

بررسی نقش خودکارآمدی حافظه بر عملکرد حافظه رویدادی و معنایی

هدف: در پژوهش حاضر، نقش خودکارآمدی حافظه در عملکرد حافظه رویدادی و معنایی دانشجویان دختر و پسر بررسی شده است. روش: بدین منظور، از بین شش گروه روان‌شناسی، تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، راهنمایی و مشاوره، بنیادهای آموزش و پرورش، و گروه مدیریت آموزشی، نمونه‌ای شامل ۱۶ دختر و ۱۶ پسر دانشجوی مقطع کارشناسی از دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از دو آزمون یادآوری کلمات پربسامد و کم‌بسامد، و تصاویر مشهور و غیرمشهور برای حافظه رویدادی؛ و از دو آزمون مقوله‌های طبقاتی و سیالی واژگان برای حافظه معنایی استفاده شد. طرح عاملی ۲×۲ استفاده شد (دو جنس و دو سطح کارآمدی) نتیجه: نتایج تحلیل واریانس نشان داد که تفاوت حافظه رویدادی در دانشجویان دارای سطح خودکارآمدی زیاد و کم حافظه، معنادار است. به عبارت دیگر، سطح بالاتر خودکارآمدی حافظه به عملکرد بهتر حافظه رویدادی منجر می‌شود. در حافظه معنایی دانشجویان دارای سطح خودکارآمدی زیاد و کم حافظه، تفاوت معنادار مشاهده نشد. کنش متقابل عوامل جنسیت و سطح خودکارآمدی حافظه بر عملکرد حافظه رویدادی و معنایی اثر معناداری نداشت.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی حافظه، حافظه رویدادی، حافظه معنایی

* نشانی تماس: تهران، خیابان مفتح، دانشگاه تربیت معلم، گروه روان‌شناسی تربیتی.

Email: nikdelfar@yahoo.com

The Effect of Memory Self-efficacy on Episodic and Semantic Memory

Objective: The aim of the present research is to analyze the role of memory self-efficacy on the function of episodic and semantic memory among male and female students. **Method:** A sample comprising 16 female and 16 male psychology undergraduate students from Tarbiyat Moalem University was selected using cluster sampling from among six groups of psychology, educational technology, curriculum planning, counseling and guidance, educational basis, and educational administration. Episodic memory was examined using test of recalling high and low frequency words as well as famous and non-famous images. Semantic memory was evaluated using mobility and classification vocabulary tests. A 2 X 2 factor design (two genders and two self-efficacy levels) was used. **Results:** ANOVA results showed a significant difference in episodic memory between students' high and low self-efficacy. In other words, higher memory self-efficacy leads to a better function of episodic memory. There is no significant difference in semantic memory between students with high and low self-efficacy. **Conclusion:** The interaction of gender and self-efficacy factors had no significant effects on the function of semantic and episodic memory.

Fariborz Nikdel*
Tarbiyat Moalem University
Reza Kormi Noori
Tehran University
Mehdi Arabzadeh
Tarbiyat Moalem University

Keywords: memory self-efficacy, episodic memory, semantic memory

Email: nikdelfar@yahoo.com

مقدمه

حافظه اعتماد فرد به توانایی‌های خود در انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به حافظه نیز تعریف می‌شود (هرتز و گ، هالتس و دیکسون، ۱۹۸۹؛ به نقل از بوش^{۱۳}، ۲۰۰۲).

حافظه به توانایی فرد در به‌خاطر آوردن اطلاعاتی دربارهٔ تجارب قبلی‌اش اطلاق می‌شود. حافظه شامل فرآیندهای کسب، ضبط یا رمزگردانی، اندوزش و در نهایت بازیابی اطلاعات است و می‌تواند به طرق مختلف طبقه‌بندی شود. تولوینگ چهار نوع حافظه بلندمدت را معرفی می‌کند:

۱- حافظهٔ رویه‌ای^{۱۴}؛ ۲- حافظهٔ ادراکی^{۱۵}؛ ۳- حافظهٔ معنایی^{۱۶}؛ ۴- حافظهٔ رویدادی^{۱۷} (حوادث خاص) (کرمی‌نوری، ۱۳۸۳).

حافظهٔ معنایی استنباط فرد از تجاربش است و شامل دانش وی از مفاهیم، قوانین، اصول و مهارت‌ها می‌شود. بنابراین، حافظهٔ معنایی مفاهیمی است که در قالب گزاره‌ها، شبکه‌ها و طرح‌واره‌ها ذخیره می‌شود. حافظهٔ رویدادی نیز به اطلاعات مکانی و زمانی خاص، به‌ویژه رویدادهای زندگی مربوط می‌شود. مارتین دل (۱۹۹۱) بین حافظهٔ معنایی و حافظهٔ رویدادی تمایز قائل می‌شود. به نظر او حافظهٔ معنایی دارای مجموعهٔ اصلی دانش می‌باشد و حافظهٔ رویدادی نیز از آن تشکیل می‌شود. حافظهٔ معنایی شبیه کتاب لغتی است که معنای همهٔ واژه‌ها و تصورات را دربردارد، و حافظهٔ رویدادی مانند رمان یا فیلمی است که همهٔ مفاهیم را با روش‌های خاص در هم می‌آمیزد (کدیور، ۱۳۸۵).

