فحص الذاكرة الصريحة و الضمنية لدي تلاميذ الابتدائي الموهوبين و غير الموهوبين

إعداد
د/ ممدوح حسن غانم
مدرس علم النفس التربوى
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية – جامعة بنها

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الى فحص و التمييز بين الذاكرتين الصريحة والضمنية لتلاميذ الابتدائي الموهوبين و غير الموهوبين.

طبق الباحث أداتين استعان بهما – هما مقياس سمات الموهوبين للمرحلة الابتدائية واختبار المصفوفات المتتابعة الملون – علي عينة استطلاعية عددها (٢٠٠) لاختيار الموهوبين و غير الموهوبين من بينهم. ثم طبق الباحث اختبارات الذاكرة الصريحة و الضمنية – التي أعدها – علي عينة التقنين و عددها (٣٠) للتحقق من خصائصها السيكومترية .

و للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطبيق اختبارات الذاكرة الصريحة و الضمنية – بعد تقنينها – علي العينة الأساسية وعددها الكلي (٦٠) نصفهم من الموهوبين و النصف الأخر غير موهوب .

وعولجت النتائج باستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة . وأوضحت نتائج الدراسة : عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الابتدائي الموهوبين و غير الموهوبين في التذكر الصريح و الضمني لجميع مهام الدراسة الستة .

وقد نوقشت النتائج في ضوء الاطار النظري و الدراسات السابقة ذات الصلة. وأخيرا قدمت الدراسة الحالية عددا من التوصيات و البحوث المقترحة منبثقة من نتائجها.

الكلمات المفتاحية : الذاكرة الصريحة – الذاكرة الضمنية – الموهوبين – غير الموهوبين – تلاميذ الابتدائي.

Examining the explicit and implicit memory of gifted and nongifted primary students

BY

Dr. Mamdouh Hassan Ghanem

Lecturer of Educational Psychology - Department of Educational and Psychological Sciences - Faculty of Specific Education - Benha University

Abstract

The study aimed to examine and distinguish between the explicit and implicit memories of gifted and nongifted primary students.

The researcher applied two tools he used - the gifted traits scale for the primary stage and the coloured progressive matrices test - on a survey sample of (200) to select gifted and nongifted among them.

Then the researcher applied the explicit and implicit memory tests - which he prepared - on the rationing sample, which numbered (30) to verify its psychometric properties.

In order to answer the study questions, explicit and implicit memory tests were applied - after legalizing them - on the main sample , and their total number is (60): half of them are gifted and the other half nongifted.

The results were treated using appropriate statistical analyses. The results of the study showed that there were no statistically significant differences between gifted and nongifted primary students in explicit and implicit remembrance for all six study tasks.

The results were discussed in the light of the theoretical framework and related previous studies. Finally, the current study presented a number of recommendations and proposed research emanating from its results.

Keywords: explicit memory - implicit memory - gifted - nongifted - primary students

مقدمة الدراسة

الذاكرة طويلة المدى معقدة ، وتتنوع الذكريات التى تختزن فيها بين نوعين رئيسيين هما : الذاكرة الصريحة Explicit memory والذاكرة الضمنية Implicit memory .

فالذكريات التى نتذكرها عمدًا ولدينا وعى شعورى بها "تعرف" بالذاكرة الصريحة (king,2013,212) . أما الذكريات التى لاندركها بوعى ونحصل عليها بملاحظة التغيرات فى السلوك اللاحق "فتعرف" بالذاكرة الضمنية (Eysenck,2012,155).

وقد أشار (Gerrig,2013,175) إلى أن أغلب بحوث الذاكرة ركزت على اكتساب المعلومات الصريحة ، بالمقارنة بالمعلومات الضمنية . ولتلافى ذلك ابتكر الباحثون حديثاً أساليب وطرق يسهل استخدامها لدراسة الذاكرة الضمنية أيضاً .

وأوضح (Lilienfeld et al.,2015,286) أن التمييز بين الذاكرتين الصريحة والضمنية يضيف بعدًا آخر للباحثين لفهم الذاكرة طويلة المدى ، ويبين أن التخزين فيها متنوع ومعقد .

وهذا التمييز بين الذاكرتين يفترض أن هذه الأنواع المختلفة من الذاكرة طويلة المدى ربما يكون لها تمثيلات مختلفة فى المخ ، وأن عمل كل نظام منهما مستقل عن الآخر (wang,2020,298) .

وبمراجعة الباحث أدب الذاكرة وجد اهتمام الدراسات الحديثة والمعاصرة "بالمقارنة" بين الذاكرة الصريحة والضمنية فى عدة مجالات مختلفة ومنها :

دراسة (Drury et al., 2000,93) التى توصلت إلى ضعف أداء الكبار فى التذكر الصريح والضمنى للصور .

كما وجدت دراسة (ward et al ., 2013 , 908) انخفاضاً موثوقاً مرتبطاً بالعمر فى ذاكرة التعرف الصريحة ، بينما لم يصل تأثير العمر على ذاكرة التحضير priming memory الضمنية بين الشباب والكبار إلى دلالة إحصائية .

وبرهنت أيضا دراسة أخرى (ward et al., 2020,1071) على أن الذاكرة الصريحة تتراجع مع تقدم العمر ، ولكن آثار العمر على الذاكرة الضمنية محل خلاف .

وأوضحت دراسة (Buchner & Brandt,2003,193) أن بعض مقاييس الذاكرة الضمنية المستخدمة على نطاق واسع أقل موثوقية من المقاييس الصريحة .

وكشفت نتائج دراسة (Vakil et al ., 2018 , 16) عن : تأثيرات نضج قوية فى نظام الذاكرة الصريح ، مستويات أداء قابلة للمقارنة بين المراهقين والبالغين فى أغلب المهام ، تأثيرات نضج أكثر وضوحاً للمعالجة المفاهيمية فى الذاكرة الضمنية .

وأشارت نتائج دراسة (kim,2019,96) إلى وجود "أنشطة تشفير أو ترميز مشتركة ، وعمليات استرجاع منفصلة" بين الذاكرتين الصريحة والضمنيه .

وبينت دراسة (Grandi & Leon , 2020,54) تأثير ذاكرة النوايا المستقبلية على الأداء فى مهام الذاكرتين الصريحة والضمنية .

وأظهرت نتائج دراسة (Gregoire et al ., 2020,1) أن التعرض للصدمات يقلل من أداء الأفراد على مهام الذاكرتين الصريحة والضمنية.

ووجدت دراسة (Liompart & Dabrowska,2020,436) أن الذاكرة الصريحة – وليست الضمنية – هى التى تتنبا بالتحصيل النهائى للغة الأم .

وتوصلت دراسة (wang,2020,298) إلى أنه يمكن استخدام الذاكرة الصريحة عندما يستطيع الأشخاص ترميز مادة الدراسة بشكل دلالى Semantic، وعندما لايحدث ذلك فإنه يتم استخدام الذاكرة الضمنية.

كما أشارت نتائج دراسة (Reifegerste et al., 2021,218) إلى ان التعليم المبكر ربما يساعد على تعزيز الذاكرة الصريحة فى سن الشيخوخة وخاصة للنساء .

وأخيراً بينت دراسة (Martinez - Perez et al., 2021,238) أنه قد يشارك نظامان فى تعلم الفئات categories أو مهام التصنيف : أحدهما صريح قائم على القواعد ، ونظام آخر ضمنى قائم على الإجراءات.

وقد أغلفت البحوث والدراسات السابقة التعرف على الذاكرة الصريحة والضمنية لدى التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين ، رغم أهمية التمييز والمقارنة بين أداء هؤلاء الأفراد فى هذا السياق .. وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية ، وخاصة لدى تلاميذ الإبتدائى كخطوة أولى فى الاهتمام بفحص هاتين الذاكرتين بين الصغار والكبار من الموهوبين وغير الموهوبين .

مشكلة الدراسة

يلعب تمييز الذاكرتين الصريحة والضمنية بين الموهوبين وغير الموهوبين دوراً هاماً فى ممارساتهم التعليمية ، وقد تم إجراء القليل من البحوث والدراسات لاستكشاف ذاكرة الموهوبين وغير الموهوبين – ليس من بينها الذاكرة الصريحة والضمنية – والمقارنة بينهما فى مهام ومواد متنوعة .. ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة (Biedron,2012,77) التى تناولت دور قدرات الذاكرة فى اكتساب لغة أجنبية ثانية . وتمت فيها مقارنة نتائج ٤٤ بولندياً من متعلمى اللغة الأجنبية الثانية الموهوبين بنتائج ٨٢ بولندياً من العاديين . وبينت نتائجها أن قدرات الذاكرة العاملة وقصيرة المدى كانت أعلى لدى الموهوبين من العاديين غير الموهوبين .

