جامعة أبو بكر بلقايد –تلمسان–
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

التّخصص: علم النفس العيادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د)

بعنوان

المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية وتأثيرهما على التعلم السوي والمضطرب لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي)

إعداد الطالبة: محجوب إيمان إشراف الأستاذ: سجلماسي محمد الأمين

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة	جامعة الإنتماء	الصفة
أ/د بن عصمان جويدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ/د سجلماسي محمد الأمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفاً ومقررا
أ/د بزراوي نور الهدى	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
د زاوي أمال	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عين تموشنت	مناقشا
د بن عامر زكية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سعيدة	مناقشا
د بن سعيد عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

الإهــداء

إلى من قدم لي الحب دون مقابل والرعاية بدون إنتظار الجزاء

إلى أمّي الغالية وأبي العزيز

للحياة طعم حلو نتذوقه بوجود من نحب، وبجانب من نريد أن نكمل معهم المسير، لا نملك الرغبة في فراقهم، ولا في نسيانهم يعيشون معنا وداخلنا، وإذا ما حكم علينا بالفراق فإنّ نسيانهم مستحيل. هؤلاء من لهم المقام في القلب والعقل والروح.

إلى كل شخص من هؤلاء أهدي هذا العمل.

الشكـــــر

الشكر والحمد لله أولا وأخيرا الذي قدرنا على إتمام هذا العمل

كما أتوجه بالشكر الخالص لكل من ساعدنا على إتمام هذه الأطروحة وظهورها في هذا الشكل وأخص بالشكر الأستاذ سجلماسي محمد الأمين لكونه مشرفا على هذا العمل ورئيسا للتكوين في مشروع الدكتوراه

كما أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم الإطلاع على العمل وتصويبه

وفي الأخير أشكر أفراد العينة وأولياءهم والمعلمات ومدراء المدارس على تعاونهم معنا

وإلى كل من له الفضل في إنهاء هذا العمل.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأثر الذي تحدثه كل من المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، وكذا الكشف عن الفروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس، إستعملنا لذلك أداة مصممة من طرف الطالبة لهذا الغرض، شملت الدراسة الأساسية 494 تلميذ من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، تم الإعتماد على المنهج الوصفي وذلك بإستخدام برنامجي (amos/spss) للإجابة على تساؤلات الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن:

- مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية متوسط لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- تؤثر المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على التعلم، كما أنها تتنبأ بإرتفاع وإنخفاض التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية من جهة وبين التحصيل الدراسي لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي.
- توجد فروق دالة في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعرفة الضمنية الإجتماعية والمعرفة التصريحية المدرسية تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المعرفة الضمنية، المعرفة التصريحية، التعلم، التلميذ.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

The study aimed to investigate the impact of implicit and explicit knowledge on the learning process of fifth-grade elementary school students, as well as to identify differences in the levels of implicit and explicit knowledge between high- and low-achieving students. In addition, the study aimed to identify differences in the levels of implicit and explicit knowledge attributed to gender. The study included 494 fifth-grade students and used a tool designed by the student for this purpose. And the descriptive analytical approach was adopted using the SPSS/AMOS programs to answer the study questions. The results showed that:

-The level of implicit and explicit knowledge was average among elementary school students.

-Implicit and explicit knowledge affects learning and predicts the increase or decrease in academic achievement of fifth-grade students.

-There is a statistically significant correlation between implicit and explicit knowledge and academic achievement of fifth-grade students.

-There are significant differences in the levels of implicit and explicit knowledge between high and low academic achievement students.

-There are statistically significant differences in the levels of social implicit cognition and explicit knowledge attributed to gender.

Keywords: implicit knowledge, explicit knowledge, learning, student

قائمة المحتويات

الإهـداء .....أ

الشكــر .....ب

ملخص الدراسة باللغة العربية: ..... ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية: .....د

قائمة المحتويات ..... هـ

قائمة الأشكال ..... ك

قائمة الملاحق .....ل

مقدمة 1

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1-الإشكالية:.....5

2-الفرضيات:..... 11

3-أهداف الدراسة: 11

4-أهمية الدراسة: 12

5-التعاريف الإجرائية:..... 13

الفصل الثاني: المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية

تمهيد: 16

1-المعرفة 16

1-1 تعريف المعرفة: 16

2-1 خصائص المعرفة: 18
3-1 تصنيفات المعرفة: 18
2-المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية: 20
1-2 تعريف المعرفة الضمنية: 20
2-2 خصائص المعرفة الضمنية: 22
3-2 المعرفة التصريحية: 23
4-2 الفرق بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية: 24
5-2 المفاهيم المرتبطة بالمعرفة الضمنية والتصريحية: 24
6-2 النظريات المفسرة للمعرفة الضمنية والتصريحية: 29
7-2 قياس المعرفة الضمنية والتصريحية: 35
خلاصة: 38

الفصل الثالث: التعلم والتحصيل الدراسي

تمهيد: 40
1-التعلم: 40
1-1 تعريف التعلم: 40
2-1 شروط التعلم: 41
3-1 خصائص التعلم: 44
4-1 نظريات التعلم: 45
2-التحصيل الدراسي: 51

2-1 تعريف التحصيل الدراسي: 51
2-2 أهمية التحصيل الدراسي: 53
2-3 أنواع التحصيل الدراسي: 54
2-4 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: 55
2-5 معتقدات ذوي التحصيل المرتفع: 60
2-6 قياس التحصيل الدراسي: 61
خلاصة: 64

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

تمهيد: 66
1-الدراسة الإستطلاعية: 66
1-1عينة الدراسة الإستطلاعية والحدود الزمنية والمكانية: 66
1-2 أدوات الدراسة الإستطلاعية: 68
1-3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الإستطلاعية: 73
2-الدراسة الأساسية: 83
2-1 عينة الدراسة الأساسية والحدود الزمنية والحدود المكانية: 83
2-2 المنهج المستعمل في الدراسة: 85
2-3 أدوات الدراسة الأساسية: 85
3-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة: 86
خلاصة: 87

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد: 89

1-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول الإستكشافي: 89

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: 93

3-عرض ومناقشة الفرضية الثالثة: 97

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: 100

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: 103

خاتمة 110

قائمة المراجع 113

الملاحق 127

قائمة الجداول

الجدول 1 *يبين الفرق بين المعرفة التصريحية والمعرفة الضمنية* 24

الجدول 2 يبين الحدود المكانية وعينة الدراسة الإستطلاعية 67

الجدول 3 *يبين أبعاد مقياس المعرفة الإجتماعية* 71

الجدول 4 *يبين أبعاد أداة المعرفة المدرسية* 72

الجدول 5 *يبين حجم كفاية العينة* 73

الجدول 6 *يبين معامل الإلتواء والتفلطح لبنود مقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية* 74

الجدول 7 *يبين تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المعرفة الضمنية الإجتماعية* 74

الجدول 8 *يبين تحليل المركبات الأساسية لبنود مقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية* 75

الجدول 9 *يبين مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية* 76

الجدول 10 *يبين حجم كفاية العينة* 77

الجدول 11 *يبين معامل الإلتواء والتفلطح لبنود مقياس المعرفة النصريحية الإجتماعية* 77

الجدول 12 *يبين تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المعرفة التصريحية* 78

الجدول 13 *يبين تحليل المركبات الأساسية لبنود المعرفة التصريحية الإجتماعية* 79

الجدول 14 *يبين مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي النوكيدي لمقياس المعرفة التصريحية* 80

الجدول 15 *يبين حجم كفاية العينة* 81

الجدول 16 *يبين تشبع أبعاد مقياس المعرفة المدرسية (الضمنية والتصريحية)* 81

الجدول 17 *يبين نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد* 82

الجدول 18 يبين الحدود المكانية لعينة الدراسة الأساسية 84

الجدول 20 *يمثل مستويات أبعاد المعرفة الضمنية والتصريحية (الإجتماعية)* 89

الجدول 21 *متوسطات أبعاد المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية* 89

الجدول 22 *مستويات المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية* 90

الجدول 23 *يبين معامل الإنحدار الخطي المتعدد للمعرفة الإجتماعية والتحصيل الدراسي* 94

الجدول 24 *يبين معامل الإنحدار الخطي المتعدد للمعرفة المدرسية والتحصيل الدراسي* 94

الجدول 25 *يبين العلاقة الإرتباطية بين المعرفة الإجتماعية التصريحية والضمنية والتحصيل الدراسي* 97

