلى أن الموهوبين لديهم القدرة على استخدام أساليب التعلم. ويعزى ذلك إلى تنوع أساليب التدريس داخل قاعات الدراسة واستخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقليدية، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة كي

يمارسوا طرقهم الخاصة في التعلم، وهذا يؤدي إلى ضعف ارتباط أسلوب التعلم بالتحصيل الدراسي حيث أكدت نتائج هذه الدراسة.

التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات التذكر غير التي وردت في هذه الدراسة لمعرفة أثرها في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية وذلك في ضوء متغيرات أخرى.
- القيام بدراسة مماثلة على مراحل التعليم العام المختلفة وذلك بهدف تحقيق استفادة من استراتيجيات التعلم بشكل أوسع.
- ضرورة وعي أعضاء هيئة التدريس بتحديد ما يفضله الطلاب من أساليب التعلم وأن يعدوا دروسهم طبقاً لها.
- على أعضاء هيئة التدريس اتباع منهجية التعداد في أساليب التعلم خلال عرضهم لمقرراتهم لضمان إشباع جميع الاحتياجات والميول لدى الطلاب من خلال تقديم المحفزات التعليمية التي تستثير اهتمامهم.
- عقد دورات هدفها استكمال تأهيل أعضاء هيئة التدريس الجدد من خلال بناء خطط وبرامج تعليمية وأساليب تدريس ترفع من مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

المراجع:

- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير. النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- أبو هاشم، السيد محمد، وكمال، صافيناز أحمد (٢٠٠٨). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. www.Faculty.ksu.edu.sa
- الأحمد، أمل (٢٠٠١). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، المعلم/ الطالب. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، ٢١ (١) المجلد (٢٤)، ٥-٢٤.
- الأسطل إبراهيم، والخالدي فريال يونس، (٢٠٠٦). مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. دار الكتاب الجامعي، العين، ط١.
- البوريني، إيمان (١٩٩٥). أثر استخدام مساحات التذكر في تدريس مادة تعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- بني عواد، معين (٢٠٠٦). أثر تدريس العلوم بحقيبة تعليمية الكترونية وفق برنامج إنتل التعليم للمستقبل في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٨). أطر التفكير ونظرياته. دليل التدريس والتعلم والبحث. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الدردير، عيد المنعم أحمد (٢٠٠٥). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ج ٢، عالم الكتب: القاهرة.
- الريماوي، محمد عوره (٢٠١٠). دماغ التلميذ دليل للآباء والمعلمين. دار المسيرة: عمان، الأردن.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣). العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٦). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الشهراني، محمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس وحدة التلوث البيئي على التحصيل والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٠٢، ١٠٢، (٣٧)، ٤٣-٨٩.
- طاهر، محمود، محمد، محمد، (٢٠٠٨) فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الطوباسي، فواز (٢٠٠٤). أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتهم للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.
- عبد الله، طالب (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على تحصيل: تلاميذ المرحلة الأساسية للعلوم وتنمية اتجاهاتهم نحو مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس، كلية التربية، ٣٥، (٩)، ١٨٧-٢٣٠.
- عبد الله، محمد (٢٠٠٣). سيكولوجية الذاكرة. الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- العنوم، عدنان، يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عفت، مصطفى الطنناوي (٢٠٠٥). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية. مكتبة الأنجلو القاهرة.
- غنايم محمد (٢٠٠٧). إدراكات الطلبة الأردنيين لمفهوم المهبة العلمية وعلاقته بأساليب تعلمهم وجنسهم وتخصصاتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.
- الفقهاء، عصام (٢٠٠٣). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن، وعلاقتها بمتغيرات الجنس ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة. مجلة العلوم التربوية. ٢٩، (١)، ١٦ - ٢٢.

- قطامي، يوسف (٢٠١٤). استراتيجيات التعلم والتعليم. نماذج التدريس. عمان: دار عمان.
- قطامي، يوسف (٢٠١٤). مدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- مصطفى، مصطفى صالح (٢٠٠٤). فاعلية طريقة بنائية لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التذكر والتحصيل. لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- المللي، سعاد (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق. ٢٦ (٢). ٧١-١٠٧.
- نايف، دلال أحمد (١٩٩٥). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تقوية القدرة على التذكر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- البيتم، شريف أحمد (٢٠٠٦). أثر التكامل بين استراتيجتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم والمخارطة المفاهيمية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية وإجاءاتهم نحو العلم وإدراكاتهم للبيئة. أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- Chen, C. (2001). Preferred learning styles and predominant thinking styles of Taiwanese students accounting classes. *(China) Educational Research Journal*, 15, 21- 42.
- Cherri, S. (2002). Your memory – How to improve it, not lose it. *National Institute of mental Health*, National Institute on Aging, Retrieved from <http://www.yahoo.com>, on 22 March 2002.
- Desrochers, A. Gelinas, C. & Wieland, L. (1989). An application of the mnemonic Key word method of the acquisition of German nouns and their grammatical gender. *Journal of Educational psychology*. 81(1), 25 – 32.
- Dunn, L. (1993). The effectiveness of mnemonics to assist middle school general music students recognition and retention of musical themes. *Dissertation Abstracts International*, (53), 2726-A.
- Dunn, R. & Milgram, R. (1993). Learning styles of gifted students in diverse cultures. Teaching and counseling gifted and talented adolescents, *West Dissertation Abstracts International*. (32) Port, 3-23.
- Ellis, H., & Hunt, R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. New York: Springs- verlage.
- Hamachek, A. (1990). *Memory and study strategies for optimal learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herrmann, D. & Gutman, D. (1013) *Improving students memory*. Seattle. Toronto: Hogrefe & Huber.

- Kettk, K. (1998). Products of mind: exploring student preferences for product development using my way an expression style instrument. *Gifted child Quarterly*, (42), 48 – 61.
- Linda, P. (2004). Individual differences in learning cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational psychology*, 24(5), 681- 698.
- Mastropieri, M. & Scruggs, E. (1990). Teaching abstract vocabulary with the key word method: effects on recall and comprehension. *Journal of learning Disabilities*. 23(2), 92 – 96.
- Ormrod. J. (1995). *Educational psychology- principles and applications*. New Jersey, Hall Inc.
- Parkin, A. (1996). *Memory phenomena experiment and theory*. Oxford: Blackwell.
- Rice, J. (2003). The effect of emotion regulation of children,s memory for educational materials. *Dissertation Abstracts*, 64(3), 735 - A
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction: acquisition, maintenance, and generalization. *Journal Exceptional children*, 58(3), 219 – 229.
- Solso, L. (1988). *Cognitive psychology*. Second edition. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Sternberg, R. & Zhang, L. (2000). Are learning approaches and thinking style related? a study in two Chinese populations. *The Journal of psychology*, 134(5), 469- 489.
- Tulving, E. (1993). *Elements of episodic memory*. New York: Clarendon press.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*, New York, Allyn & Bacon, Inc.
- Zhang Li, F. (2002). Thin king styles and cognitive development. *The Journal of Genetic psychology*, 42(5), 179 – 195.