وهدفت دراسة (Spit & Rispens , 2019,417) إلى التعرف على ذاكرة الموهوبين الإجرائية على عينة من "٢٥ طفلاً هولندياً موهوباً و ٢٥ طفلاً غير موهوب" من الصف الثالث إلى السادس بالمدارس الابتدائية ، الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٣ عاماً . ولم يتم العثور من نتائجها على فرق جوهرى بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم من العاديين فى فهم الجمل النحوية المعقدة ، وبالتالى لم يكن هناك دليل على أن الأطفال الموهوبين يتفوقون على العاديين غير الموهوبين فى الذاكرة الإجرائية .

ووجدت دراسة (Rodrigues – Naveiras et al.,2019,255) تفوق الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية "بعد تحليل" ١٧ مقالة و ٣٣ دراسة مختلفة .

وأكدت نتائج دراسة (Aubry et al., 2021,1) على عينة عددها "٥٥ طفلاً موهوباً + ٥٥ طفلاً غير موهوب" أن الأطفال الموهوبين فكريا Intellectual gifted لديهم سعة ذاكرة عاملة أعلى من الأطفال العاديين ، بالإضافة إلى اهتمام تنفيذى أكثر فعالية .

وعلى هذا تحاول الدراسة الحالية : فحص الذاكرة الصريحة والضمنية لتلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين . وهو موضوع جدير بالاهتمام لم تتناوله البحوث والدراسات السابقة "سواء" العربية أو الأجنبية.

وتتحدد مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات العيانية ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات المجردة ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة إكمال أجزاء الكلمات العيانية ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة إكمال جذع الكلمات العيانية ؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة إكمال أجزاء الكلمات المجردة ؟

٦- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الإبتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة إكمال جذع الكلمات المجردة ؟

أهداف الدراسة

١- تحديد وقياس مفاهيم الذاكرتين الصريحة والضمنية والموهبة.

٢- التحقـــــق من كفاءة الذاكرتين الصريحة والضمنية لدى تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين.

أهمية الدراسة

١) ضرورة وأهمية التمييز بين الذاكرة الصريحة والضمنية للموهوبين وغير الموهوبين فى تعلمهم وتقييمهم .

٢) إعداد مهام مبسطه متنوعة "صريحة وضمنية" تلائم أفراد عينة الدراسة.

٣) توجيه نظر المربين إلى التأكيد على الاهتمام بالذاكرتين الصريحة والضمنية فى التعلم الصفى.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية : بمفاهيمها ، وحجم عينتها ، والمنهج المستخدم ، وأداواتها وأساليبها الإحصائية ، ومكان وزمان إجرائها

مصطلحات الدراسة

يعرف الباحث هذه المصطلحات من خلال اطلاعه على الأدبيات النفسية المتصلة بالدراسة الحالية كما يلى :

١- الذاكرة الصريحة

يعرفها (Revlin,2013,152) بأنها نظام الذاكرة طويلة المدى الذى يشتمل على جميع الذكريات التى نسعى بوعى إلى تخزينها واسترجاعها .

ويعرفها الباحث على أنها أحد البنى الفرعية داخل الذاكرة طويلة المدى الذى يختزن "عن عمد" المعلومات والحقائق العامة أو الشخصية الماضية منها والمستقبلية .

وتقاس هذه الذاكرة إجرائياً من خلال الدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى نوعى المهام التى يعدها الباحث "كلمات عيانية – كلمات مجردة".

٢- الذاكرة الضمنية

يعرفها (Feldman,2008,233) بأنها نظام الذاكرة طويلة المدى الذى يتضمن الذكريات التى لا يتم استرجاعها عن عمد أو التفكير فيها بوعى .

ويعرفها الباحث على أنها النظام الفرعى الرئيسي الآخر داخل الذاكرة طويلة المدى الذى يختزن "بدون وعى" العادات والمهارات الحركية التى تؤثر بشكل كبير على سلوكنا، وكذلك ردود الفعل العاطفية المشروطة .

وتقاس هذه الذاكرة إجرائياً من خلال الدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى المهام التى يعدها الباحث " إكمال أجزاء الكلمات العيانية – إكمال جذع الكلمات العيانية – إكمال أجزاء الكلمات المجردة – إكمال جذع الكلمات المجردة" .

٣- التلاميذ الموهوبون وغير الموهوبين Gifted & Nongifted pupils

الموهبة مفهوم معقد وليس بسيطاً يقصد بها استعداد طبيعى أو طاقة فكرية كامنة للفرد تكون غير عادية فى مجال ما (سناء نصر ، ٢٠٠٩ ، ٤١).

ويعرف الباحث الموهوب بأنه كل فرد تجاوز ذكاءه أو قدراته العقلية "١٣٠" فما فوق . أما غير الموهوب فهو الفرد العادى الذى يكون ذكاؤه متوسطا .

ويقاس التلاميذ الموهوبون إجرائياً فى الدراسة الحالية "من خلال الدرجة المرتفعة" التى يحصل عليها التلميذ فى الاختبارات المستخدمة للكشف عن الموهوبين وغير الموهوبين .

بينما يقاس التلاميذ غير الموهوبين إجرائياً " من خلال الدرجة الوسيطة" التى يحصل عليها التلميذ فى تلك الاختبارات المستخدمة للكشف عن الموهوبين وغير الموهوبين.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

يعرض هذا الجزء للمحاور التالية : الذاكرة الصريحة ، الذاكرة الضمنية ، طرق قياس الذاكرة الصريحة والضمنية ، الموهبة .. يتلو ذلك تعقيب عام

المحور الأول : الذاكرة الصريحة

فرع رئيسي من فرعى الذاكرة طويلة المدى ، وتسمى أيضاً بالذاكرة التقريرية Declarative. وتتضمن تذكر واعى أو متعمد أو مقصود للمعلومات (Feldman,2008,233) .

ويمكننا تجميع هذه الذاكرة فى فئتين عامتين منظمتين وفقاً لـ :

- نوع الذاكرة (الدلالية Semantic والذاتية Episodic) :
- الإطار الزمنى (المستقبلية prospective والماضية Retrospective) :

(أ) الذاكرة الدلالية والذاتية

الذاكرة الدلالية هى ذاكرة الحقائق والمفاهيم العامة المنظمة عن العالم .. مثل تذكر أن القاهرة هى عاصمة مصر ، أو كم عدد الشهور فى السنة ، أو معنى كلمة علم النفس، أو عدد الكواكب فى النظام الشمسي (wood et al.,2011,192) .

وتشير (woolfolk,2013,298) إلى أن هذه الذاكرة هامة جداً فى المدارس .

وبين (kumar,2021,40) أنه تم تصور الذاكرة الدلالية تقليدياً للبالغين على أنها نظام ثابت نسبياً . وكثير من المعلومات فيها تكون على هيئة مخططات Schemas (حزم معرفة منظمة) ، إلا أن هذه المعرفة التخطيطية غالباً ما تسبب أخطاء وتشوهات – خاصة – مع فترات الاستبقاء الطويلة (Lampinen et al.,2001,1211). وتتضمن الذاكرة الدلالية قاعدة معرفية لاحدود لها ، للتعرف على معظم المواقف التى نواجهها والتكيف معها (Davis & yee,2021,231).

أما الذاكرة الذاتية فهى ذاكرة الأحداث والمواقف الشخصية التى تقع فى وقت معين ومكان أو سياق معين .. مثل تذكر رحلة إلى شرم الشيخ أو زيادة إلى حديقة الحيوان (Wood et al.,2011,192) وهذه الذاكرة تكون عادة تفصيلية للغاية (king,2013,213) . وهى بنائية وليست إنتاجية (Eysenck,2012,156) وتتيح لنا تخيل الأحداث المستقبلية المحتملة ، إلا أنها عرضة لأنواع مختلفة من الأخطاء والأوهام.

وقد سلطت دراسة (Palombo et al.,2021,97) الضوء على الطبيعة المعقدة والمتعددة الأوجه للتأثيرات العاطفية على الذاكرة الذاتية .