الجدول 26 يبين العلاقة الإرتباطية بين التعلم و الأبعاد الجزئية للمعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية 98
الجدول 27 العلاقة الإرتباطية بين المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية والتحصيل الدراسي 98
الجدول 28 يبين الفروق في المعرفة الضمنية الإجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي .. 100
الجدول 29 يبين الفروق في المعرفة التصريحية الإجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي 101
الجدول 30 يبين الفروق في المعرفة الضمنية المدرسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي..... 101
الجدول 31 يبين الفروق في المعرفة التصريحية المدرسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي .. 102
الجدول 32 يبين الفروق في المعرفة الضمنية الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس 104
الجدول 33 يبين الفروق في مستويات أبعاد المعرفة الضمنية الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس 104
الجدول 34 يبين الفروق في مستوى المعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس 105
الجدول 35 يبين الفروق في مستويات أبعاد المعرفة التصريحية الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس 105
الجدول 36 يبين الفروق في مستوى المعرفة الضمنية المدرسية تعزى لمتغير الجنس 106
الجدول 37 يبين الفروق في مستوى المعرفة التصريحية المدرسية تعزى لمتغير الجنس 106

قائمة الأشكال

الشكل 1 *يوضح النسبة المئوية لذكور وإناث العينة الإستطلاعية* 68

الشكل 2 *يوضح عناصر العلاقة البيداغوجية* 70

الشكل 3 *يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية* 76

الشكل 4 *يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة التصريحية* 80

الشكل 5 *يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس* 84

قائمة الملاحق

الملحق 1:	**الشكل الأولي لأداة المعرفة الضمنية والتصريحية**
الملحق 2:	**الشكل النهائي لأداة المعرفة الضمنية والتصريحية**
الملحق 3:	**الجداول الإحصائية الخاصة بالدراسة الإستطلاعية**
الملحق 4:	**الجداول الإحصائية الخاصة بالدراسة الأساسية**

مقدمة

تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الإجتماعية التي يكتسب فيها التلميذ مهارات مختلفة يتم تنميتها من خلال إحتكاكه بمختلف المواد التعليمية التي تساهم بدورها بحل مختلف الوضعيات الإشكالية التي تصادفه، كما أنها المكان الذي يعيش فيها الطفل معظم وقته حيث تقدم له فرصاً للتعلم والتطور الشخصي والاجتماعي، فالتفاعل الذي يحدث بينه وبين مختلف الأشخاص الخارجين عن إطار الأسرة ينتج عنه تبادل الأفكار والمعارف والخبرات. إلا أن التلميذ لا يأخذ من المدرسة المعارف البيداغوجية فقط، بل إنه يكتسب ويتأثر بالأفكار والعادات والتقاليد الإجتماعية والتي بدورها تؤثر على مفهومه حول ذاته وحول محيطه والمواد التعليمية وهو ما ينعكس بطريقة أو بأخرى على كيفية إكتسابه للمعلومات وتعلمه من جهة وعلى تحصيله الدراسي وإنجازه الأكاديمي من جهة أخرى.

من هنا جاءت الرغبة في دراسة مصطلحي المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية في سياقهما المدرسي من جهة وفي السياق المعرفي الإجتماعي من جهة أخرى على مجموعة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي وذلك لأهمية هذه الفترة في حياة التلميذ لكونها مرحلة إنتقالية، حيث يكتسب التلميذ نتيجة للتفاعلات التي يعيشها مجموعة من المعارف، قد تكون معارف مدرسية أو معارف إجتماعية، كما يمكن أن تكون معارف واعية معبر عنها ويمكن تداولها وتبادلها بين الأفراد بغض النظر عن كونها مدرسية أو إجتماعية وهي ما تسمى بالمعرفة التصريحية، ومن جهة أخرى يمكن أن تكون معارف غير واعية مخزنة في ذاكرة التلميذ والتي تشتغل بطريقة آلية وتؤثر بطريقة أو بأخرى في سلوكياته وهي ما يعبر عنها بمصطلح المعرفة الضمنية.

هذه المعارف قد تبلور أفكار التلميذ وتؤثر على تحصيله الدراسي وذلك تبعا لطبيعة هذه الأفكار، فالتلميذ ذو التحصيل الدراسي المرتفع قد يمتلك أفكار أو معارف ضمنية وتصريحية تختلف عن التلميذ ذو التحصيل الدراسي المنخفض، إذ يتوقف نجاح الأفراد في التعلم على كيفية

إستخدام هذا المخزون من الأفكار والخلفية المعرفية وهو ما ينطبق عليه مفهوم المعرفة الضمنية، كما تتجلى عملية التعلم أيضا من خلال القدرة على التعبير عن مجموعة المعارف بالطريقة الصحيحة والسليمة.

وعليه سنحاول من خلال هذه الدراسة تقديم فهم أكثر لهذا الموضوع من خلال تحديد المعارف الضمنية والتصريحية المرتبطة بالاشتغال المعرفي، والمعارف الضمنية والتصريحية ذات الطبيعة الاجتماعية التي يمتلكها التلاميذ. ومن أجل إنجازها قمنا بتقسيم الدراسة إلى فصول نظرية وأخرى تطبيقية، جاءت على النحو التالي:

خصصنا الجانب الأول للجزء النظري من هذه الدراسة وتم تقسيمه إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: جاء بعنوان تقديم الدراسة، وقد بدأناه بطرح للإشكالية، ثم قمنا بتحديد الفرضيات المناسبة للتساؤلات المطروحة، تلتها أهداف البحث ثم أهميته، وختمناه بتحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات هذه الدراسة.

الفصل الثاني: جاء بعنوان المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية، بدأناه بتحديد تعاريف لمفهوم المعرفة، خصائصها، أهميتها، أنواعها، ثم قمنا بتحديد مفهومي المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية من خلال مجموعة من التعريفات، تحديد الفروق بين المعرفة الضمنية والتصريحية، عرض أهم النظريات المفسرة للمعرفة الضمنية والتصريحية، وتطرقنا لطرق القياس التي تمكننا من قياس المعرفة الضمنية والتصريحية.

الفصل الثالث: جاء بعنوان التعلم، حيث بدأناه بالتعريفات المختلفة لمفهوم التعلم، مع ذكر أهم النظريات المفسرة لعملية التعلم، وعناصر أخرى مرتبطة به، وبما أن التحصيل الدراسي هو المخرج الأساسي من عملية التعلم، فقد قمنا بتحديد بعض العناصر المتعلقة بمفهوم التحصيل الدراسي.

بالنسبة للجانب التطبيقي، قسمناه إلى فصلين:

الفصل الرابع: جاء بعنوان الإجراءات المنهجية، وتم من خلاله عرض تفاصيل الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: وهو بعنوان عرض ومناقشة النتائج، حيث حاولنا من خلاله عرض نتائج الدراسة ثم محاولة مناقشتها وتفسيرها بغية الإجابة على التساؤلات المطروحة.

أنهينا العمل بخاتمة حول الموضوع ككل، رغبة منا في طرح أهم الأفكار والإستنتاجات التي أتت بها هذه الدراسة. وقدمنا في نهاية العمل مجموعة من الإقتراحات التي يمكن أن تفيد الباحثين أو الراغبين في العمل على هذا الموضوع.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-التعاريف الإجرائية

1-الإشكالية:

إهتم علماء النفس بدراسة الفرد من عدة جوانب، وأخضعوا للبحث المتغيرات المؤثرة على كيانه سواء كانت عمليات عقلية، أو مكتسبات خارجية وإجتماعية، كما لم تقتصر دراسة الإنسان في مجال أو سياق معين، بل شمل ذلك عدة سياقات ومن بينها سياق المدرسة، حيث تعتبر المكان الذي يقضي فيه الطفل معظم وقته وبالتالي فهو يشكل المكان أو المناخ المؤثر على التلميذ بالسلب أو بالإيجاب سواء من ناحية التعلم والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي (Nichols, 2019; Maxwell et all,2017; greenway,2017) أو من الناحية النفسية والسلوكية حيث أن المناخ المدرسي يسهم في بلورة شخصية المتمدرس وبناء سلوكياته (طعيمة، 2010).