یکی از شیوه‌های بررسی حافظهٔ معنایی، آزمون سیالی کلمات است. تولید کلمه (از قبیل حرف یا مقوله) معمولاً می‌تواند جنبهٔ مهمی از حافظهٔ معنایی در نظر گرفته شود، چرا که میان رمزهای زبانی و مفاهیم معنایی مرتبط، وابستگی درونی وجود دارد (نی‌بری و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از اعراب شیبانی، ۱۳۸۲).

حافظهٔ رویدادی به حافظهٔ فرد در مورد وقایع ویژه یا رویدادهای زندگی اشاره می‌کند. به‌طور کلی، حافظهٔ رویدادی مربوط به ثبت و یادآوری اطلاعاتی است که فرد شخصاً تجربه کرده، دارای زمان و مکان مشخصی است و نیاز به یادآوری هشیارانه دارد (رید، ۱۹۹۶؛ به نقل از موسوی، ۱۳۸۲). حافظهٔ رویدادی معمولاً به این ترتیب ارزیابی می‌شود که از افراد خواسته می‌شود اطلاعاتی مانند فهرست‌هایی از کلمات، تصاویر

یکی از ابعاد «خود» در نظریهٔ شناختی - اجتماعی بندورا^۱ خودکارآمدی^۲ است که به توانایی ادراک‌شدهٔ فرد در انطباق با موقعیتی خاص گفته می‌شود. بندورا خودکارآمدی را باور و قضاوت فرد از توانایی خود در انجام وظایف گوناگون و شرایط آنها تعریف می‌کند (پروین، ۲۰۰۱). باورهای خودکارآمدی تا حدی می‌توانند رفتار (و نه توانایی واقعی رفتار) را به شکل مطلوبی پیش‌بینی کنند، زیرا این باورها ابزارهایی هستند که تعیین می‌کنند اشخاص با دانش و مهارت‌هایی که دارند، چه کارهایی می‌توانند انجام دهند. نقش واسطه‌ای^۳ این باورها تبیین این موضوع است که چرا افرادی با مهارت‌ها و دانش مشابه عملکردهای متفاوتی دارند (بندورا، ۱۹۷۸؛ به نقل از امینی، ۱۳۸۲).

باورهای دانش‌آموزان دربارهٔ توانایی‌هایشان برای انجام تکالیف یا موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی، بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان با موفقیت آنها در حوزه‌های مهم تحصیلی از قبیل خواندن و نوشتن، ریاضیات و علوم مرتبط است. همچنین، باورهای خودکارآمدی بر تلاش و انتخاب‌ها و پشتکار دانش‌آموزان در رویارویی با سختی‌ها تأثیر می‌گذارد. به‌طور خلاصه، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش انکارناپذیری در انگیزش تحصیلی، یادگیری و موفقیت آنها دارد (آشر^۴ و پاچارس^۵، ۲۰۰۶).

خودکارآمدی با باورهای فرد دربارهٔ توانایی‌هایش ارتباط دارد و این باورها می‌توانند به توانایی‌های متعدد مربوط باشند. برای مثال، خودکارآمدی می‌تواند شامل باورهای افراد دربارهٔ عملکرد و توانایی حافظهٔ خود باشد (ولز^۶، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی حافظه را نخستین بار بندورا (۱۹۸۹) مطرح کرد و آن را باورهای فرد دربارهٔ توانایی‌اش در کاربرد مؤثر حافظه در موقعیت‌های مختلف تعریف نمود. او معتقد است که دانش دربارهٔ عملکرد حافظه (یا فراحافظه^۷) با باورهای مربوط به کارآمدی حافظه تفاوت دارد (به نقل از مک‌دوگال^۸ و کانگ^۹، ۲۰۰۳).

فراحافظه شامل دانش مربوط به عملکرد و فرآیندهای حافظه و نظارت بر آن است. این دانش با باورهای مربوط به توانایی حافظهٔ یک فرد در یک موقعیت خاص متفاوت است (هرتز و گ^{۱۱}، دیکسون^{۱۱} و هالتس^{۱۲}، ۱۹۹۰). بر اساس نظر بندورا، خودکارآمدی حافظه یک تکلیف بسیار اختصاصی و شامل اعتماد فرد به توانایی خود در به‌خاطر آوری مواردی از یک فهرست است (بندورا، ۱۹۸۹؛ به نقل از مک‌دوگال و کانگ، ۲۰۰۳). خودکارآمدی

1- Bandura	2- self-efficacy
3- mediational role	4- Usher
5- Pajares	6- Wells
7- metamemory	8- MacDougall
9- Kang	10- Hertzog
11- Dixon	12- Hultsch
13- Bosc	14- procedural memory
15- perceptual memory	16- semantic memory
17- episodic memory	18- Berry
19- West	20- Dennehey

و چهره‌ها را به یاد آورند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که از بین سیستم‌های حافظه، حافظه رویدادی به بعضی عوامل (مانند فراموشی و پیری) حساس است (هسینگ، ۱۹۹۸؛ به نقل از اعراب شیانی، ۱۳۸۲).