هذا وتسمى الذاكرة الذاتية المتعلقة بأنفسنا وقصص حياتنا الشخصية بالذاكرة الأوتوبيوجرافية Autobiographical memory (Lefton & Brannon , 2006,318).

ونحن نحتاج إلى الذاكرة الأوتوبيوجرافية لبناء إحساسنا بالذات . وهى غير محددة بالوقت ، وتتطور فى مرحلة مبكرة من الطفولة أكثر من الذاكرة الذاتية (Nelson & flivush,2004,486) .

والتخزين يكون فيها دائم . ويسهل الوصول إليها – إلى حد ما – إذا كان هناك منبه cue استرجاع مفيد، ولكنها تخضع أيضا لمجموعته من التشوهات (king, 2013 , 224).

وتستخدم الذاكرة الأوتوبيوجرافية عند تذكر خبرات شخصية ذات أهمية فى حياتنا ، وهى بذلك تختلف عن الذاكرة الذاتية التى تميل إلى الاهتمام بخبرات تافهة وأقل أهمية نسبياً (Eysenck,2012,155) .

وقد أظهرت دراسة (Coane et al.,2021,316) قوة الذاكرة الذاتية للبالغين الأكبر سناً والأصغر سناً . وبينت دراسة (wardell et al., 2021,1454) تأثير العاطفة على التفاصيل التى يتم تذكرها فى الذاكرة الأوتوبيوجرافية . ووجدت دراسة (Johnson & morley,2021,745) أن مشاركة الذكريات الشخصية على وسائل التواصل الاجتماعى يسهل عمل الذاكرة الأوتوبيوجرافية . كما أشارت دراسة (Eliseev & Marsh ,2021,1072) إلى إضفاء الطابع الخارجى حاليا على ذكريات الذاكرة الأوتوبيوجرافية .. حيث يقوم الأشخاص بتوثيق ذكرياتهم أكثر من أى وقت مضى، ويشاركونها مع جماهير أكبر باستخدام التقنيات الرقمية الجديدة (الهواتف الذكية).

وعن العلاقة بين الذاكرة الدلالية والذاكرة الذاتية فقد أشار (prince et al.,2007,144) إلي أنه يوجد تشابه بينهما ، إذ يعتمد هذين النوعين علي أنظمة الذاكرة المتفاعلة . ويري (Nevid,2007,226) أن الذاكرة الدلالية تشبه موسوعه الحقائق العقلية ، بينما الذاكرة الذاتية تشبه اليوميات (أو مذكرات) الشخصية . وبرهنت دراسة (Szpunar,2010,142)علي أن توليد أو تصور الأحداث المستقبلية يعتمد علي الذاكرتين الدلالية والذاتية . وأظهرت دراسة (coane et al.,2021,316) أن "المعرفة" مرتبطة بالاسترجاع من الذاكرة الدلالية ، بينما "التذكر" يرتبط أكثر بالذاكرة الذاتية . وفحصت دراسة (sipe&pathman,2021,e270) تأثير المعرفة الدلالية علي ذاكرة الأطفال الذاتية للأحداث ومواقعها .. حيث شارك (٨٧) من الأطفال في سن الخامسة والسادسة والسابعة في أحداث بمتحف لأطفال مصمم ليكون بمثابة مدينة . وأظهرت النتيجة أن الذاكرة الدلالية للأطفال أثرت علي تذكر الأحداث الذاتية ومواقعها ، كما كشفت المقابلات معهم عن تحسينات مرتبطة بالعمر في المعرفة الدلالية .

ويوضح المثال التالي الفرق بين الذاكرة الدلالية والذاتية : فعند تذكر متي وكيف أن ٢ x ٢ = ٤ (فهذه ذاكرة ذاتية) ، أما الحقيقة نفسها وهي أن ٢ x ٢ = ٤ (فهذه هي الذاكرة الدلالية).

(ب) الذاكرة المستقبلية والماضية

تتضمن الذاكرة الماضية تذكر خبرات تم تعلمها واكتسابها سابقا (O'Rear & Radvansky,2021,1117)، بينما تتضمن الذاكرة المستقبلية تذكر القيام بعمل مقصود في المستقبل (Bowden et al.,2021,962)

وأشارت دراسة (uttle et al.,2001,451) إلي وجود ارتباط ضعيف بين هاتين الذاكرتين . وبرهنت دراسة (Mantyla, 2003,15) علي وعي الناس بأخطاء ذاكرتهم المستقبلية عن الماضية. وفي دراسة (Maylor et al.2001,162) أعطي الأفراد ٤ دقائق لتذكر ما فعلوه بالأمس والأسبوع الماضي أو العام الماضي "الذاكرة الماضية " . وأعطوا أيضا ٤ دقائق لتذكر ما سيفعلونه غدا والأسبوع القادم أو العام القادم " الذاكرة المستقبلية". وبينت النتائج تذكر أكثر للذاكرة المستقبلية عن الماضية .

ويوجد نوعان شائعان من الذاكرة المستقبلية :

أ- المرتكزة علي الحدث وتقاس بمهام تتضمن تذكر تنفيذ سلوك معين في ظروف ملائمة .. مثل إرسال رسالة عند رؤية شخص ما.

ب- المرتكزة علي الوقت وتقاس بمهام تتضمن تذكر تنفيذ سلوك معين في وقت معين أو بعد فترة زمنية معينة .. مثل بيتك في عمل اتصال تليفوني لشخص ما بعد ساعة. (Ashcraft &Radvansky,2010,293)

وقد أشارت معظم البحوث ومنها علي سبيل المثال دراسة (Hicks et al.,2005,430) إلي أن الذاكرة المستقبلية تكون أفضل مع المهام المرتكزة علي الحدث عن المرتكزة علي الوقت . ووجد (kim &Mayhorn,2008,241) أن الاداء كان ممتازا مع المهام المرتكزة علي الحدث تحت الظروف المعملية ، بينما المهام المرتكزة علي الوقت تم تنفيذها بشكل أفضل في المواقف الطبيعية.

المحور الثاني : الذاكرة الضمنية

الفرع الرئيسي الآخر من فروع الذاكرة طويلة المدي ، وتسمي أيضا بالذاكرة غير التقريرية Nondeclarative . وهي التي يتم استحضارها إلي الذهن دون أي جهد متعمد. (Nevid,2007,226)

وتقسم هذه الذاكرة غالبا إلي الأنواع التالية :

أ- **الذاكرة (الإجرائية procedural) :**وهي ذاكرة كيفية عمل الأشياء " بما في ذلك" العادات والمهارات الحركية .. مثل ركوب الدراجة، وغسل الاسنان ، وربط الحذاء، وتسلق السلالم ، ومعالجة الكلمات ، وإجراء عمليات حسابية. (Gerrig,2013,175) وتعمل هذه الذاكرة آليا وتلقائيا بدون تفكير شعورى (Feldman , 2008,225).

وقد أظهرت دراسة حديثة (Martinez & perez et al .,2021,238) الدور الإيجابي للتغذية الراجعة المستندة آلي النتائج الفارقة أو التفاضلية علي الذاكرة الإجرائية.

ب- ذاكرة (التحضير priming) وتتضمن تنشيط المعلومات المختزنة بالفعل لدي الفرد – مثل تنشيط مفهوم معين أو شبكة معني – لكي تساعده علي تذكر المعلومات الجديدة (king , 2013 , 215).

وبمعني آخر فإن التحضير يحدث عندما يؤثر مثير التحضير التمهيدي – بالإيجاب – علي استجابة الشخص لنفس المثير "أو مثير مشابه" يتم تقديمه لاحقا عند الاختبار (Goldstein,2011,167).

ويوجد نوعان من التحضير :

١. **إدراكي perceptual** : ويحدث عندما يؤدي تقديم أو عرض مثير التحضير إلي معالجة محسنة "لخصائص أو سمات" المثيرات المتعلمة عند استدعائها.

٢. **مفاهيمي conceptual** : ويحدث عندما يؤدي تقديم أو عرض مثير التحضير إلي معالجة محسنة "لمفهوم أو معني" المثيرات المتعلمة عند استدعائها. (Eysenck,2012,161)

ومن المفترض أن تكون عملية التحضير لاشعورية أو غير إرادية.
(Johnnson & Halpern , 2012,579)

وقد أوضحت دراسة (Thomson &Milliken,2012,170) أن الأفراد ينجحوا في إكمال جذوع و أجزاء الكلمات الناقصة المطلوب استدعائها عادة: مع الكلمات التي درسوها سابقا ، أكثر مما لو طلب منهم إكمالها عشوائيا.