إذ يعتبر الدور الرئيسي للمدرسة هو توفير الجو المناسب للتعلم، وبالنظر للأهمية الكبيرة للتعلم في حياتنا جميعا فقد اعتنى علماء النفس عناية كبيرة بدراسة عملية التعلم وأخضعوها لدراسات تجريبية، وأدت بحوثهم تلك إلى اكتشاف أهم مبادئ التعلم، والأساليب التي من خلالها يتم تعلم السلوك السوي المرغوب فيه، وتحسين أداء التلاميذ خلال عملية التعلم. (ملحم، 2001، ص.19)

حيث يصف دريسكول driscoll (2005) التعلم بأنه "تغيير مستمر في الأداء الأكاديمي أو إمكانات الأداء الأكاديمي ينتج عن الخبرة والتفاعل مع العالم " وبذلك يمكن القول أن التحصيل الدراسي هو المخرج الأساسي والمباشر من عملية التعلم (karimi florah, 2010)، ونحيل في هذا الصدد إلى أن ما سمي في هذه الدراسة بالتعلم السوي يحيل إلى التحصيل الدراسي المرتفع، وما سمي بالتعلم المضطرب يحيل إلى التحصيل الدراسي المنخفض.

لقد ربطت الدراسات والأبحاث التعلم لدى التلميذ بعدة عوامل ترفع نسب النجاح والإنجاز، وقد يكون أول وأهم هذه العوامل هو الجانب العقلي، وبما أن التحصيل في كل الأحوال هو نتيجة مباشرة للتعلم والتعلم كعملية نفسية مرهون بقدرة إنسانية هامة في الشخصية الفردية هي الذكاء،

وقدراته على التعلم مرهونة بدورها بظاهرة وعملية نفس– فيسيولوجية ثالثة هي الإدراك، والذي هو الآخر مشروط بوجه عام بالدماغ ومبني على سلامة الحواس، فإن توفر هذه العوامل ترفع من نسبة الإنجاز الأكاديمي لدى التلميذ. (قنيش، 2012، ص. 53)

كما ذكر منصوري (2005) أن القدرات العقلية الأخرى كالذاكرة والانتباه والتركيز تلعب دورا لا يستهان به في التعلم والنجاح الدراسي، فضعيف الذاكرة مثلا لا يمكنه مراجعة دروسه واستحضار الأفكار فتكون نتيجة ذلك ضعفا في التعلم والتحصيل العام وتراكم النقائص الناتجة عن ضعف القدرات الخاصة يكون في النهاية سببا في الفشل الدراسي. (زقاوة، 2014، ص. 47)

وقد أكدت ذلك عدة دراسات من بينها دراسة (j.deary and all, 2007) وهي عبارة عن دراسة طولية مدتها 5 سنوات والتي شملت أكثر من 70.000 طفل إنجليزي، حيث هدفت لإيجاد العلاقة بين الذكاء في سن 11 عامًا والتحصيل التعليمي في الامتحانات الوطنية في 25 مادة أكاديمية في سن 16 عامًا. وقد أظهرت النتائج مساهمة الذكاء العام في النجاح في جميع الموضوعات الخمسة والعشرين التي امتحنها أفراد العينة.

إلا أن القدرات العقلية وحدها غير كافية لتحديد النجاح الدراسي، خاصة وأن التلميذ محاط بمجموعة من المتغيرات التي قد تؤثر على شخصيته من جهة وعلى مردوده الدراسي من جهة أخرى، حيث يجادل أوداغا وهنيفيلد (1995) بأن البيئة المدرسية، وموقف المعلمين، والتحيز في المواد التعليمية تؤثر على أداء الطلاب وتحصيلهم، ويمكن الإحالة هنا للنظرية المعرفية الإجتماعية التي توفر إطارًا مفاهيميًا شاملاً ومدعومًا جيدًا لفهم العوامل التي تؤثر على السلوك البشري والعمليات التي يحدث التعلم من خلالها وذلك من حيث النموذج التفاعلي المكون من ثلاثة أجزاء، حيث يعمل السلوك والعوامل المعرفية والشخصية الأخرى والأحداث البيئية كمحددات تفاعلية لبعضها البعض (Bandura, 1986). هذا ما كان إنطلاقة لبحوث جديدة تهتم أكثر بالجوانب النفسية والإجتماعية لدى التلميذ وذلك لأهمية هذا الجانب، حيث تفترض نظرية الشبكة

الإجتماعية أن "علاقات الفرد مع الآخرين" تلعب دورًا مهمًا في تحديد الفرص التعليمية للمتعلم. (Helm, Christophe, 2017)

ومن بين العلاقات الإجتماعية الأكثر بروزا عند التلميذ في المرحلة الإبتدائية هي علاقته مع معلمه ورفقائه في المدرسة وهو ما ينطوي تحت مسمى العلاقة التربوية والتي يعرفها أسعد وطفة (2004) بأنها نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم لوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي. (وطفة وشهاب، 2004، ص. 93) وبالتالي فإن تعايش التلميذ مع زملائه وأساتذته يكسبه مجموعة من الأفكار التي يمكن أن تؤثر في بلورة شخصيته من جهة وإكتسابه للمعارف من جهة أخرى.

دون أن ننسى دور التلميذ كشخص فاعل في العلاقة التربوية من جهة ووضعية التعلم من جهة أخرى، فرؤية التلميذ لذاته وقدراته يلعب هو الآخر دورا مهما في تحقيق النجاح الدراسي. فقد بينت دراسة منى الحموي (2010) التي عنونت بالتحصيل الدراسي ومفهوم الذات والتي أجريت على عينة من تلاميذ الصف الخامس بمحافظة دمشق، أن من لديهم مستوى عالي وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلاً، وبالتالي فإن قدرتهم على التعلم جيدة، حيث يرتبط ذلك بنظرتهم الإيجابية لذواتهم والثقة بما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات وشعورهم بالقدرة على النجاح وتخطي العقبات، كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز أيضاً المفهوم الإيجابي للذات. (الحموي، الأحمد، 2010)

من هذا المنطلق يمكن القول أن التلميذ يكتسب في مسيرته الدراسية مجموعة من الأفكار المختلفة والتي يمكن أن تكون واعية يدركها ويصرح بها التلميذ وهي ما تسمى بالمعرفة التصريحية، وفي المقابل قد تكون هذه الأفكار غير واعية وكامنة وهي ما سميت بالمعرفة الضمنية، وقد كان الفيلسوف الهنغاري، Michael polany عام 1966، أول من قسم المعرفة إلى ضمنية

وتصريحية والذي لاحظ وجود مهارات لدى العاملين، يمكن للعامل تأذيتها دون أن تكون له المقدرة الكاملة على تفسيرها. (السعدي ومسعى، 2014، ص. 125).

كما قدم عالم النفس والأستاذ (reber, 1967) مفهوم التعلم الضمني تعبيرا عن الطريقة التي يتم بها إدراك العالم الخارجي، وذلك بعد تقسيمه للمعرفة إلى نوعين: الأولى واعية يمكن التعبير عنها وسماها بالمعرفة التصريحية، والأخرى غير واعية وأطلق عليها مصطلح المعرفة الضمنية. وفي دراسته التي أجراها (Reber and Squire 1994) أن التعلم الضمني أكثر كفاءة من التعلم الصريح لأنواع معينة من المعلومات، مثل المهارات الإدراكية والحركية. وذلك لأن التعلم الضمني لا يتطلب جهدًا واعيًا، ومن خلال ذلك يمكن القول أن هذا التصنيف بين المعرفة التصريحية والضمنية يشير إلى أن أنظمة الدماغ التي تدعم التعلم والذاكرة تختلف في قدرتها على توفير الوعي بما يتم تعلمه.

حيث تشير المعرفة الضمنية إلى المعرفة المكتسبة دون مساعدة مباشرة من الآخرين والتي تسمح للأفراد بتحقيق الأهداف التي يسعون إليها.(Sternberg et all, 1995 p. 916) كما أنها تمثل العادات والتقاليد والثقافة، وهذه المكتسبات غير مكتوبة وتنعكس على السلوك في حصيلة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل الإنسان (بوركوة، 2012، ص. 05). في حين تعبر المعرفة التصريحية عن المعرفة التي يتم اكتسابها والإحتفاظ بها (حباينة ،2014، ص. 76) وبالتالي يمكن الإفصاح عنها وإعادة صياغتها ومشاركتها مع الغير.

إذ تؤثر كل من المعرفة الضمنية والتصريحية على عملية التعلم لدى التلميذ، وقد وجدت إحدى الدراسات التي أجراها (Woltz and Gardner, 2000) أن العمليات المعرفية الصريحة والضمنية تساهم في التعلم، ولكن بطرق تختلف كل واحدة فيها عن الأخرى. حيث أن العمليات الصريحة تكون أكثر فعالية لتعلم المعلومات المعقدة، في حين أن العمليات الضمنية كانت أكثر فعالية لتعلم المعلومات البسيطة.