خودکارآمدی حافظه را بندورا (۱۹۸۹) و بری^{۱۸}، وست^{۱۹} و دینهی^{۲۰} (۱۹۸۹) تعریف و عملیاتی کرده‌اند. برای اندازه‌گیری این بعد خاص خودکارآمدی، از افراد می‌خواهند درباره دو موضوع قضاوت کنند: ابتدا درباره توانایی خود در یادآوری موضوعات با «بله» و «نه» پاسخ دهند، و سپس میزان اطمینان خود از توانایی‌هایشان را در یادآوری این موضوعات با نمره ۱۰ تا ۱۰۰ نشان دهند (به نقل از مک‌دوگال و کانگ، ۲۰۰۰).

به طور سنتی، ارتباط بین خودکارآمدی و عملکرد به صورت خطی دیده می‌شود؛ یعنی سطوح بالاتر خودکارآمدی با سطوح بالاتر عملکرد مرتبط است. از این منظر، برای سطوح بالای خودکارآمدی ضرورتاً عملکرد بالا امکان‌پذیر خواهد بود (ولز، ۲۰۰۱). پژوهشگران نشان داده‌اند که نمرات خودکارآمدی می‌تواند عملکرد افراد را در ابعاد مختلف، از جمله حافظه، پیش‌بینی کند (کودری^۱، ۲۰۰۲). تعداد زیادی از پژوهشگران ارتباط بین خودکارآمدی حافظه و عملکرد حافظه را مورد مطالعه قرار دادند. در حالی که بیشتر این مطالعات بین خودکارآمدی حافظه و عملکرد حافظه روابط معناداری یافته‌اند (اسکینر^۲، ۱۹۹۶؛ دیکسون و هالتش، ۱۹۸۳؛ گراور^۳ و هرترزوک، ۱۹۹۱؛ لاجمن^۴، ۱۹۸۶، ۱۹۹۱؛ ریگزه^۵، لاجمن و وینگفیلد^۶، ۱۹۹۷؛ به نقل از لاجمن، اندرولتی^۷ و پیرمن^۸، ۲۰۰۶)، برخی مطالعات نیز رابطه‌ای پیدا نکرده‌اند (مانند دلفیلد^۹ و مک‌دوگال، ۱۹۹۶؛ وست، باترایت^{۱۰} و اشلزور^{۱۱}، ۱۹۸۴؛ به نقل از لاجمن و همکاران، ۲۰۰۶). مثلاً مطالعه بری، وست و دینهی (۱۹۸۹)؛ به نقل از مک‌دوگال و کانگ، ۲۰۰۳) در سالمندان سرخپوست نشان داد که خودکارآمدی حافظه می‌تواند عملکرد حافظه را پیش‌بینی کند. مطالعه بری و همکاران (۱۹۸۹)؛ به نقل از مک‌دوگال و کانگ، ۲۰۰۳) نیز نشان داد که خودکارآمدی حافظه در مورد تکالیف روزانه (مانند نقشه، موقعیت، تلفن، و فهرست خرید از فروشگاه) عملکرد حافظه را در تکالیف روزمره و نه تکالیف آزمایشگاهی (از قبیل لغات، تصاویر، اعداد و مازها) پیش‌بینی می‌کند. مطالعات هرترزوک، دیکسون و هالتش (۱۹۹۰) و مک‌دونالد و همکاران (۱۹۹۵) نیز نشان داده‌اند که ارتباط یادآوری تکالیف روزمره با خودکارآمدی حافظه قوی‌تر از ارتباط یادآوری موضوعات در آزمایشگاه با خودکارآمدی حافظه است (به نقل از ولز، ۲۰۰۱). مطالعه سیمن^{۱۲}، رودین^{۱۳} و آلبرت^{۱۴} (۱۹۸۳)؛ به نقل از مک‌دوگال و کانگ، ۲۰۰۳) نشان داد که باورهای کارآمدی

حافظه با عملکرد شناختی مردان مرتبط است، اما با عملکرد شناختی زنان مرتبط نیست. مک‌آوی^{۱۵}، ماریل^{۱۶}، آلبرت و رودین (۱۹۹۶) نیز دریافتند که باورهای خودکارآمدی عملکرد هیچ کدام از ابعاد شناختی را در مردان و زنان پیش‌بینی نمی‌کند (به نقل از مک‌دوگال و کانگ، ۲۰۰۰).

با توجه به اینکه مطالعات قبلی اثر خودکارآمدی حافظه بر عملکرد کلی حافظه (و نه یک نوع حافظه خاص) را بررسی کرده‌اند، اما در زمینه اثر خودکارآمدی حافظه بر انواع مختلف حافظه مطالعات کم بوده و فقط برخی مطالعات اثر این متغیر را بر چگونگی عملکرد افراد در یادآوری تکالیف روزمره بررسی کرده‌اند، این سؤال پیش می‌آید که آیا خودکارآمدی حافظه بر عملکرد انواع مختلف حافظه تأثیر می‌گذارد؛ و اگر پاسخ مثبت است، این تأثیرگذاری چگونه است؛ و آیا تأثیر آن بر انواع حافظه متفاوت می‌باشد؟ هدف پژوهش حاضر نیز پاسخ به این سؤال است که خودکارآمدی حافظه چه تأثیری بر عملکرد حافظه‌های رویدادی و معنایی (به‌عنوان دو نوع حافظه بلندمدت با اهمیت) دارد. همچنین، به دنبال پاسخ به این سؤال می‌باشد که کنش متقابل جنسیت و خودکارآمدی حافظه چه تأثیری بر عملکرد حافظه معنایی و رویدادی دانشجویان دارد.