وأشارت دراسة (poldrack & Gabrieli,2001,67) إلي أن التحضير أو التمهيد يؤدي إلي تحسين كفاءة المعالجة وتخفيض نشاط المخ.

وبرهنت دراسة (Bargh,2006,147) علي أن التحضير يكون له تأثير مفاجئ ومدهش علي السلوك الاجتماعي ،كما توصل (Mccullock et al., 2008,614) إلي أن التحضير لديه تأثير تلقائي أيضا علي السلوك أو الفكر دون وعينا.

وتوجد فروق هامة بين ذاكرة التحضير والذاكرة الإجرائية : فالتحضير عادة ما يحدث بسرعة ، أما الإجرائية فهي عادة ما تكون بطيئة ومتدرجة . هذا بالإضافة إلي أن التحضير ينطوي علي تعلم مرتبط بمثيرات محددة ، أما الذاكرة الإجرائية فإنها مرنة ويتم تعميمها علي المثيرات الأخري. (Knowlton & foerde , 2008,107)

ج- ذاكرة (استجابات التشريط الكلاسيكي Classical conditioning responses)

وتحدث عندما يقترن مثير محايد بمثير طبيعي يستثير استجابه غير شرطية ، بحيث يتمكن المثير المحايد من استثارة نفس الاستجابة تلقائيا . مثل الشعور بالغثيان عند رؤية

أو شم رائحة طعام معين، أو حدوث الانفعالات المشروطة بشكل كلاسيكي في الخبرات الحياتية اليومية. (Goldstein,2011,165)

المحور الثالث : طرق قياس الذاكرة الصريحة والضمنية

تقاس الذاكرة الصريحة عادة باختبارات مباشرة مثل :

- **الاستدعاء** (وهو اختبار الذاكرة الصريحة الأكثر شيوعا). ويطلب فيه من الأفراد إعادة إنتاج المفردات المتعلمة بالترتيب " استدعاء متسلسل" ، أو بأي ترتيب "استدعاء حر. "
- **التعرف** ويطلب فيه من الأفراد تحديد المفردات المتعلمة – التي قدمت أو عرضت عليهم – من بين كلمات أخري مشتتة .

وعلي النقيض تقاس الذاكرة الضمنية غالبا باختبارات غير مباشرة مثل :

- **إكمال أجزاء الكلمة** (مثل كلمة لسان : ل – ا –).
- **إكمال جذع الكلمة** (مثل كلمة صورة : صو – –).

(Robinson-Riegler&Robinson-Riegler,2008,237;Coon& mitterer,2009,302)

ويمكن إظهار الذاكرة الضمنية من خلال استخدام **مهمة تحضير** : حيث يتعرض الافراد لمهمة أولية "كلمة أو مفهوم" يحثهم أو يهيئهم للاستجابة الصحيحة للمعلومات اللاحقة المراد تعلمها (Nevid,2007,227).

المحور الرابع : الموهبة

تعريف الموهبة

المعنى اللغوى لمفهوم الموهبة كما ورد فى المعاجم العربية تم أخذه من الفعل (وهب) ، أي أعطى شيئاً مجاناً.. فالموهبة إذا هى العطية للشئ بلا مقابل (سعد رياض ، ٢٠٠٥ : ٤١) .

والموهبة تعبر عن استعداد فطرى مولود به الفرد ، ويتم تدعيمه عن طريق توفير البيئة المناسبة. (كريمان بدير ، ٢٠١٠ : ٦)

ويقصد بالموهوب : الفرد الذى تتوافر لديه قدرة أو كفاءة عالية بشكل غير عادى فى مجال واحد أو أكثر(King,2013,217) .

ويمتلك الموهوب عادة معدل ذكاء "١٣٠" أو أعلى(Ciccareli&White,2010,2015).

ويمثل الموهوبين مابين ٢ إلى ٤ بالمائة من المجتمع حسب التوزيع الاعتدالى الطبيعى (Feldman,2008,309).

ويقترح Tannebaum (1983) تعريف نفسى للموهبة يُشتق من تفاعل ٥ عوامل هى:

١. القدرة العقلية العامة (كما تقاس باختبارات الذكاء) .
٢. القدرات الخاصة (وتمثلها الاستعدادات الخاصة).
٣. العوامل غير العقلية (مثل الإرادة أو الرغبة فى تقديم التضحيات ، والسمات الشخصية الأخرى كالقيادة).
٤. العوامل البيئية (مثل بيئة الفصل أو بيئة المدرسة أو بيئة المجتمع) .
٥. عوامل الصدفة " وهى ما تتحدد من خلال مجموعة الأحداث غير المعروفة وغير المحددة سلفا" . (فى محمود منسى ، ٢٠٠٨ : ٣٢)

وقدم Renzulli (2005) تصورا مختلفا للموهبة تتكون فيه من ٣ أجزاء متفاعلة هى :

١- قدرة عامة فوق المتوسط
٢- إبداعية عالية
٣- دافعية عالية . (In Gerrig,2013,246)

وعرض عبدالمطلب القريطى (٢٠٠٣) نموذجاً يسمى بمستويات الآداء العقلى الفائق يعبر عنه بشكل هرمى تمثل الموهبة قاعدته وأساسه . فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات أعلى من الأداء والارتقاء المتدرج .. من التفوق إلى الإبداعية إلى العبقرية (فى ممدوح حسن ،٢٠١٨ ، ١٢).

وتشير (زينب شقير، ٢٠١٠، ٢٠) الى أنه عند الكشف عن الملامح التشخيصية لخصائص وسمات الموهوب ، فانه لابد من قياس ذكاءه باستخدام أداه مناسبة ليكمل بروفيل شخصيته ، وأن تصل نسبة الذكاء الى ١٢٠ فأكثر .

وتؤكد (أمال باظه ،٢٠١٤، ٨) الى أنه لم يعد ينظر الى القدرة العقلية العالية كمعيار وحيد فى تعريف الطفل الموهوب ، بل أصبح ينظر الى أشكال أخرى من الأداء " كالتحصيل الأكاديمى، والتفكير، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية" كمعايير رئيسية فى تعريف الطفل الموهوب .

الفرق بين الموهبة والمفاهيم المتصلة بها

أ- الفرق بين الموهبة والذكاء

يوضح الجدول التالى الفروق المميزة بين الموهوب والذكى :

جدول (١) الفرق بين الموهوب والذكى

م	الموهوب	الذكى
١	يسأل الأسئلة	يعرف الإجابات
٢	محب للاستطلاع	يهتم بالموضوع
٣	مندمج عقلياً وجسمياً فى الموقف	منتبه للموقف
٤	لديه أفكار غريبة	لديه أفكار جيدة
٥	يحوم حول العمل ويفحصه جيداً	يعمل بجد
٦	يناقش بالتفصيل	يجيب عن الاسئلة
٧	يُصنَف مع الأواخر فى الصف غالبا	يُصنَف مع الأوائل فى الصف
٨	يظهر مشاعر وآراء قوية	يستمع بشغف واهتمام
٩	يكون متعلماً جاهزاً	يتعلم بسهولة
١٠	يكرر الموضوع ١-٢ مرة لإتقانه	يكرر الموضوع ٦ -٨ مرات لإتقانه
١١	يعد الملخصات	يفهم الأفكار
١٢	يستمتع بالحوار مع الكبار	يستمتع بالحوار مع الأقران
١٣	يعطى استنتاجات	يلتقط المعانى
١٤	يصمم مشاريع	يكمل الواجبات
١٥	متوتر	منفتح
١٦	يكوَن تصميمات جديدة	ينسخ بدقة
١٧	يستمتع بالتعلم	يستمتع بالمدرسة
١٨	يعالج المعلومات	يتشرَب المعلومات
١٩	يخمَن بشكل جيد	يتذكر بشكل جيد
٢٠	يستمتع بالعروض المركبة	يستمتع بالعرض المتسلسل
٢١	يلاحظ بدقة	يقظ ومستعد لتنفيذ الأمر
٢٢	شديد الانتقاد لنفسه	سعيد بما يتعلمه

(مأخوذ بتصرف عن محمود منسى، ٢٠٠٨: ٣٥)

ب- الفرق بين الموهبة والتفوق Superiority

فرَق gagne (1985) بين الموهبة والتفوق بشكل تفصيلى كما فى الجدول التالى :

جدول (٢) الفرق بين الموهبة والتفوق

الموهبة	التفوق
١- قدرة فوق المتوسط .	أداء فوق المتوسط .
٢- مكونها الرئيسى وراثى .	مكونه الرئيسي بيئى .
٣- طاقة كامنة .	نتاج هذه الطاقة الكامنة
٤- تُقاس باختبارات مقننة .	يُشاهَد على أرض الواقع .
٥- ليس كل موهوب متفوق .	ينطوى على وجود موهبة .