كما إهتمت العديد من الدراسات الأجنبية بهذا الموضوع، نذكر منها دراسة (Somech,1999) والتي تمت على مجموعة من الطلبة الجامعيين وقد أظهرت نتائجها أن الطلبة المتحصلين على علامات عالية في مقياس المعرفة الضمنية هم نفسهم الذين تحصلوا على نتائج أكاديمية عالية، أما من كانت درجتهم في المعرفة الضمنية منخفضة فإن مردودهم الأكاديمي منخفض. وفي نفس السياق جاءت دراسة (Jana Matošková, 2019) على عينة بلغ عددها 448 طالب جامعي لتؤكد على أهمية المعرفة الضمنية وإرتباطها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي.

عملت دراسة (ýavojováa, Mikušková, 2014) على استكشاف القدرات المعرفية لطلاب الكلية التربوية وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي وما إذا كانت قدراتهم المعرفية مرتبطة أكثر بالاختبار التعليمي التقليدي (يعكس القدرات المكتسبة) أو بمقياس المعرفة الضمنية، والتي أظهرت نتائجها ارتباطات ضعيفة فقط بين القدرات المعرفية والتقييم النهائي في المقررات الدراسية. وفي المقابل كانت المعرفة الضمنية بمثابة مؤشر أفضل على التحصيل الأكاديمي.

إنتقالا إلى الجانب الإجتماعي، يمكن القول أن التلميذ يتلقى في خضم تفاعلاته اليومية داخل المدرسة وخارجها مجموعة من الأفكار والمعارف سواء كانت معرفة مدرسية بحتة أو معرفة ذات طابع إجتماعي وثقافي حول ذاته وحول معلمه وحول محتوى المواد الدراسية، وتختلف هذه المعرفة في كونها ضمنية تارة أو تصريحية تارة أخرى، كما يمكن أن تؤثر كل منها على الثانية في دينامية تفاعلية تبادلية، فقد أوجدت دراسة (Cvencek, Brečić, Gaćeša, Meltzoff, 2021) أن المعرفة الضمنية الناشئة في وقت مبكر هي أساس للتطور اللاحق للمواقف والمعتقدات الصريحة.

إهتم العديد من الباحثين العرب بموضوع المعرفة الضمنية والتصريحية، خاصة في مجال إدارة الأعمال، وذلك رغبة منهم في تحديد الأفكار والمهارات التي يملكها العاملون والتي تساهم

في الرفع من كفاءة الأداء في المؤسسات والشركات، كما حاولوا التعرف على المعارف الضمنية والتصريحية التي تخص المستهلك والتي تؤثر على توجهه وإختياراته. إلا أن الإهتمام بهذا الموضوع في السياق المدرسي من طرف الباحثين في علم النفس خاصة في الجزائر لا يزال فتيا في حدود بحثنا. وذلك رغم الأهمية التي يحتلها في تكوين وتنشئة التلميذ فهو المكان الذي يكتسب فيه التلاميذ عدد من المعارف المدرسية التي تستقر في الذاكرة من جهة، ومجموعة من المعارف الاجتماعية المرتبطة بالمدرسة وسياق التعلم من جهة أخرى، وهي ما تؤثر على تعلمهم وإنجازهم الأكاديمي.

إذا كان هذا الافتراض صحيحا، فإن كل من المعرفة الضمنية المدرسية والمعرفة الضمنية الإجتماعية، تؤثران على ما هو بيداغوجي في اطار دينامي، وهذا ما قد يحدد مآل التلميذ الأكاديمي، وفي نفس الوقت المعرفة الضمنية والتصريحية المدرسية إضافة إلى التفاعلات والمعارف الضمنية الاجتماعية حول المدرسة تؤثر على الجانب البيداغوجي.

من هنا إذا تمكنا من تحديد المعرفة الضمنية والتصريحية المدرسية لمادة أساسية (الرياضيات)، والمعارف الضمنية والتصريحية الإجتماعية لدى التلميذ المتفوق دراسيا، وكذا التلميذ الذي يعاني من الفشل المدرسي، فإن هذا سيجعلنا نتوقع مدى نجاح تلميذ على الآخر، وبالتالي نتمكن من تجنب الفشل المدرسي قبل حدوثه، بل ونتمكن من بناء برامج تعدل كل من المعرفة الضمنية والتصريحية لدى التلميذ والتي ستنعكس بالتالي على تحصيله الدراسي (التعلم السوي والتعلم المضطرب). وعليه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- ما هي مستويات المعرفة الضمنية والتصريحية الموجودة بين تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟
- هل تؤثر المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟

- هل توجد علاقة إرتباطية بين المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية من جهة وبين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي؟
- هل هناك فروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي؟
- هل هناك فروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس؟

2-الفرضيات:

- تؤثر المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية من جهة وبين التحصيل الدراسي لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي.
- توجد فروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس.

3-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالتالي:

- محاولة الكشف عن مستويات المعارف الضمنية والتصريحية بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية، سواء كانت معارف مدرسية بحتة، أو معارف إجتماعية.
- تحديد الأثر الذي تحدثه كل من المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

- كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين المعرفة الضمنية والتصريحية من جهة وبين التحصيل الدراسي لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي إن وجدت.
- العمل على توضيح الفروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- العمل على تحديد الفروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس.

4-أهمية الدراسة:

يعد موضوع المعرفة الضمنية والتصريحية من المواضيع التي لم تنل حقها في البحث العلمي على الصعيد العربي عامة وفي الجزائر خاصة –في حدود إطلاعنا– ومنه تعتبر هذه الدراسة من البحوث الأصيلة التي سلطت الضوء على هذا الموضوع، وذلك نتيجة للدمج بين ما هو معرفي مدرسي من جهة وبين ما هو إجتماعي ثقافي من جهة أخرى في السياق المدرسي.

كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها توفر أداة لقياس المعرفة الضمنية والتصريحية عند عينة مختلفة وبطريقة تختلف عن الدراسات الموجودة بهذا الصدد، إذ تتمثل عينة الدراسة في التلاميذ المتمدرسين بالسنة الخامسة إبتدائي، والذين هم مقبلون على فترة إنتقالية مهمة من فترات الحياة سواء من الجانب المعرفي أو من الجانب النفسي، حيث تكون هذه السنة آخر سنوات المرحلة الإبتدائية ومنه من الضروري معرفة الأفكار والمعارف التي تجول في رؤوس هؤلاء الأطفال تجاه الوسط المدرسي وذلك ما قد يمكننا نوعا ما من التنبؤ بميولات وأداء هذه الفئة على المستوى القريب.

5-التعاريف الإجرائية:

5-1 المعرفة الضمنية:

أ- المعرفة الضمنية المدرسية:

المعرفة الضمنية المقصودة هنا هي المعرفة الضمنية المدرسية (في مادة الرياضيات)، والتي تعرف على أنها معلومات معرفية رياضية كامنة، وهي نتاج تعلم رياضي مختزن بشكل كامن في الجهاز الدماغي الذاكري للتلميذ، ويتم تفعيل هذه المعرفة الضمنية كإستجابة سلوكية للتلميذ في الموقف المدرسي، فيدخل في النشاط عفويا وبصورة آلية مع إصدار المثير، عندما يتلقى التلميذ التعليمة من المعلم. ويمكن تلخيص مواصفات المعرفة الضمنية المدرسية في النقاط التالية:

1-مهارة البدأ بحل المشكلة

2- إستحضار جميع مراحل حل المشكلة

3- التعرف والإسترجاع التسلسلي المنطقي الضروري لمراحل حل المشكلة

4- ضرورة المرور على كل مراحل حل المسألة للوصول للنتيجة النهائية.

وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ نتيجة إجابته على الأداة المصممة لقياس المعرفة الضمنية المدرسية لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي.

ب- المعرفة الضمنية الإجتماعية:

هي مجموعة الأفكار الإجتماعية (حول الذات، حول المعلم، حول مادة التعلم) غير الواعية والآلية المخزنة في ذاكرة التلميذ، كما أنها الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس المعرفة الضمنية المصمم خصيصا لهذه الدراسة.

5-2 المعرفة التصريحية:

أ- المعرفة التصريحية المدرسية:

المعرفة التصريحية المقصودة هنا هي المعرفة التصريحية المدرسية (حول مادة الرياضيات)، وهي المعلومات المعرفية المصرح بها لغويا (بإستخدام اللغة التعبيرية) في صورة إستجابة سلوكية لمثير ما. وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ نتيجة إجابته على الأداة المصممة لقياس المعرفة الضمنية المدرسية لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي.