روش

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ مشغول تحصیل بودند. نمونه آماری شامل ۱۶ دختر و ۱۶ پسر بود که به وسیله نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین شش گروه روان‌شناسی، تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی و مشاوره، بنیادهای آموزش و پرورش و گروه مدیریت آموزشی انتخاب شدند. ابتدا از بین دانشجویان دانشکده، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، یک نمونه ۳۰۰ نفری انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که با همکاری بخش آموزش دانشگاه، از میان کلاس‌های هر گروه، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب، و

1-Cowdery	2- Skinner
3- Grover	4- Lachman
5- Riggs	6- wingfield
7-Andreoletti	8-Pearman
9- Dellefield	10- Boatwright
11- Schleser	12- Seeman
13- Rodin	14- Albert
15- McAvay	16- Marrill

در مطالعه حاضر نیز آلفای ۰/۹۰ برای سطح خودکارآمدی و ۰/۹۲ برای قدرت خودکارآمدی به دست آمد.

۲- ابزار اندازه‌گیری حافظه

در این پژوهش از دو آزمون یادآوری کلمات پرسامد و کم بسامد، و تصاویر مشهور و غیرمشهور برای حافظه رویدادی؛ و از دو آزمون مقوله‌های طبقاتی و سیالی واژگان برای حافظه معنایی استفاده شد. ابزار مورد استفاده پژوهش برای سنجش حافظه رویدادی دو فهرست کلمه و تصویر بود (اعراب شیبانی، ۱۳۸۲). فهرست کلمات شامل دو فهرست ۱۲ کلمه‌ای (مانند مداد و جنگل) بود. ضمناً در هر فهرست بسامد نیمی از کلمات زیاد (مانند دفتر و میوه) و نیمی کم بود (مانند رایانه، زندان و خنجر). در مرحله بازنشاسی، علاوه بر این کلمات، از دو فهرست ۱۲ کلمه‌ای دیگر (نیمی با بسامد زیاد و نیمی با بسامد کم) استفاده شد.

در مورد تصاویر از دو فهرست ۱۲ تصویری استفاده شد که در هر فهرست شش تصویر به افراد غیرمشهور و شش تصویر به سیاستمداران مشهور (مانند بوش و صدام)، هنرمندان (مانند پرستویی، نیکی کریمی و شجریان) و چهره‌های علمی و فرهنگی و ورزشی (مانند بوعلی، پروین اعتصامی، دایی و حجازی) تعلق داشت. در مرحله بازنشاسی، علاوه بر تصاویر مرحله اول، دو فهرست ۱۲ تصویری دیگر نیز اضافه شد که در یک فهرست تصاویر افراد مشهور و در فهرست دیگر تصاویر افراد غیرمشهور وجود داشت.

برای آزمون حافظه معنایی از آزمون سیالی کلمات و آزمون مقوله‌های طبقاتی استفاده شد (کرمی نوری و همکاران، ۲۰۰۸). در قسمت مقوله‌های طبقاتی ۱۲ مقوله شامل اعضای خانواده، اسامی پسران، اسامی میوه‌ها، اسامی گل‌ها، اسامی مشاغل و... برای آزمودنی خوانده شد. در قسمت سیالی واژگان، یک حرف به آزمودنی ارائه و دو دقیقه به او فرصت داده شد تا هر تعداد کلمه را که با این حرف شروع می‌شود و او آنها را می‌شناسد، نام ببرد. این حروف شامل دو دسته حروف پرسامد (مانند م، الف و ن) و حروف کم بسامد (مانند ه، ی و ژ) می‌شد.

آزمونگر، هم برای کلمات و هم برای تصاویر، دو فهرست تهیه کرده بود که یک فهرست از کلمات را برای آزمودنی‌ها می‌خواند و یک فهرست از تصاویر را نشان‌شان می‌داد، و از دو فهرست دیگر که حاوی مواد این دو فهرست بودند، در آزمون مرحله یادآوری استفاده می‌کرد. نکته مهم برای

پرسشنامه خودکارآمدی حافظه^۱ روی آنها اجرا شد. پس از اجرای پرسشنامه و احتساب نمرات هر یک از افراد در دو بعد (سطح خودکارآمدی حافظه و میزان اطمینان به این خودکارآمدی) داده‌ها با توجه به نمره افراد در هر دو بعد رتبه‌بندی و سپس ۲۵ درصد از دانشجویان دارای نمره بالا (۱۶ نفر) و ۲۵ درصد از دانشجویان دارای نمره پایین (۱۶ نفر) جدول توزیع نمرات انتخاب و آزمون حافظه در آنها اجرا شد. گروه‌های تشکیل دهنده این آزمایش عبارت بودند از دانشجویان پسر و دختر با خودکارآمدی زیاد حافظه، و دانشجویان پسر و دختر با خودکارآمدی کم حافظه.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه خودکارآمدی حافظه

برای اندازه‌گیری خودکارآمدی حافظه از پرسشنامه خودکارآمدی حافظه (MSEQ) (بری و همکاران، ۱۹۸۹) استفاده شد که یک مقیاس ۵۰ ماده‌ای است و ۱۰ تکلیف حافظه با سطوح متفاوت دشواری دارد. چهار تکلیف شامل موقعیت‌های حافظه روزانه (یادآوری فهرست فروشگاه‌ها، مکان اشیاء، شماره تلفن‌ها و دستورات) و چهار تکلیف، که شامل دو تکلیف اضافی دیگر می‌شود، موقعیت‌های حافظه نوع آزمایشگاهی (فهرست لغات، تصاویر، اعداد و یادآوری مسیرها) را بازنمایی می‌کند (نقل از بوش، ۲۰۰۲).