(مأخوذ بتصرف عن سناء نصر ، ٢٠٠٩ : ٤١)

ج- الفرق بين الموهبة والعبقرية Genuineness

يفرق فاخر عاقل بين الموهبة والعبقرية حيث يري أن **الموهوب** هو من يمتلك عادة معدل ذكاء (١٣٠). أما **العبقري** فهو المتميز بالذكاء المبدع من بين الموهوبين ، بمعنى من تجاوزت نسبة ذكاءه (١٤٠) ، فضلاً عن امتلاكه قدرات إبداعية متميزة (فى محمود منسى ، ٢٠٠٨ : ٣٣) .

د- الفرق بين التفوق والابداع Creativity

يميز زيجلر بين المبدعين والمتفوقين من خلال الجدول التالى :

جدول (٣) الفرق بين المبدع والمتفوق

المبدع	المتفوق
١- متميز فى المجتمع ، ويُعرف من خلال إنتاجه .	١-متميز فى المدرسة والمنزل ، ويُظهر التفوق من خلال الاختبارات التحصيلية .
٢- طبيعة مساهماته تتمثل فى الاكتشاف .	٢-مساهماته مقصورة على التعلم .
٣- يستغرق وقتاً طويلاً فى الإنجاز.	٣-يستغرق وقتاً قصيراً فى تحقيق إنجاز ملحوظ
٤- مستوى الثقة بنفسه عالى جداً.	٤-مستوى الثقة متغير .
٥- التميز قد يكون فى مجالات عديدة أو محدودة	٥-عدم استمرارية التميز فى كل المجالات .
٦- الإبداع أهم مايميز إنتاجه .	٦-الإبداع ليس شرطاً مهماً .

(مأخوذ عن كريمان بدير ، ٢٠١٠ : ٨)

بعض الصفات والخصائص المشتركة للموهوبين

١- معايير عالية للأداء.

٢- مرونة كبيرة فى الأفكار والتعامل مع المهام.

٣- مفردات ولغة ومهارات قراءة متقدمة.

٤- معرفة عامة واسعة عن العالم.

٥- القدرة على التعلم بسرعة وسهولة واستقلالية أكثر من أقرانهم.

٦- مفهوم ذات إيجابي خاصة فيما يتعلق بالجهود الأكاديمية.

٧- دافعية عالية لإنجاز المهام الصعبة، والملل أثناء المهام الروتينية.

٨- عمليات معرفية واستراتيجيات تعلم متقدمة وفعالة.

٩- درجة مقبولة من التطور الاجتماعى والتكيف العاطفى.

(Ormrod,2011,127)

أساليب الكشف عن الموهوبين فى مراحل التعليم المختلفة

أ- فى مرحلة رياض الأطفال

١- تقارير أولياء الأمور .

٢- بطاقات الملاحظة المقننة .

٣- مقاييس تقدير السمات الشخصية .

ب-فى مراحل التعليم العام

١-مقاييس الذكاء العام (الفردية والجماعية).

٢-مقاييس التفكير الابتكارى .

٣-اختبارات الاستعدادات .

٤-مقاييس تقدير السمات الشخصية .

٥-تقديرات المعلمين .

٦-تقارير أولياء الأمور .

٧-ترشيحات الزملاء .

٨-ترشيح الموهوب لنفسه .

٩-ملفات التعلم .

١٠-بطاقات الملاحظة .

١١-الاختبارات التحصيلية .

(محمود منسى ، ٢٠٠٩ : ٤٤ – ٤٦)

تعقيب عام على الإطار النظرى والدراسات السابقة ذات الصلة

- فئة الأطفال الموهوبين تغفلها البحوث فى أغلب الأحيان .
- الذاكرة طويلة المدى هى أرشيف المعلومات : عن الخبرات السابقة فى حياتنا ، ومعرفتنا التى تعلمناها.
- التعرف والاستدعاء والاختبارات المأخوذة فى المدرسة تعتمد على الذاكرة الصريحة.
- الذاكرة الضمنية ليست مجرد ظاهرة معملية ، ولكنها تحدث أيضا فى الحياة الواقعية
- جميع الدراسات والبحوث ثم إجراؤها فى بيئات أجنبية .
- ندرة الدراسات التى اهتمت بالتمييز بين ذاكرة الموهوبين وغير الموهوبين ، وخاصة الذاكرتين الصريحة والضمنية.
- تعارض نتائج البحوث القليلة حول كفاءة ذاكرة الموهوبين أو غير الموهوبين .
- استفاد الباحث من الإطار النظرى والدراسات ذات الصلة فى تنظيم إجراءات الدراسة الحالية ، وصياغة مشكلتها ، وتفسير ومناقشة نتائجها.

المنهجية والإجراءات

أ) منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، من أجل المقارنة بين الذاكرة الصريحة والضمنية لدي تلاميذ الابتدائي الموهوبين وغير الموهوبين

ب) مجتمع وعينة الدراسة[1]

١- عينة استطلاعية

اشتملت علي عينة عشوائية بسيطة عددها (٢٠٠) من تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس الابتدائي بمتوسط عمري (١١,٥) وانحراف معياري (,٥).

وأخذت هذه العينة من إدارة الدقي التعليمية بمحافظة الجيزة في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ موزعين كما يلي : (٦٠ تلميذا وتلميذة) بمدرسة ناصر + (٥٠ تلميذا

[1] يشكر الباحث جميع المشاركين من مجتمع وعينة الدراسة الذين تعاونوا معه فى تطبيق الدراسة الحالية.

وتلميذه) بمدرسة أبو بكر الصديق + (٤٠ تلميذا وتلميذة) بمدرسة الإمام علي + (٣٠ تلميذا وتلميذة) بمدرسة بين السرايات + (٢٠تلميذا وتلميذة) بمدرسة الناصرية.

والهدف من هذه العينة هو تطبيق " اختبار المصفوفات المتتابعة + مقياس سمات الموهوبين" المستخدمين في الدراسة الحالية لاختيار الموهوبين وغير الموهوبين.

٢- عينة التقنين

تكونت من عينة عشوائية بسيطة من بين أفراد العينة الاستطلاعية عددها (٣٠) نصفهم من الموهوبين والنصف الآخر من غير الموهوبين.

والهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية التي أعدها الباحث .

٣- العينة الأساسية

تكونت أيضا من عينة عشوائية بسيطة من بين أفراد العينة الاستطلاعية – ليس من بينهم أفراد عينة التقنين – عددها الإجمالي (٦٠) نصفهم موهوب ونصفهم الآخر غير موهوب.

والهدف من هذه العينة هو تطبيق اختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية – بعد تقنينها – عليها.

ج) أدوات الدراسة

١- أختبارات الكشف عن الموهوبين وغير الموهوبين

استخدم الباحث الاختبارات التالية للكشف عن " الموهوبين وغير الموهوبين" والتعرف عليهم:

- **مقياس سمات الموهوبين في المرحلة الابتدائية: (إعداد/ أماني عاطف ٢٠٢٠)**

يهدف هذا المقياس إلي الكشف عن سمات وخصائص الموهوبين ، وتم التحقق من صدق هذا المقياس بحساب الصدق التلازمي مع اختبار الكشف عن الخصائص المعرفية والشخصية للطفل الموهوب (آمال باظة ، ٢٠٠٨) كمحك خارجي صادق وثابت ، وبلغ معامل الارتباط بين المقياس والمحك (,٩٥) .

كما حسب معامل ثبات ألفا كرونباك للمقياس ككل ، وبلغ هذا المعامل (,٨٦) .. وهو معامل دال عند مستوي (,٠١).

وتعبر الدرجة المرتفعة علي المقياس (٧٥% فأكثر من الدرجة الكلية) عن سمات وخصائص الموهوبين ، بينما تعبر الدرجة الوسطية (تتراوح بين ٥٠% إلي ٧٤% من الدرجة الكلية) عن العاديين وغير الموهوبين.