ب- المعرفة التصريحية الإجتماعية:

هي مجموعة الأفكار الإجتماعية (حول الذات، حول المعلم، حول مادة التعلم) الواعية التي يدركها التلميذ والمصرح عنها من طرفه، ويتم قياسها من خلالها أداة تم تصميمها لتتناسب مع متطلبات هذه الدراسة.

5-3 التعلم السوي:

هو ما نعبر عنه إجرائيا بالنجاح أو التفوق الدراسي، أي أن التلميذ تعلم بطريقة سوية، ويتم قياسه من خلال التحصيل الدراسي المرتفع للتلميذ، وذلك من خلال أخذ درجات التحصيل في مادة الرياضيات (من 8 إلى 10).

5-4 التعلم المضطرب:

هو ما نعبر عنه إجرائيا بالفشل الدراسي، أي أن التلميذ تعلم بطريقة خاطئة وغير سوية، ويتم قياسه من خلال التحصيل الدراسي المنخفض للتلميذ، وذلك من خلال أخذ درجات التحصيل في مادة الرياضيات (من 0 إلى 4).

الفصل الثاني: المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية

تمهيد

1-المعرفة

1-1 تعريف المعرفة

1-2 خصائص المعرفة

1-3 تصنيفات المعرفة

2-المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية

2-1 تعريف المعرفة الضمنية

2-2 خصائص المعرفة الضمنية

2-3 تعريف المعرفة التصريحية

2-4 الفرق بين المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية

2-5 المفاهيم المرتبطة بالمعرفة الضمنية والتصريحية

2-6 النظريات المفسرة للمعرفة الضمنية والتصريحية

2-7 قياس المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية

خلاصة

تمهيد:

تتنوع وتتعدد التعريفات بخصوص أي موضوع في علم النفس، وذلك باختلاف المدارس التي تتبنى هذه المفاهيم حول المتغيرات المختلفة وفي سياقات عدة، كما تظهر لنا كل نظرية تفسيرات معينة تتباين مع التفسيرات الأخرى في بعض النواحي وتتوافق مع بعض التفسيرات من ناحية ثانية، وسنحاول في هذا الفصل عرض العناصر المرتبطة بموضوع المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بهدف رفع الغموض الواقع على هذين المفهومين.

1-المعرفة

1-1 تعريف المعرفة:

1-1-1 التعريف اللغوي:

المعرفة في اللغة تعود إلى "معنى السكون والإطمئنان، فالعين والراء والفاء أصلان يدل أحدهما على تتابع الشيء متصلًا ببعضه البعض، والآخر على السكون والطمأنينة، والأصل الآخر المعرفة، والعرفان وهو يدل على نحو ما ذكرنا من سكونه إليه، لأن من أنكر شيئا توحش ونبا عنه، و العرف ضد النكر، والعرفان خلاف الجهل". (بن زكريا، 1979، ص. 281)

1-1-2 إصطلاحا:

تنوعت وتعددت التعريفات المقدمة للمعرفة، وسنحاول في هذا الجزء الإحاطة بأهم التعريفات وأكثرها وضوحا، بغية الوصول إلى رؤية واضحة حول ما يعنيه هذا المصطلح.

عرف (Survey, 1999) المعرفة "بأنها عبارة عن معلومات بالإضافة إلى روابط سببية، تساعد في إيجاد معنى للمعلومات".(العمري، 2009، ص. 8)

تعرف أيضا "أنها كل ما هو ضمني أو ظاهري يستحضره الأفراد لأداء أعمالهم بإتقان، أو لإتخاد قرارات صائبة". (الكيسي، 2005، ص. 12).

يعرفها كل من (قواسمه وآخرون، 2007) على أنها "معنية بالعلاقات والروابط التي تربط بين المعلومات، وما يتم ترجمته منها إلى صور ذهنية من خلال الممارسات والتجارب والخبرات الناجمة عنها". (الزطلمة، 2011، ص. 14)

يعرف (ياسين، 2007) المعرفة على أنها "مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات، أي أن المعرفة عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والأحكام والقيم التي تعمل مع بعضها البعض كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات من خلق أوضاع جديدة وإدارة للتغيير". (ياسين، 2007، ص. 25)

عرفها (عليان، 2010) بأنها "الإدراك الجزئي أو البسيط حيث أن العلم يقال للإدراك الكلي أو المركب، كذلك فقد تم تعريف المعرفة بأنها معلومات، بيانات أو حقائق يمتلكها الشخص في عقله عن شيء ما".(زيان، 2018، ص. 102)

كما تعرف بأنها "حصيلة إمتزاج وتفاعل خفي بين المعلومات والخبرة والمدركات الحسية والقدرة على الحكم. وتتم عملية المزج داخل عقل الفرد لتنتج بعده المعرفة التي توصل إلى أفضل القرارات واستخلاص مفاهيم جديدة". (غليظ، 2020، ص. 321).

نستنتج من خلال هذه التعريفات المتنوعة أنها تشترك في كون المعرفة مزيجا من المعلومات والخبرات والحقائق والإدراكات التي يمتلكها الشخص في ذهنه حول شيء معين، وهذه المعرفة قابلة للتعديل والتغيير، ومن خلال إستعمال هذه المعرفة يصل الأفراد إلى نتائج جديدة في مختلف نواحي الحياة.

1-2 خصائص المعرفة:

لا يمكن أن نتحدث عن المعرفة بمعزل عن ذكر أهم الخصائص التي تميزها، فهذه الخصائص هي ما تعطي للمعرفة قيمة في المجال العلمي، وتتميز المعرفة بعدة خصائص حسب houselard Bell متمثلة في:

- أن المعارف يمكن أن تولد (أي يمكن للإنسان إبتكار المعرفة)
- المعرفة يمكن أن تموت وتختفي فلابد من استغلال المعرفة الموجودة في ذاكرة الأفراد، لأنها قد تموت بموتهم، وعادة ما تحل المعرفة الجديدة محل المعرفة القديمة أو المعرفة الراكدة في الكتب التي لم يتم تدريسها.
- المعرفة يمكن ان تصنف: حيث تصنف إلى معرفة صريحة (ظاهرة) ومعرفة باطنية (ضمنية) وهناك أنماط اخرى من التصنيفات. (نجم، 2007، ص. 29)
- المعرفة يمكن أن تخزن فيتم حفظها في ذاكرة الأفراد وفي المراجع الوثائقية وغير الوثائقية (الورقية والمسموعة والمرئية) والمراجع الإلكترونية والمحوسبة من قبل الأفراد والمنظمات والمؤسسات.
- المعرفة يمكن أن تُمتلك، ويعود ذلك إلى جامعات التعليم العالي والشركات التي تمارس دورا كبيرا في تحويل المعارف التي تمتلكها الى براءة اختراع تتمتع بالحماية القانونية. (Abbass, 2021, p. 804)

1-3 تصنيفات المعرفة:

لقد قدّم العلماء عدة تصنيفات للمعرفة، بغية تفكيك وتوضيح هذه الأخيرة، وذلك لجعلها أكثر دقة وتفصيلا ومن بين هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

أ- **تصنيف (Lundevall, 1999)**: وقد صنفها إلى أربعة أنواع رئيسية:

-معرفة ماذا (know-what): تعبر عن المعرفة حول الحقائق التي يمكن ترميزها.

-معرفة لماذا (know- why): هي المعرفة حول المبادئ والقوانين.

-معرفة كيف (know- how): تعني المهارات والقابلية لتنفيذ مهمة معينة بنجاح.

-معرفة من (know-who): وهي المعرفة حول من يعرف ماذا وكيف.(كحيلات، 2009، ص. 32)

ب- تصنيف (Blumentritt & Johnston,1999): واللذان صنفا المعرفة إلى أربعة أنواع أيضا وهي كالتالي:

-**المعرفة المرمزة** (Codified Knowledge) وهي المعرفة التي أفرزت بشكل علني من قبل البشر ، وأن طريقة جعلها علنية تتم عبر التدوين وهي قابلة للنقل والتداول.

-**المعرفة العامة** (Common Knowledge) وهي المعرفة المقبولة بوصفها قياسية بدون جعلها علنية رسميا، وغالباً ما تكون على شكل روتينيات أو ممارسات ويمكن تعلمها من خلال العمل عبر سياقات خاصة.

-**المعرفة الإجتماعية** (Social Knowledge) وهي المعرفة حول القضايا البين شخصية والقضايا الثقافية، وتتضمن معرفة من يساعد في القضايا الثقافية وبأدوار مختلفة.