برای هر تکلیف پنج سؤال به صورت سلسله‌مراتب ارائه می‌شود. برای مثال: «اگر فردی فهرستی را که ۱۲ لغت دارد دو بار برایم بخواند، می‌توانم همه ۱۲ لغت را به یاد بیاورم». در سطوح بعدی این تکلیف به ترتیب ۱۰، ۸، ۵ و ۲ لغت می‌شود. سطح خودکارآمدی به وسیله پاسخ‌های «بله» و یا «خیر» آزمودنی‌ها و شمردن تعداد «بله»ها محاسبه می‌شود که از صفر تا پنج در هر تکلیف متغیر است. بخش میزان اعتماد به پاسخ‌ها (از ۱۰ تا ۱۰۰ درصد) قدرت خودکارآمدی را نشان می‌دهد. این ارزش از طریق میانگین ارزش‌های اعتماد به پاسخ «بله» و پاسخ «نه» محاسبه می‌شود؛ بنابراین برای پاسخ «نه» ارزش صفر خواهد بود که نمرات قدرت^۳ خودکارآمدی را کاهش می‌دهد (نقل از همان).

این مقیاس دارای ضریب آلفای کرونباخ^۴ زیادی است. بری و همکاران (۱۹۸۹)؛ به نقل از بوش، (۲۰۰۲) آلفای ۰/۹۰ را برای سطح خودکارآمدی حافظه و ۰/۹۲ را برای قدرت خودکارآمدی حافظه گزارش نمودند. مک‌دوگال (۱۹۹۵)، به نقل از بوش، (۲۰۰۲)، ضریب آلفای ۰/۸۷ را برای سطح خودکارآمدی حافظه و ۰/۹۰ را برای قدرت خودکارآمدی حافظه گزارش کرد. بوش (۲۰۰۲) آلفای ۰/۸۷ را برای سطح خودکارآمدی حافظه و ۰/۹۰ را برای قدرت خودکارآمدی حافظه به دست آورده است.

1- Memory Self-Efficacy Questionnaire (MSEQ)

2- level 3- strength

4- Cronbach's alpha

یافته‌ها

ابتدا شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) برای دانشجویان دختر و پسر، در مقیاس‌های سطح خودکارآمدی حافظه، اطمینان به خودکارآمدی حافظه، بازشناسی لغات، تصاویر، سیالی واژگان، طبقات، حافظه رویدادی و حافظه معنایی بررسی و در جدول ۱ گزارش شد.

همچنین، شاخص‌های توصیفی (میانگین) برای دانشجویان دو گروه با خودکارآمدی زیاد و کم، در مقیاس‌های حافظه رویدادی (بازشناسی لغات و بازشناسی تصاویر) و حافظه معنایی (سیالی واژگان و مقوله‌ها) بررسی شد (جدول ۲ و ۳).

در این پژوهش برای هر حافظه به‌طور جداگانه از طرح عاملی 2×2 استفاده شد (دو جنس و دو سطح کارآمدی). هر گروه آزمایشی با توجه به سطح خودکارآمدی حافظه و نوع جنسیت شکل گرفت که این موجب شد تا چهار گروه تشکیل شود و در هر گروه هشت آزمودنی قرار بگیرد.

همان‌گونه که اشاره شد، این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر خودکارآمدی حافظه بر عملکرد حافظه رویدادی و معنایی دانشجویان دختر و پسر است.

آیا بین عملکرد دانشجویان دختر و پسر در حافظه رویدادی تفاوت معنادار وجود دارد؟ همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد نتایج تحلیل واریانس^۱ حاکی از آن است که میان دو جنس در حافظه رویدادی تفاوت معنادار وجود ندارد ($F(32,1) = 1/573, p = 0/220$).

آیا بین عملکرد حافظه رویدادی دانشجویان با خودکارآمدی زیاد و کم حافظه تفاوت معنادار وجود دارد؟ همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، نتایج آزمون آماری ANOVA نشان می‌دهد که تفاوت دانشجویان دارای خودکارآمدی زیاد و کم در حافظه رویدادی معنادار است ($F(32,1) = 28/158, p = 0/001$).

آیا خودکارآمدی حافظه و عامل جنسیت در حافظه رویدادی اثر متقابل دارند؟ نتایج تحلیل واریانس (جدول ۴) نشان می‌دهد که در حافظه رویدادی کنش متقابل جنسیت و خودکارآمدی حافظه معنادار نیست ($F(32,1) = 0/994, p = 0/327$).