- **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (تقديم وتقنين /عماد أحمد ٢٠١٦)**

أعد الاختبار Ravin ، وأعاد عماد أحمد تعديله وتقنينه (٢٠١٦). ويعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة ، لقياس الذكاء (بداية من) ضعاف العقول وغير الموهوبين (إلى) المتفوق والموهوب. وتم تقنين الاختبار على عينة من الأفراد المصريين فى الفئات العمرية المختلفة (٥,٥ – ٤ , ٦٨). وتراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس ولوحة سيجان مابين (,٣٨ – ,٥٢) ، وجميعها دالة عند مستوى (,٠١). واستخدمت معادلة كيودور – ريتشاردسون لحساب ثبات الاختبار ، وبلغت قيمتها (,٨٥).. وهى قيمة مقبولة للثبات. وتعبر الدرجة (٩٠ – ١١٩) على الاختبار عن الفئة الوسطية (العاديين وغير الموهوبين) ، بينما تعبر الدرجة (١٣٠ – ١٤٤) عن فئة الموهوبين .

٢- اختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية

أعد الباحث (٦) مهام لاستخدامها فى تحقيق أهداف دراسته ، بعد التأكد من صدقها وثباتها . وتتكون كل مهمة من (١٢) مفردة ، وكل مهمة مكتوبة على بطاقة .

مهام التذكر الصريح :

تتكون من مهمتان : (إحداهما) كلمات عيانية (والأخرى) كلمات مجردة . ويطلب من المشاركين تعلم كل مهمة فى دقيقة ونصف ، وبعدها يقوموا بعد عكسي للأرقام لمدة دقيقتان . ثم تتم عملية استدعاء حر بأى ترتيب لمفردات كل مهمة متعلمة فى دقيقة ونصف.

مهمة الكلمات العيانية

عبارة عن أسماء محسوسة شائعة ، تبدأ بحروف عشوائية مختلفة . ويتكون كل منها من مقطع لفظى واحد ، وكل إسم يتشكل من (٥) حروف وهى : فانوس – مسمار – شماعة – تمساح – صندوق – جاكيت – ضفدعة – زجاجة – حقيبة – طيارة – قاموس – سجادة.

مهمة الكلمات المجردة

عبارة عن أسماء غير محسوسة لاترتبط ببعضها ، تبدأ بحروف عشوائية مختلفة . ويتكون كل منها من مقطع لفظى واحد ، وكل إسم يتشكل من (٥) حروف وهى : ثقافة – جنسية – أمانة – دوافع – معرفة – رقابة – نظرية – توافق – شجاعة – عدوان – سياحة – إرادة .

مهام التذكر الضمنى

تتكون من (٤) مهام : هى نفسها مهام الكلمات العيانية والمجردة . ولكن بدلاً من الاستدعاء الصريح لهذه الكلمات فإنه يتم تهيئة وتحضير ذاكرة المشارك بإعطائه (بعض حروف الكلمة) كما فى مهمة إكمال أجزاء الكلمات العيانية أو المجردة ، أو إعطائه (اول حرفين من كل كلمة) كما فى مهمة إكمال جذع الكلمات العيانية أو المجردة . ويطلب من المشاركين إستدعاء متسلسل بالترتيب لمفردات كل مهمة فى دقيقة ونصف.

مهمة إكمال أجزاء الكلمات العيانية

ف ا ن وس / م س م ا ر / ش م ا ع ة / ت م س ا ح / ص ن د و ق / ج ا ك ي ت / ض ف د ع ة / ز ج ا ج ة / ح ق ي ب ة / ط ي ا ر ة / ق ا م و س / س ج ا د ة.

مهمة إكمال جذع الكلمات العيانية

فا ن و س / مســ م ا ر / شمــ ا ع ة / تمــ س ا ح / صنــ د و ق / جا ك ي ت / ضفــ د ع ة / زجــ ا ج ة / حقــ ي ب ة / طيــ ا ر ة / قا م و س / سجــ ا د ة .

مهمة إكمال أجزاء الكلمات المجردة

ث ق ا ف ة / ج ن س ي ة / أ م ا ن ة / د و ا ف ع / م ع ر ف ة / ر ق ا ب ة / ن ظ ر ي ة / ت و ا ف ق / ش ج ا ع ة / ع د و ا ن / س ي ا ح ة / إ ر ا د ة .

مهمة إكمال جذع الكلمات المجردة

ثقـ ا ف ة / جنـ س ي ة / أم ا ن ة / دو ا ف ع / معـ ر ف ة / رق ا ب ة / نظ ر ي ة / تو ا ف ق / شجـ ا ع ة / عد و ا ن / سيـ ا ح ة / إر ا د ة .

الخصائص السيكومترية لاختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية

تم حساب صدق وثبات هذه الاختبارات كما يلى :

صدق المحتوى :

تم التحقق من صدق محتوى اختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية التى أعدها الباحث بعرضها على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس ومناهج اللغة العربية[٢] : للتأكد من وضوح الكلمات المستخدمة فى التذكر الصريح ، و أن لها حل واحد فقط فى التذكر الضمنى . وأوضحت آراؤهم صلاحية مفردات هذه الاختبارات لقياس ما وضعت لقياسه .

الصدق التلازمى

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين فى مهمة الكلمات العيانية ودرجاتهم فى مهمة الكلمات المجردة ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (,٩٧)

وتم أيضاً حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين فى مهمة إكمال أجزاء الكلمات العيانية ودرجاتهم فى مهمة إكمال جذع الكلمات العيانية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (,٨٩).

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين فى مهمة إكمال أجزاء الكلمات المجردة ودرجاتهم فى مهمة إكمال جذع الكلمات المجردة ، وبلغت قيمة معامـــل الارتباط بينهما (,٩٢). وجميعها قيم مرتفعة دالة إحصائياً عند مستوى (,٠١) .

[٢] جميعهم من الأساتذة بكلية التربية جامعة بنها وهم : أ.د/ أشرف عبدالقادر – أ.د/ إسماعيل بدر – أ.د/مسعد ربيع – أ.د/كمال اسماعيل – أ.د/على سعد – أ.د/جمال سليمان.

معامل الثبات

تم التحقق من ثبات اختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية باستخدام طريقة إعادة الاختبار لها بعد ٣ أسابيع من التطبيق الأول ، وقد بلغ معامل الثبات الكلى لهذه الاختبارات كما يلى :

مهمة الكلمات العياينة (١) ، مهمة الكلمات المجردة (,٨٩٥) ، مهمة إكمال أجزاء الكلمات العيانية (,٩٩٥) ، مهمة إكمال جذع الكلمات العيانية (,٩٧) ، مهمة إكمال أجزاء الكلمات المجردة (,٨٩٥) ، مهمة إكمال جذع الكلمات المجردة (,٩٧).

وجميع معاملات الثبات السابقة مقبولة ، وتتمتع بدرجة عالية من الثبات .

الأساليب الإحصائية

للتوصل إلى نتائج الدراسة تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى ومعامل ارتباط بيرسون ، واختبار (ت) للعينات المستقلة.

خطوات الدراسة

١. الاطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة ذات الصلة .
٢. تطبيق "مقياس سمات الموهوبين واختبار المصفوفات المتتابعة" على العينة الاستطلاعية ، لاختيار الموهوبين وغير الموهوبين .
٣. التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية – التى أعدها الباحث – على عينة التقنين .
٤. تطبيق اختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية – بعد تقنينها – على العينة الأساسية ، للإجابة عن أسئلة الدراسة .
٥. عولجت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .
٦. نوقشت النتائج وتم تفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الدراسة

١- ينص **السؤال الأول** على الأتى : هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات العيانية؟

وجاءت نتائج هذا السؤال كما فى جدول (١) توضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الابتدائي الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات العيانية.

جدول (١) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات العيانية

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائى الموهوبين	٣٠	٩.٥٧	١.٤٣	٥٨	.٥٤	غير دالة
تلاميذ الابتدائى غير الموهوبين	٣٠	٩.٣٧	١.٣٨			

٢- ينص **السؤال الثانى** على الأتى: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات المجردة؟

وجاءت نتائج هذا السؤال كما فى جدول (٢) توضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات المجردة .