-**المعرفة المجسدة** (Embodied Knowledge) وهي الخبرات والخلفية العلمية والمهارة التي تراكمت لدى الشخص خلال حياته، ولهذا فهي ترتبط بالشخص نفسه.(الكبيسي، 2005، ص. 24)

ج- تصنيف (Michael Polany, 1966):

ومن بين التصنيفات الأكثر شيوعا وإستخداما هو التصنيف الشهير الذي جاء به الفيلسوف الهنغاري، Michael Polany عام 1966، والذي لاحظ وجود مهارات لدى العاملين، يمكن للعامل تأذيتها دون أن تكون له المقدرة الكاملة على تفسيرها وذلك في عبارته الشهيرة " we know more than we can tell" أي " نحن نعرف أكثر مما يمكن أن نقول" ، وبصيغة أخرى يمكن القول أن هناك مجموعة من المعارف لدى الفرد قد لا يدرك وجودها أو لا يستطيع

التعبير عنها بشكل واضح، وبهذا فهو يصنف المعرفة بحسب إمكانية إبلاغها وإيصالها للآخرين إلى نوعين رئيسيين: معرفة صريحة ومعرفة ضمنية. (السعدي ومسعى، 2014، ص. 125)

لقد تبنينا في هذه الدراسة التقسيم الأخير للمعرفة والذي يقوم على تصنيف هذه الأخيرة إلى نوعين أساسين (معرفة ضمنية ومعرفة تصريحية)، وهو ما سيتم التطرق له في الأجزاء القادمة بتفصيل أكبر.

2-المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية:

2-1 تعريف المعرفة الضمنية:

يمكن أن نؤكّد أنّ المعرفة الضمنية على غرار كل المفاهيم والمصطلحات التي تتنوع تعريفاتها والمعاني الدالة عليها بإختلاف العلماء والباحثين، ونتيجة لذلك سنقدم بعض التعريفات التي يمكن أن تنفي الغموض وتقدم صورة واضحة حول هذا المصطلح.

حيث تُعرّف بأنها "المعرفة غير المكتوبة والمخزنة في أذهان الأفراد، وهي من مخرجات المعرفة، التعلم، والتراكمات الخبرات السابقة، وهي مخزنة في أذهان مالكيها، ولا يمكن إستخراجها إلّا من خلالهم عن طريق الكتابة أو التسجيل أو في الحوار والمناقشة وتحتوي على (حقائق، معطيات، صور ذهنية، توقعات عامة، إفتراضات، معتقدات، رؤى ومفاهيم إستراتيجيات تفكير...)". (Abbas, 2001 p. 806)

تُعرّف أيضا أنها "خبرات متراكمة ومخزونة لا يمكن التعبير عنها بشكل صريح، تشمل الخرائط المعرفية، مهارات مكتسبة، حدس، حنكة تظهر في إدارة الذات. وإدارة الآخرين وإدارة المهمات". (Sternberg, 2002, p. 347)

وهي "المعرفة التي تكون متضمنة في عقول الأفراد على شكل خبرات وأفكار وآراء ومهارات، ويشير Allen إلى أنّها معرفة مخفية وتشير إلى المهارات الموجودة داخل عقل كل فرد والتي يصعب نقلها وتحويلها للآخرين. وقد تكون المعرفة هنا فنية أو إدراكية وليس من السهل فهمها أو التعبير عنها بالكلمات. وهذا النوع من المعرفة يصعب إدارته والتحكم فيه، إلّا أنه يمكن إستثمارها من خلال بعض الممارسات وتحويل بعضها إلى معرفة صريحة، كما يمكن تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية أخرى من خلال مشاركة الفرد بمعرفته الضمنية مع الآخرين لنقل وتبادل المهارات والخبرات والموقف والاتجاهات والقدرات والأحداث والممارسات".

(ربحي، 2008، ص. 6)

كما أنّها "المعرفة الكامنة والصامتة وهي معرفة غير مكتوبة، مخزونة في عقول الأفراد مستقرة في نفوسهم، معرفة يحفظها العقل وتحتويها الذاكرة الإنسانية وتحاول في فترات متباعدة أن تستذكرها عبر آليات التفكير المعروفة، فهي تعتمد على الخبرة الشخصية والقواعد الإستدلالية، الحدس والحكم الشخصي وكل ما له صلة بمعرفة –كيف– وهي صعبة من حيث الإنتشار والتعبير عنها". (كحلات، 2009، ص. 45)

عرفها علاء فرحان وآخرون (2009) أنها تمثل "الأساس المعرفي لبقية المعارف، إذ أنها المصدر لأي معرفة أخرى وبدونها لا يمكن نقل أو توليد أي معرفة ويمكن التعبير عنها بمهارات وممارسات فردية وجماعية من خلال تجسيدها في المهام الموكلة للأفراد، وهي الأكثر صعوبة من حيث الإستقرار والثبات لأنها تمثل القواعد للتفكير المنظم والحدس والقدرة على الحكم وهذا ما يحول دون ترميزها أو إيصالها للآخرين". (قراش، 2012، ص. 193)

يمكن القول أيضا أنها "تمثل العادات والتقاليد والثقافة، وهذه المكتسبات غير مكتوبة وتنعكس على السلوك في حصيلة العمليات العقلية التي تتم داخل عقل الإنسان، لذلك هذه المعرفة

من الصعب إدارتها والتحكم فيها لأنها موجودة في عقول مالكيها فقط، ولكن يمكن استظهارها من خلال بعض الممارسات الخاصة". (بوركوة، 2012، ص. 05)

تعرف أيضا أنها "المعرفة غير الرسمية والذاتية والمعبر عنها بالطرق النوعية والحدسية وتتمثل بالخبرة الشخصية، الحكم الشخصي، الحدس، الخبرات والملاحظات والحلول المبدعة التي يصعب الإتصال بها وتمريرها إلى الآخرين". (بن زيد ، طالبي، 2021، ص. 138)

من خلال ما تم عرضه في التعريفات يتضح أن المعرفة الضمنية هي معرفة غير واعية، تحتوي على مجموعة من العمليات العقلية المعرفية من جهة، كما يمكن أن تكون أفكار ومعتقدات وآراء ثقافية أو إجتماعية، تتجلى من خلال المهارات والممارسات المختلفة، وتؤثر هذه المعارف الضمنية على قرارات الفرد وأحكامه وأدائه في شتى المجالات.

2-2 خصائص المعرفة الضمنية:

تتميز المعرفة الضمنية بمجموعة من الخصائص التي تعطيها هذه الخصوصية عن باقي أنواع المعرفة المختلفة، وتتمثل هذه الخصائص في:

-تكمن المعرفة الضمنية في العقول البشرية وأيضا في العلاقات الإجتماعية.

-يتم الحصول عليها عن طريق الخبرات والملاحظة والتقليد.

-من الصعب أن تُتعلم وانما تكون عن طريق التجربة الشخصية للممارسة، التدريب المهني، الملاحظة والتقليد والتأمل.

-نادرا ما تكون موثقة وفريدة ويصعب اضفاء الطابع الرسمي عليه.

-غير منظمة، يصعب رؤيتها وتقنينها وتقدريها والتحقيق فيها.

-غير مألوفة، وهي شكل غير تقليدي للمعرفة وغير قابل للنقل بلغة ما.

-يتم إكتسابها عن طريق الخبرات والمهارات والملاحظة والشعور الحدسي والأوضاع العقلية المعتقدات والقيم (قاسم،2020، ص. 284)

2-3 المعرفة التصريحية:

قدم العلماء والباحثين عدة تعريفات تخص المعرفة التصريحية، وهي تتشابه في المضمون نتيجة لوضوح المصطح في المعنى، وكانت التعريفات كالآتي:

يطلق على المعرفة التصريحية مسمى المعرفة الظاهرية المعلنة أو (المرمزة)، "هي التي يمكن التعبير عنها بالكلمات والأرقام الأصوات والتشارك فيها خلال البيانات والمحاولات العلمية ومواصفات المنتج والكتيبات وبناءا عليه فإنه يمكن نقل المعرفة الظاهرية من وإلى الأفراد بسهولة". (أبو فارة، 2004، ص. 6)

تعرف أيضا على أنها "معرفة رسمية قياسية سهلة للتحديد والقياس والتقييم والتوزيع والتعليم، مثل قواعد البيانات والبرمجيات، تتضمن أي شيء يمكن توثيقه وأرشفته". (حباينة، 2014، ص. 79)

كما تشير المعرفة التصريحية إلى "المعرفة الموضوعة في البرامج والمستندات والإجراءات والسياسات فهي معرفة مرمزة ويمكن أن نشاركها ونتقاسمها، ويشير الكاتبان (Naraka and takeuchi, 2004) إلى أنّ المعرفة التصريحية هي التي يمكن التعبير عنها بالكلمات والأرقام والأصوات وتم مشاركتها على شكل بيانات. صيغ علمية. مرئيات أشرطة سمعية. مواصفات المنتج، كتيبات، وبصفة عامة فهي تنقل بسهولة بين الأفراد رسميا وبشكل منهجي". (بوزيداوي، 2017، ص. 75)

يمكن أن نلخص أن المعرفة التصريحية هي معرفة ظاهرة وواضحة يعلم الفرد بوجودها من عدمه، يمكن أن يعبر عنها الفرد بسهولة ووضوح كيف ما كان مضمونها سواء كانت معرفة مدرسية أو معرفة إجتماعية.