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، در حافظه معنایی بین عملکرد دانشجویان دختر و پسر، و دانشجویان دارای خودکارآمدی زیاد و کم حافظه تفاوت معناداری مشاهده نشده است [$F(32,1) = 0/031, p = 0/86$]. برای دانشجویان دختر و پسر و ($F(32,1) = 0/320, p = 0/576$) برای خودکارآمدی بالا و پایین]. نتایج تحلیل واریانس نشان می‌دهد که در عملکرد حافظه

آزمونگر این بود که فهرست‌های اول و دوم هر گروه همسان باشند. برای بررسی این موضوع، در مرحله یادگیری برای نیمی از آزمودنی‌ها به جای فهرست اول از فهرست دوم، و در مرحله یادآوری به جای فهرست دوم از فهرست اول استفاده شد.

آزمون حافظه رویدادی، چه در مورد کلمات و چه در مورد تصاویر، در دو مرحله یادگیری و یادآوری اجرا می‌شود. در مرحله یادگیری حافظه رویدادی کلمات، دو فهرست ۱۲ کلمه‌ای به وسیله ضبط صوت پخش شد. در مرحله یادآوری، تمام کلمات مرحله یادگیری به اضافه دو فهرست ۱۲ کلمه‌ای دیگر که باز هم نیمی دارای بسامد زیاد و نیمی دارای بسامد کم بودند، یکی یکی به آزمودنی‌ها ارائه و از او درباره هر کلمه سؤال شد. برای بازشناسی مورد، سؤال می‌شد که آیا این کلمه در فهرست کلمات پخش شده بوده است یا خیر.

در مرحله یادگیری آزمون حافظه رویدادی تصاویر نیز دو فهرست ۱۲ تصویری به آزمودنی ارائه گردید. سپس در مرحله بازشناسی، تصاویر مرحله یادگیری به اضافه دو فهرست ۱۲ تصویری دیگر، که آنها هم یک فهرست از تصاویر افراد مشهور و یک فهرست از تصاویر افراد غیرمشهور بود، به آزمودنی نشان داده شد و در مورد هر تصویر از آزمودنی سؤال می‌شد. برای سنجش بازشناسی مورد سؤال می‌شد که آیا این عکس در فهرست عکس‌هایی که به وی نشان داده شد، بوده است یا خیر.

در آزمون حافظه معنایی، در قسمت مقوله‌های طبقاتی، بعد از هر مقوله‌ای که برای آزمودنی خوانده می‌شد دو دقیقه فرصت داده و از او خواسته می‌شد هر تعداد از مقوله‌ها را که می‌داند بگوید. (برای مثال «وسایل خانه»). در قسمت سیالی واژگان، یک حرف برای آزمودنی خوانده شد (مثلاً حرف «ن») و پس از دو دقیقه از او خواسته شد تعداد کلماتی را که می‌داند با این حرف شروع می‌شود، نام ببرد.

هنگام اجرای آزمون برای این که فاصله‌ای بین مرحله یادگیری و یادآوری از حافظه بلندمدت شکل بگیرد، آزمون حافظه معنایی در طول حافظه رویدادی اجرا گردید؛ به این ترتیب که پس از این که آزمودنی کلمه را می‌شنید، در فاصله ارائه تصاویر و آزمون یادآوری، شش مقوله از مقوله‌های طبقاتی حافظه معنایی و شش مقوله بازمانده آن اجرا می‌شد. بخش حروف (سیالی واژگان) هم در انتها (بعد از اتمام آزمون حافظه رویدادی) اجرا شد.

از آنجا که اجرای آزمون حافظه رویدادی و معنایی بسیار طول می‌کشید و ممکن بود آزمودنی خسته شود، ۱۵ دقیقه به او استراحت داده شد (یک بار قبل از ارائه تصاویر مرحله یادگیری و یک بار قبل از اجرای آزمون سیالی واژگان).

1- Analysis of Variance (ANOVA)

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در مقیاس‌های سطح خودکارآمدی حافظه، حافظه رویدادی و حافظه معنایی

ردیف	متغیرها	گروه	میانگین	انحراف معیار
۱	سطح خودکارآمدی	پسران	۳۷/۱۹	۶/۲۶
		دختران	۳۶/۱۹	۶/۶۸
۲	حافظه رویدادی	پسران	۱۸/۹۴	۲/۵۴
		دختران	۱۹/۳۷	۳/۱۶
۳	حافظه معنایی	پسران	۴۳/۶۵	۸/۱۴
		دختران	۴۴/۴۴	۹/۹۱

جدول ۲- میانگین نمرات دانشجویان دو گروه با خودکارآمدی زیاد و خودکارآمدی کم در حافظه رویدادی (بازشناسی لغات، بازشناسی تصاویر)

متغیر	بازشناسی لغات	بازشناسی تصاویر
خودکارآمدی پایین	۸/۳۷	۸/۸۷
خودکارآمدی بالا	۱۰/۳۱	۱۰/۷۵

جدول ۳- میانگین نمرات دانشجویان دو گروه با خودکارآمدی زیاد و کم در حافظه معنایی (سیالی واژگان و مقوله‌ها)

متغیر	سیالی واژگان	مقوله‌ها
خودکارآمدی کم	۱۹/۷۴	۲۵/۲۳
خودکارآمدی زیاد	۱۸/۲۵	۲۴/۸۷