جدول (٢) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الصريح لمهمة الكلمات المجردة

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائى الموهوبين	٣٠	٩.٤٧	١.٢٠	٥٨	.٤٤	غير دالة
تلاميذ الابتدائى غير الموهوبين	٣٠	٩.٣٣	١.٢٢			

٣- ينص **السؤال الثالث** على الأتى :هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال أجزاء الكلمات العيانية ؟

وجاءت نتائج هذا السؤال كما فى جدول (٣) توضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الابتدائي الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة إكمال أجزاء الكلمات العيانية.

جدول(٣) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائي الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال أجزاء الكلمات العيانية

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائى الموهوبين	٣٠	٩.٤	١.٣٣	٥٨	.٢١	غير دالة
تلاميذ الابتدائى غير الموهوبين	٣٠	٩.٣٣	١.٢٥			

٤- ينص **السؤال الرابع** على الأتى : هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال جذع الكلمات العيانية؟

وجاءت نتائج هذا السؤال كما فى جدول(٤) توضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال جذع الكلمات العيانية.

جدول (٤) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال جذع الكلمات العيانية

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائية الموهوبين	٣٠	٩.٣	١.١٩	٥٨	,٣١	غير دالة
تلاميذ الابتدائى غير الموهوبين	٣٠	٩.٢	١.٢٢			

٥- ينص **السؤال الخامس** على الأتى : هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال أجزاء الكلمات المجردة؟

وجاءت نتائج هذا السؤال كما فى جدول (٥) توضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة أكمال أجزاء الكلمات المجردة.

جدول(٥) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة أكمال أجزاء الكلمات المجردة

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائي الموهوبين	٣٠	٩,٠٧	١,٢٩٦	٥٨	,٧١	غير دالة
تلاميذ الابتدائي غير الموهوبين	٣٠	٨.٨٣	١,٢٦٧			

٦- ينص **السؤال السادس** على الأتى: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال جذع الكلمات المجردة ؟

وجاءت نتائج هذا السؤال كما فى جدول(٦) توضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الابتدائى الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة اكمال جذع الكلمات المجردة.

جدول (٦) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائي الموهوبين وغير الموهوبين فى التذكر الضمنى لمهمة جذع الكلمات المجردة

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائى الموهوبين	٣٠	٩.٠٣	١.٣٢٨	٥٨	.٦٧	غير دالة
تلاميذ الابتدائى غير الموهوبين	٣٠	٨.٨	١.٣٠			

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

جاءت نتائج هذه الدراسة مشيرة الي عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ الابتدائي الموهوبين و غير الموهوبين في التذكر الصريح و الضمني لجميع مهام الدراسة الستة " الكلمات العيانية – الكلمات المجردة – اكمال أجزاء الكلمات العيانية – اكمال جذع الكلمات العيانية – اكمال أجزاء الكلمات المجردة – اكمال جذع الكلمات المجردة " .

و رغم ندرة الدراسات و البحوث التي اهتمت بالمقارنة بين ذاكرة الموهوبين و غير الموهوبين عموما ، و ذاكرتهم الصريحة و الضمنية خصوصا . الا أنه يمكن تفسير و مناقشة النتائج السابقة في ضوء ما يلي:

- تتفق هذه النتائج مع دراسة (Spit & Rispens , 2019) التي لم يتم العثور من نتائجها علي فرق جوهري بين الأطفال الهولنديين الموهوبين و غير الموهوبين من تلاميذ الابتدائي في الذاكرة الضمنية الاجرائية المرتبطة بفهم الجمل النحوية المعقدة
- و ان كانت تتعارض من جانب أخر مع نتائج بعض البحوث :

- فقدت بينت دراسة (Biedron , 2012) أن قدرات الذاكرة العاملة و قصيرة المدي لدي الموهوبين البولنديين أعلي من غير الموهوبين في اكتساب لغة أجنبية ثانية .
- و وجدت دراسة (Rodrigues – Naveiras et al .,2019) تفوق الطلاب الموهوبين و المتفوقين في الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية .
- و أوضحت دراسة (Aubry et al., 2021) أن الأطفال الموهوبين فكريا لديهم سعة ذاكرة عاملة أعلي من الأطفال العاديين غير الموهوبين .

و يري الباحث أن عدم وجود فروق بين الموهوبين و غير الموهوبين في مهام التذكر الصريح ربما يرجع الي :

- أن الكلمات العيانية تكون محسوسة و معتاد عليها لدي جميع أفراد الدراسة .
- أما الكلمات المجردة فهي غير ملموسة بطبيعتها و صعبة الي حد ما لدي كل أفراد الدراسة .

و من جانب اخر فقد أشار (Ormrod , 2011) الي أنه من بين الخصائص المشتركة للموهوبين هي دافعيتهم العالية لانجاز المهام الصعبة و الملل أثناء المهام السهلة . و ربما تكون مهام التذكر الصريح للدراسة من المهام السهلة بالنسبة للموهوبين.

و يضيف الباحث الي ما سبق : أن مهام التذكر الصريح تكون مألوفة نسبيا لدي كل الناس ، لأننا جميعا نمتلك مخزونا هائلا من المعرفة العامة حولها .

و بالنسبة لمهام التذكر الضمني ، فلعل عدم وجود فروق بين الموهوبين و غير الموهوبين فيها يرجع من وجهة نظر الباحث الي :

- ما برهنت عليه دراسة (Thomson & Milliken , 2012) من نجاح الأفراد في إكمال جذوع و أجزاء الكلمات الناقصة المطلوب استدعائها : عندما تكون هذه الكلمات قد درسوها سابقا ، أكثر مما لو طلب منهم اكمالها عشوائيا .
- و ما أشار اليه (Goldstein ,2011) من تأثير مثير التحضير التمهيدي بالايجاب علي استجابة الشخص نفس المثير " أو مثير مشابه " يتم تقديمه لاحقا عند الاختبار .
- و علاوة علي ذلك فان الباحث يري أن الحروف الموجودة في أول الكلمة أو في أجزائها تسهل أداء المهام الضمنية لكل من الموهوبين و غير الموهوبين . حيث أن هذه الحروف التمهيدية تهئ و تنشط ذاكرة التلاميذ الضمنية ، مما يؤثر ايجابيا علي استجابة التلاميذ الصحيحة و استدعاؤهم للمهام الضمنية بسرعة و دقة.

توصيات وبحوث مقترحة

- التوسع فى إجراء نتائج الدراسة الحالية على عينات أكبر من الصغار والكبار .
- فحص الذاكرتين الصريحة والضمنية للأطفال وطلاب وطالبات المراحل التعليمية المختلفة من الموهوبين وغير الموهوبين .
- تدريب جميع المتعلمين من الموهوبين وغير الموهوبين على تحسين ذاكرتهم الصريحة والضمنية .
- ربط التعليم والتدريس والتقويم بأنشطة ومهام الذاكرتين الصريحة والضمنية .
- تأكيد نظام التعليم على قياس وتطوير الذاكرة الضمنية جنباً إلى جنب مع الاهتمام الشائع بالذاكرة الصريحة .
- تقييم الذاكرتين الصريحة والضمنية لدى الموهوبين وغير الموهوبين باستخدام مهام متنوعة معملية وواقعية .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :-

آمال باظة (٢٠١٤). **دليل الكشف عن الأطفال الموهوبين** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

أمانى عاطف (٢٠٢٠). **دراسة مقارنة بين تصورات المعلمين وتلاميذهم الموهوبين والعاديين للتقويم الشامل فى مدارس اللغات والمدارس الحكومية الإبتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة .

زينب شقير (٢٠١٠) . **دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (حضانة – ابتدائى)** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

سعد رياض (٢٠٠٦) . **طفلك الموهوب "اكتشافه ورعايته"** ، القاهرة ، دار شروق.

سناء نصر (٢٠٠٩). **تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال**، عمان ، دار المسيرة.

عماد أحمد (٢٠١٦) . **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـــ "رافين" للأطفال والكبار (٥,٥ – ٦٨,٤)** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

كريمان بدير (٢٠١٠). **سيكولوجية الموهبة والعبقرية** ، القاهرة ، عالم الكتب .

محمود منسى (٢٠٠٨). **الإبداع والموهبة فى التعليم العام** ، الأسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

ممدوح حسن (٢٠٢٠). **القدرات العقلية وتنمية المواهب** ، القاهرة ، دار الأوائل .

ثانياً : المراجع الأجنبية

Ashcraft , M., & Radvansky , G. (2010**). Cognition**, Boston , pearson.