2-4 الفرق بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية:

من خلال التعريفات التي وردت سابقا، يتضح لنا أن هناك عدة فروق جوهرية بين المعرفة التصريحية والمعرفة الضمنية، ومع أن كل مصطلح مقترن بالآخر، وكل متغير يؤثر في الآخر بطريقة تفاعلية، إلا أن الفرق بينهما جد واضح، وتم تلخيصه في الجدول الموالي:

الجدول 1 *يبين الفرق بين المعرفة التصريحية والمعرفة الضمنية*

	المعرفة الصريحة	**المعرفة الضمنية**
1	قابلة للإدراك.	خفية غير قابلة للإدراك.
2	موثقة في محتوى مناسب.	غير موثقة لكنها موجودة في أفكار وخبرات ومهارات ومعتقدات الأفراد.
3	غير آمنة أي شخص يمكنه الحصول عليها.	آمنة لا يمكن الحصول عليها إلا بتصريح من مالكها.
4	سهولة تناقلها بين الأفراد مدونة على أشكال مادية متنوعة.	يصعب تناقلها متضمنة في خبرات الأفراد وعقولهم.
5	سهولة الحصول عليها.	الحصول عليها بالتفاعل الإجتماعي ويعد تحديا لنظم إدارة المعرفة.
6	التحدي محاولة الحصول على أجود المعلومات وأكثرها دقة وصحة وموثوقية عوضا عن الحمل الزائد للمعلومات.	التحدي قصور نظم إدارة المعلومات عن توثيق المعرفة الكامنة وتحويلها إلى معرفة صريحة وإتاحتها أو مشاركتها بين المستفيدين.

(خالدة عبد الله، 2012، ص. 623)

2-5 المفاهيم المرتبطة بالمعرفة الضمنية والتصريحية:

2-5-1 النظريات الضمنية (implicit theories):

يتم تصور النظريات الضمنية على أنها أطر معرفية يمكن للأفراد من خلالها تفسير تجاربهم (Dweck & Leggett, 1988). إنها تؤثر على كيفية تعامل الطلاب مع المواقف

الأكاديمية الصعبة، وتؤثر على طريقة إدراكهم لمعرفتهم وقدراتهم، وتعديل دوافعهم وسلوكهم التعليمي، وتنسب معنى للأحداث. مأخوذ من (Hertel and Karlen, 2021, p. 973)

لقد اعتبرت الدراسات السابقة النظريات الضمنية بمثابة بناء أحادي البعد، مع نظريات التزايد والكيان (Molden and Dweck, 2006). حيث يعتقد أولئك الذين يؤيدون النظرية التزايدية أنه يمكن تحسين القدرة من خلال التعليم والممارسة؛ في المقابل، يعتقد أولئك الذين يؤيدون نظرية الكيان أن القدرة لا يمكن أو بالكاد أن تتأثر بالجهود (Blackwell et al, 2007). اقترح إطار العمل النظري لدويك (Dweck) أن الاختلافات في النظرية الضمنية قد تؤدي إلى توجه مختلف للهدف، ودوافع الإنجاز، والاستجابات للصعوبات والنكسات، والتي بدورها يمكن أن تؤثر على النتائج الأكاديمية. (Jiang et all, 2020, p. 02)

نستنتج أنه من خلال النظريات الضمنية يمكن أن نحدد إتجاهات الأشخاص نحو مختلف المواضيع الحياتية، وبما أن الدراسة الحالية حول التلميذ، فسنضرب مثالا متعلقا به، يمكن القول أن لكل شخص نظرية ضمنية حول الذكاء، فمن يرى أن الذكاء ثابت ولا يتغير ولا يتطور، لن يكون إنجازه الأكاديمي كمن يفكر أن الذكاء هو صفة قابلة للتطوير والتحسين، ومنه فإن سلوك كل منهما سيتأثر بما يملكه من أفكار ضمنية حول الموضوع.

2-5-2 التعلم الضمني (implicit learning):

يشير التعلم الضمني إلى اكتساب المعرفة دون إدراك واعي لما تم تعلمه أو كيف تم تعلمه. إنه نوع من التعلم غير التصريحي يحدث دون وعي من خلال التعرض المتكرر للمعلومات أو التجارب. (Frensch and Runger, 2003, p. 13)

من الأمثلة التي تؤكد أهمية التعلم الضمني، الدراسة التي أجراها آرثر ريبر (Reber, A.) دراسة في عام 1993، حيث تعرض المشاركون لقواعد نحوية غير حقيقة ثم اختبروا قدرتهم على

التعرف على سلاسل الحروف الصحيحة نحويًا وغير الصحيحة. على الرغم من عدم قدرتهم على وصف القواعد بشكل صريح، أظهر المشاركون تحسنًا كبيرًا في قدرتهم على التعرف على السلاسل الصحيحة، مما يشير إلى أنهم تعلموا القواعد الأساسية ضمنيًا. (Akbulut Taşa , Karataş Coşkuna, 2014, p. 19)

دراسة أخرى معروفة عن التعلم الضمني هي مهمة التصنيف الإحتمالي التي طورها ريتشارد أشبي وزملاؤه في عام 1999. يتم تقديم المشاركين بسلسلة من المحفزات المرتبطة بنتائج مختلفة ، لكن العلاقات بين المحفزات والنتائج احتمالية وليست مذكورة صراحة. من خلال التعرض المتكرر، يمكن للمشاركين أن يتعلموا ضمنيًا أي المحفزات مرتبطة بالنتائج ويقومون بتنبؤات دقيقة، على الرغم من أنهم قد لا يكونوا على دراية بالعلاقات المحددة.(Ashby et all, 1999)

يعتبر التعلم الضمني من أهم الطرق التي تُزوّد التلميذ بمجموعة المعارف والمعلومات الضمنية في مختلف المواد الدراسية، كما أن الإحتكاك بالأفراد والجماعات في المدرسة أو الأسرة أو الشارع تكسب التلميذ مجموعة من الأفكار والآراء الإجتماعية حول مجتمعه وثقافته التي ينتمي إليها، ويحصل كل ذلك من خلال التعلم الضمني.

2-5-3 الذاكرة الضمنية والتصريحية:

تعرف الذاكرة في علم النفس على أنها القدرة على ترميز وتخزين واسترجاع المعلومات، وقد وجد العلماء النفسيون أن الذاكرة تشمل ثلاث فئات هامة: الذاكرة الحسية والذاكرة القصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى. كل نوع من هذه الأنواع للذاكرة له خصائص مختلفة، على سبيل المثال، الذاكرة الحسية لا تخضع للتحكم الواعي، والذاكرة القصيرة المدى يمكن أن تحتفظ بمعلومات محدودة فقط، والذاكرة الطويلة المدى يمكن أن تخزن كمية غير محدودة من المعلومات. (Zlotnik, & Vansintjan, 2019, p. 2)

لقد صنف كل من (Squire and Zola, 1998; Morgan 1991) الذاكرة طويلة المدى إلى عدة أنظمة متوازية كما يلي:

ا – الذاكرة التقريرية (Declarative Memory):

تسمى أيضا الذاكرة الصريحة (Explicit Memory)، وتشير إلى تذكر الفرد الواعي للحقائق والأحداث وتعتمد على سلامة الفص الصدغي (Media Temporal Lobe)، وهى تربط الجوانب المختلفة في السياق والتي تحدث في زمن ومكان معين مما يؤدى إلى تكوين ذاكرة أحداث شخصية؛ كما أنها تربط أجزاء المعلومات اللازمة لإكتساب وتعلم حقيقة جديدة لتُكوّن الذاكرة الدلالية. وتتطلب مهام الذاكرة الصريحة مثل الإستدعاء والتعرف تذكر ما سبق تعلمه قبل أداء مهمة الذاكرة. (علي، 2016، ص. 531)

ب– الذاكرة الضمنية: (implicit memory)

تشير الذاكرة الضمنية إلى التغيير في السلوك أو الأداء الذي يحدث نتيجة خبرة سابقة دون تذكر واعٍ لتلك الخبرة السابقة. عادة ما يتناقض مع الذاكرة الصريحة، والتي تشير إلى التذكر الواعي لتجربة معينة من الماضي. (Glisky, 2017, p. 2)

من خلال الذاكرة الصريحة والذاكرة الضمنية يستطيع التلميذ تخزين المعلومات والمعارف وإسترجاعها عند الحاجة، وبالتالي لا يمكن أن نتحدث عن معرفة ضمنية ومعرفة تصريحية بمعزل عن الذاكرة فهي مرتبطة أشد الإرتباط كل منها بالآخر.