جدول ۴- خلاصه تحلیل واریانس برای میانگین نمرات آزمودنی‌ها در حافظه رویدادی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی
جنسیت	۶/۷۹۰	۱	۶/۷۹۰	۱/۵۷۳	۲۲۰
سطح خودکارآمدی	۱۲۱/۵۴۰	۱	۱۲۱/۵۴۰	۲۸/۱۵۸	۰۰۱
کنش متقابل جنسیت و خودکارآمدی	۴/۲۹۰	۱	۴/۲۹۰	۰/۹۹۴	۳۲۷

جدول ۵- خلاصه تحلیل واریانس برای میانگین نمرات آزمودنی‌ها در حافظه معنایی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی
جنسیت	۲/۴۷۵	۱	۲/۴۷۵	۰/۰۳۱	۱۶۱
سطح خودکارآمدی	۲۵/۲۴۸	۱	۲۵/۲۴۸	۰/۳۲۰	۱۷۶
کنش متقابل جنسیت و خودکارآمدی	۲۳۳/۱۹۲	۱	۲۳۳/۱۹۲	۲/۹۵	۰۹۷

معنایی، کنش متقابل بین جنسیت و سطح خودکارآمدی نیز معنادار نیست.
($F(32,1)=2/95, p=0/097$).

بحث

هدف این پژوهش، بررسی نقش خودکارآمدی حافظه در عملکرد حافظه رویدادی و معنایی است. همان گونه که در بخش قبلی بیان شد، در حافظه رویدادی بین دو گروه دانشجویان دارای سطوح خودکارآمدی زیاد و کم تفاوت معنادار است، ولی در حافظه معنایی تفاوت معنادار نیست. اگرچه برخی از پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که خودکارآمدی حافظه عملکرد حافظه را پیش‌بینی می‌کند (دلفیلد و مک‌دوگال، ۱۹۹۶؛ وست، باترایت و اشلزر، ۱۹۸۴؛ بری، وست و دینهی، ۱۹۸۹؛ به نقل از لاجمن و همکاران، ۲۰۰۶)، اما نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که خودکارآمدی حافظه فقط بر عملکرد حافظه رویدادی اثر معنادار دارد. این یافته با نتایج مطالعه کودری (۲۰۰۲) همخوان است. نتایج مطالعه کودری نشان داد که خودکارآمدی حافظه می‌تواند عملکرد حافظه رویدادی را پیش‌بینی کند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که خودکارآمدی حافظه بر عملکرد حافظه معنایی اثر معناداری ندارد. این یافته‌ها بدین صورت تبیین می‌شوند که خودکارآمدی حافظه تحت تأثیر عوامل شخصی مانند تجارب موفق یا ناموفق قرار می‌گیرد، بنابراین تفاوت در سطح خودکارآمدی ناشی از تغییر در رویدادهای خاص زندگی است. حافظه رویدادی، حافظه مربوط به رویدادهای خاص زندگی افراد است. حافظه معنایی به دانش عمومی فرد اشاره دارد که مستقل از هویت شخصی و بدون تعلقات زمانی و مکانی است (مانند این که فرد می‌داند پایتخت ایران تهران است). این اطلاعات میان انسان‌ها مشترک است و متعلق به تجربه شخصی کسی نیست، در حالی که حافظه رویدادی ثبت و یادآوری اطلاعاتی است که به تجربه شخصی و گذشته فرد مربوط می‌شود و دارای زمان و مکان معین است. در حوادثی که به طور اختصاصی برای فرد اتفاق می‌افتد، فرد یا خود نقش عامل و مجری دارد یا شاهد عمل و اجرای حادثه به وسیله دیگران می‌باشد (کرمی‌نوری، ۱۳۸۳).

به نظر بندورا منابع خودکارآمدی شامل تجارب شخصی، ترغیب‌های اجتماعی، تجارب جانشینی (سرمشق‌گیری) و وضعیت فیزیولوژیک افراد است. بنابراین، انتظار می‌رود در زمینه انواع حافظه، حافظه رویدادی که شامل تجارب شخصی است منبع مهم‌تری برای سطح خودکارآمدی افراد بوده و سطح خودکارآمدی نقش بیشتری در عملکرد این نوع حافظه داشته باشد. دلیل دیگر این که تکالیف مقیاس

خودکارآمدی حافظه، شامل تکالیف روزانه است (مانند فهرست خواروبار فروشی‌ها، تلفن، مکان، فعالیت و نقشه) که بیشتر به حافظه رویدادی مربوط است.

همان‌گونه که مطالعه بری و همکاران (۱۹۸۹)، به نقل از لاجمن و همکاران، (۲۰۰۶) نشان داد، خودکارآمدی حافظه عملکرد حافظه را برای تکالیف روزمره پیش‌بینی می‌کند، ولی نمی‌تواند تکالیف آزمایشگاهی (مانند لغات و اعداد) را پیش‌بینی نماید. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که پرسشنامه خودکارآمدی حافظه، بیشتر خودکارآمدی حافظه رویدادی را اندازه‌گیری و عملکرد این حافظه را پیش‌بینی می‌کند، اما در پیش‌بینی عملکرد حافظه معنایی ناتوان است.