Aubry, A., Gonthier , G., & Bourdin,B. (2021).Explaining the high working momory capacity of gifted children : Contributions of processing skills and executive control , **Acta psychologica** , 218 , 1-12.

Bargh , J. (2006). Agenda 2006:what have we been priming all these years ? on the development , mechanism , and ecology of nonconscious social behavior , **European Journal of Social psychology**, 36,147-168.

Biedron , A. (2012).Memory abilities in gifted foreign language learners, **Second language learning and Teaching** , 4 ,77-95

Bowden , v., Smith , R., & loft , S. (2021). Improving prospective memory with contextual cueing , **Memory and cognition**, 49 (4) , 692 – 711.

Buchner , A., & Brandt , M. (2003). Further evidence for systematic reliability differences between explicit and implicit memory tests , **ouartely Journal of Experimental pasychology Section A: Human Experimental psychology** , 56 A (2) , 193-209.

ciccarelli, S., & white , N. (2010). **Psychology : An exploration** , Delhy , prentice Hall.

coane , J.,umanath , S., Cimenian , T., & Chang , K. (2021). Using phenomenology of memory for recent events to bridge the gap between episodic and semantic memory , **Memory and Cognition** , 49(4), 316-321.

Coon , D., & Mitterer , J. (2009). **Psychololgy : modules for active learning,** Mexico , Thomson.

Davis , C., & yee , E. (2021). Building semantic memory from embodied and distributional language experience, **wiley Interdisciplinary Review : Cognitive Science,** 12(5), 231-239

Drury, L., Kinsella , G., & ong , B. (2000). Age differences in explicit and implicit memory for pictures , **Neuropsychology**,14(1),93-101.

Eliseev , E., & Marsh , E. (2021). Eternalizing autobiographical memories in the digital age **, Trends in cognitive Sciences** , 25(12), 1072-1081.

Eysenck, M. (2012). **Fundamentals of cognition**, New York, psychology press.

Feldman , R. (2008). **Understanding psychology** , Boston , Mcgraw – Hill.

Gerrig , R. (2013). **Psychology and life** , Munich , pearson.

Goldstein , E. (2011). **Cognitive psychology** , Mexico , wadsworth.

Gregoire , L., Gosselin , I., & Blanchette , I. (2020). The impact of trauma exposure on explicit and implicit memory , **Anxiety , Strees and Coping** , 33(1), 1-18.

Grandi , F., & de leon , J. (2020). Memory for future : The effect of prospective memory on an explicit and implicit memory task , **psicothema** , 32(1),54-59.

Hicks , J., Marsh , R., & Cook , G. (2005). Task interference in time – based , event – based , and dual intention prospective memory conditions, **Journal of Memory and language**, 53 , 430-444.

Johnson , S., & Halpern , A. (2012). Semantic priming of familiar songs , **Memory and Cognition** , 40 (4), 579-593.

Johnson , A., & Morley , E. (2021). Sharing personal memories on ephemeral social media facilitates autobiographical memory , **cyber psychology , Behavior , and social Network**, 24(11),745-749.

kim , H. (2019). Neural correlates of explicit and implicit memory at encoding and retrieval : A unified framework and meta – analysis of functional neuroimaging studies , **Biological psychology** , 145,96-111.

kim , p., & Mayhorn , C. (2008). Exploring students' prospective memory inside and outside the lab , **American Journal of psychology "learning , Memory , & Cognition"**, 26,1160-1169.

king , L. (2013**). Experience psychology**, New york, Mcgraw – Hill.

knowlton, B., & Foerde, k. (2008). Neural representations of nondeclarative memeries , **Current Directions in psychological Science** , 17,107-111.

Kumar, A. (2021). Semantic memory: A review of methods, models , and current challenges, **Psychonomic Bulletin and Review** , 28 (1), 40-80.

lampinen , J., Copeland , S., & Neuschatz, J. (2001). Recollections of things schematic: Room schemas revisited, **Journal of Experimental psychology "learning, memory , & cognition"** , 27,1211-1222.

lefton , L., & Brannon , L. (2006). **Psychology** , Tokyo , pearson.

lilienfeld , S., Lynn, S., Namy , L., & Woolf, N. (2015). **Psychology: From iquiry to understanding ,** Boston , Pearson.

liompart, M., & Dabrowska , E. (2020). Explicit but not implicit memory predicts ultimate attainment in the native language , **Frontiers in psychology** , 11, 436 – 440 .

Mantyla, T. (2003). Assessing absentmindedness "prospective memory complaint and impairment in middle – aged adults" , **Memory & Cognition** , 31,15-25.

Martinez –perez , V., Fuentes , L., & Campoy , G. (2021). The role of differential outcomes – based feedback on procedural memory, **psychological Research** , 85(1), 238-245.

Maylor , E., Chater, N., & Brown, G. (2001). Scale invariance in the retrieval of retrospective and prospective memory, **psychonomic Bulletin Review,** 8, 162-167.

Mcculloch,k., Ferguson,M.,kawada,C.,& Bargh, J. (2008). Taking a closer look : on the operation of nonconscious impression formation, **Journal of Experimental Social psychology**, 44,614-623.

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory, **psychological Review** , 111,486-511.

-Nevid, J. (2007).**psychology**: **Concepts and applications**, Boston, Houghton Mifflin.

O'Rear, A., & Radvansky, G. (2021). Encoding and referent event influence on retrospective memory, **Qauartely Journal of Experimental pasychology,** 74(6),1117-1127.

Ormrod, J. (2011). **Educational psychology : Developing learnenrs**, London , pearson.

palombo , D., Elizur , L., Tuen, y., & Te , A., & Madan, C. (2021). Transfer of negative valence in an episodic memory task, **Cognition**, 217,97-105.

-poldrack , R., & Gabrieli , J. (2001). Characterizing the neural mechanisms of skill learning and repetition priming : Evidence from mirror reading , **Brain** , 124 , 67-82.

-prince , S., Tsukiura , T. & Cabeza , R. (2007). Distinguishing the neural correlates of episodic memory encoding and semantic memory retrieval , **psychological science** , 18,144-151.

-Reifegerste, N. Rugg , M., Weinstein, M. & Goldman , N. (2021). Early-life education may help bolster declarative memory in old age , especially for women , **Aging , Neuropsychology , and cognition** , 28(2), 218-252.

-Revlin, R. (2013). **Cognition** "**Theory and practice**", New york , worth.

-Rodrigues – Naveiras , E., Montero , R., & Borges , A. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples : A meta analysis, **psicothema** , 31(3), 255-262.

Sipe,S.,&Pathman,T.(2021).Memory at play:Examining relations between episodic and sematic memory in a children's museum**,child Development,** 92(3),e 270-e284.

Spit,S.,&Rispens,J.(2019).on the relationship between procedural learning and grammatical competence in gifted children**, Journal of psycholinguist Research,**48(2),417-419**.**

Szpunar,k.(2010). Episodic future thought :An emerging concept**,perspective on psychological Science**, 5,142-162.

Thomson,D.,&Milliken,B.(2012. Perceptual distinctiveness produces long- lasting priming of pop - out ,**Psychonomic Bulletin and Review**, 19(2),170-176.

Uttle,B.,Graf,P.,Miller,J.,&Tuokko,H.(2001).pro-and retrospective memory in the adulthood**, consciousness and cognition,** 10(4),451-472

Vakil, E,wasserman,A.,&Tibon,R.(2018). Development of perceptual

and implicit memory systems, **Journal of Applied Developmental psychology,**57,16-23**.**

Wang,F.(2020).Explicit and implicit memory representations in cross-situational word learning, **cognition**, 205, 298- 307.

Ward,E., Berry, C,., &Shanks, D.(2013).Age effects on explicit and implicit memory, **Frontiers in psychology**,4,908-915.

Ward,E.,Berry,C.,Shanks,D**.,**Moller,P.,& Czsiser, E.(2020).Aging predicts decline in explicit and implicit memory :A life-span study**,psychological Science**,31(9),1071,1083.

Wardell,V.,Madan,C.,jameson,T.,cocquyt,c.,checknita,C.,Checknita,k .,liu, H.,&palombo,D.(2021) . How emotion influences the details recalled in autobiographical memory ,**Applied Cognitive psychology,**35(6),1454-1465**.**

Wood,S. ,Wood ,E.,& Boyd, D.(2011). **The world of psychology**, Hong kong, pearson.

Woolfolk,A.(2013)**.Educational psychology,** paris, pearson.