نتایج این مطالعه نشان داد که بین دو گروه دانشجویان دختر و پسر در حافظه رویدادی تفاوت معنادار وجود ندارد. این نتایج برخلاف مطالعات قبلی است. مطالعه کرمی‌نوری، منیری و نیلسون^۲ (۲۰۰۳) نشان داده‌اند که بین دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر در حافظه رویدادی تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که بین دو جنس در حافظه معنایی نیز تفاوت معناداری وجود ندارد که با نتایج مطالعات قبلی (از جمله کرمی‌نوری و همکاران، ۲۰۰۳؛ نیلسون و بکمن (۱۹۹۷)؛ به نقل از کرمی‌نوری و همکاران، ۲۰۰۳) همخوان است. همان‌گونه که مطالعه کرمی‌نوری و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد، تفاوت دختران و پسران در سنین بالاتر کمتر می‌شود، زیرا عملکرد بهتر دختران در حافظه رویدادی، در مقایسه با پسران، به دلیل رشد شناختی بیشتر آنهاست که با افزایش سن انتظار می‌رود تفاوت بین دو گروه کمتر شود؛ به طوری که حتی گاهی وقت‌ها عملکرد پسران بهتر می‌شود.

نتایج این مطالعه نشان داد که کنش متقابل میان خودکارآمدی حافظه و عوامل جنسیت بر هیچ کدام از انواع حافظه (رویدادی و معنایی) تأثیر ندارد. با توجه به مطالب بالا، این یافته‌ها در مورد حافظه معنایی تعجب‌آور نیست، زیرا مقیاس خودکارآمدی حافظه بیشتر سطح اعتماد به توانایی افراد درباره کارایی حافظه رویدادی را می‌سنجد.

پیشنهادها

از آنجا که نمونه پژوهش حاضر را دانشجویان تشکیل می‌دادند، به نظر می‌رسد که در تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر به سایر طبقات اجتماعی باید احتیاط کرد، چرا که احتمال تفاوت در نگرش‌های مربوط به مرگ

به ویژه سالمندان و افراد در حال مرگ، بررسی شود. پژوهش حاضر با حمایت مالی مرکز تحقیقات بهداشت روان، انستیتو روان پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی ایران انجام گرفته است.

دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۸/۶؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۵/۲۱

با توجه به عوامل جمعیت‌شناختی وجود دارد (فسلر^۴ و ناوارت^۵، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر امکان دسترسی به نمونه متشکل از افراد مسن به منظور مقایسه یافته‌ها فراهم نشد و چون نگرش‌های مربوط به مرگ و به تبع آن اضطراب و وسواس مرگ در دوره‌های مختلف به احتمال زیاد دچار نوسان می‌شود، پیشنهاد می‌شود یافته‌های پژوهش حاضر در نمونه‌های دیگر،

منابع

- اعراب شیبانی، خ. (۱۳۸۲). بررسی و مقایسه انواع حافظه رویدادی و معنایی در سالمندان و جوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- امینی، ش. (۱۳۸۲). بررسی نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- پروین، ل. (۱۳۸۱). روان‌شناسی شخصیت نظریه و تحقیق (ترجمه م. ج. جوادی و پ. کدیور). تهران: آبیژ.
- کدیور، پ. (۱۳۸۵). روان‌شناسی یادگیری. تهران: انتشارات سمت.
- کرمی نوری، ر. (۱۳۸۳). روان‌شناسی حافظه و یادگیری: با رویکردی شناختی. تهران: انتشارات سمت.
- موسوی، ش. (۱۳۸۲). بررسی و مقایسه انواع حافظه رویدادی و معنایی در دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- Bosc, K. M. (2002). *Memory self-efficacy and depression in assisted living settings: Examining memory self-efficacy difference in depressed and demented older adults*. Doctoral dissertation, Ohio State University, Proquest Dissertation and Theses.
- Cowdery, S. R. (2002). *Self-efficacy and episodic memory performance among older adults: The impact of recent spousal bereavement*. (Doctoral dissertation, California state university, Proquest Dissertations and Theses.
- Hertzog, C., Dixon, R. A., & Hultsch, D. F. (1990). Metamemory in adulthood: Differentiating knowledge, belief, and behavior. In T. H. Hess (Ed.), *Aging and cognition: Knowledge organization and utilization* (pp. 161-212). Amsterdam, North Holland: Elsevier Science Publishers B. V.
- Kormi-Nouri, R., Moniri, S., & Nilsson, L. G. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 47-54.
- Kormi-Nouri, R., Shojaei, R. S., Moniri, S., Gholami, A., Moradi, A., Akbari-Zaradkhaneh, S., & Nilson, L. G. (2008). The effect of childhood bilingualism on Episodic and semantic memory task. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 93-109.
- Lachman, M. E., & Andreoletti, C., & Pearman, A. (2006). Memory control beliefs: How are they related to age, strategy use and memory Improvement? *Social Cognition and Aging*, 24 (3), 359-385.
- Macdougall, G. J., & Kang, J. (2003). Memory self-efficacy and memory performance in older males. *International Journal of Men's Health*, 2 (2), 131-147.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy belief of entering middle school students. *Contemporary Educational psychology*, 31, 125-141.
- Wells, G. (2001). *The role of memory self-efficacy in memory performance and performance Estimation Accuracy in old age*. Doctoral dissertation, University of Windsor. Proquest Dissertations and Theses.