2–5–4 الكفاءة الذاتية (self–efficacy):

تشير الكفاءة الذاتية إلى توقع الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ السلوكيات اللازمة لإكمال المهمة بنجاح (Bandura, 1977؛ Schunk, 1991). يمكن لمعتقدات الكفاءة الذاتية أن تحدد كيف يشعر الناس ويفكرون ويحفزون أنفسهم ويتصرفون. يشير باندورا إلى أنه في أساس

الكفاءة الذاتية توجد آلية لتغيير السلوك واستمراره وتعميمه. (Ergul, 2004, p. 82) ، كما أن الفعالية تؤثر على العمليات الآلية الضمنية، وتنعكس على سلوك الفرد.

وفقًا لباندورا وآدامز (1977)، يعتمد الأفراد على أربعة مصادر لقياس كفاءتهم الذاتية:

-تفسيراتهم لأدائهم (على سبيل المثال، من المرجح أن تؤدي العروض الناجحة إلى رفع الكفاءة الذاتية، بينما من المرجح أن تؤدي العروض الأقل نجاحًا إلى انخفاضها).

-قدراتهم الخاصة من خلال مشاهدة الآخرين يؤدون مهمة.

-إستجابتهم للإقناع الإجتماعي (على سبيل المثال، التشجيع أو الثناء من الآخرين ينمي الكفاءة الذاتية، بينما النقد يقلل منها).

-حالتهم الفسيولوجية والعاطفية (على سبيل المثال، الثقة والسعادة من المرجح أن تغرس كفاءة ذاتية أعلى من القلق والخوف). (wittkowski and all, 2017, p. 2961)

ترتبط الكفاءة الذاتية بالمعرفة الضمنية والتصريحية، في كونها تؤثر على العمليات الآلية والضمنية لدى الفرد عموما والتلميذ بشكل خاص، فعلى سبيل المثال إن إمتلك التلميذ كفاءة ذاتية مرتفعة وإحساسا بالقدرة على الإنجاز، فهذا سيمكنه ضمنيا من الإنجاز وتقديم الأفضل، كما أن إعتقادات الفرد وأفكاره الضمنية حول ذاته وقدراته تؤثر على كفاءته الذاتية، فالتلميذ الذي يملك أفكارا ضمنية إيجابية حول ذاته وحول قدرته على الإنجاز سيمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة، والتلميذ ذو الأفكار الضمنية السالبة، سيكون مشككا في كفاءته الذاتية وقدرته على الإنجاز والنجاح.

2-6 النظريات المفسرة للمعرفة الضمنية والتصريحية:

2-6-1 نظرية خلق المعرفة:

تعود هذه النظرية إلى الخبيران اليابانيان الدكتور ايكاجيرا نوناكا وزميله تاكيشي (Nonaka & Takeuchi, 1995) يشيران إلى أن إنتاج المعرفة يجري عن طريق التفاعل بين نوعين من المعرفة هما المعرفة الضمنية (tacit Knowledge) المعرفة الصريحة (Explicit Knowledge) وأطلق على هذا التفاعل بـ (تداول المعرفة)، إذ إن عن طريق هذا التداول تتوسع تلك المعرفتين (الضمنية والصريحة) كمياً ونوعاً ولا يمكن تجاهل أحدهما عند نتاج المعرفة. هنالك افتراضان أكدت عليهما هذه النظرية هما:

-أنّ المعرفة الضمنية والصريحة يمكن أن نميز بينهما بشكل واضح.

-تحويل المعرفة يوضح التفاعل بين هاتين المعرفتين من أجل خلق معرفة جديدة، فالمعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية منفصلتان لكنهما متكاملتان بصورة تبادلية ويتفاعلان مع بعضهما في الفعاليات الإبداعية التي يقوم بها الفرد. (سلوم، 2020، ص. 875)

2-6-2 نظرية العمليات المزدوجة:

تعود جذور نظريات العملية المزدوجة إلى الافتراض القائل بأن عالم العمليات العقلية يمكن تقسيمه إلى فئتين عامتين: تلك التي تعمل تلقائيًا وتلك التي تعمل بطريقة خاضعة للتحكم (Posner & Snyder, 1975؛ Shiffrin & Schneider1977). في المعرفة الاجتماعية، يتم وصف العمليات الآلية عادةً من حيث أربع شروط تشغيل وردت في (Bargh, 1994):

-يتم استنباطها بشكل غير مقصود.

-تتطلب كميات قليلة من المصادر المعرفية.

-لا يمكن إيقافها طواعية.

-حدث خارج الإدراك الواعي. (Gawronski and Creighton, 2013, p. 283)

يفترض نموذج العمليات المزدوجة أن السلوكيات البشرية عموما هي نتيجة لمتغيرين مختلفين من معالجة المعلومات: العمليات الآلية والعمليات المخططة أو غير الآلية، المعارف التخطيطية أو التصريحية هي معارف بسيطة مقصودة، وبجهد واع في افراز السلوك البشري. بالمقابل، المعارف الآلية سريعة، غير مقصودة، غير صريحة (أي ضمنية)، وخارجة عن نطاق الوعي، وهذا ما يشير إليه (Xl Ding, 2014) حيث ينظر في الغالب إلى المعارف الآلية على أنها جزء عقلي لا شعوري يربط بين المفاهيم في شبكة مترابطة من الاستجابات المتعود عليها والتي يمكنها أن تحرك السلوك عفويا وبدون قصد أو نية منه، نموذج العمليات المزدوجة يحيل إلى عمليات آلية ومعارف ضمنية، وإلى عمليات غير آلية ومعارف تصريحية. (بن عزوزي، 2022، ص. 21)

2-6-3 نظرية التعلم الإرتباطي:

تم اقتراح النظرية الأولى للتعلم الإرتباطي في الحيوانات منذ أكثر من قرن من قبل ثورندايك (1898). حيث جادل ثورندايك بأن التعلم يتكون من تكوين روابط بين المنبهات والاستجابات وأن هذه الروابط تتشكل كلما أُتبعت الاستجابة بالمكافأة. شكلت مقترحات ثورندايك الأساس لعدد من النظريات اللاحقة للتعلم الإرتباطي، والتي تشاركت جميعها في افتراض أن التعلم يعتمد على نمو اتصالات التحفيز والاستجابة (Pearce and Bouton, 2001, p. 112)

تخصصت دراسة التعلم الإرتباطي بعدها في علم النفس في مجالين فرعيين:

أولهما الإشتراط الكلاسيكي (بافلوفيان) والذي يركز على كيفية ارتباط التمثيلات "العقلية" للمحفزات، وثانيهما الإشتراط الفعال والذي يتفاعل بشكل أساسي مع الاستجابة والنتائج. في كلا

الإجراءين، تعتبر التغييرات في السلوك نتيجة إرتباط بين حدثين متزامنين وموضحتين من حيث عمليات نظام. وبالتالي فإن هذه الإرتباطات تحدث بطريقة ضمنية غير واعية، حيث أن الشخص قد لا يدرك أو لا يستطيع تفسير كيف تعلم سلوكا معينا، أو معارف جديدة.

أظهرت الدراسات التي أجريت على التعلم الضمني أنه يمكن للناس اكتساب مهارات ومعارف جديدة دون أن يكونوا على دراية بالقواعد أو الأنماط الأساسية. على سبيل المثال، في دراسة أجراها (Reber and Squire, 1994)، طُلب من المشاركين تعلم سلسلة من الحروف التي تتبع قاعدة معقدة، لكن لم يتم إخبارهم بالقاعدة صراحة. بعد التعرض المتكرر للتسلسل، تمكن المشاركون من أداء المهمة بشكل أفضل من المرة الأولى، مما يشير إلى أنهم اكتسبوا معرفة ضمنية بالقاعدة الأساسية.

2-6-4 نظرية المعرفة الإجتماعية:

النظرية المعرفية الاجتماعية هي نظرية عامة تؤكد على التعلم من البيئة الاجتماعية. منذ تركيزها المبكر على التعلم القائم على الملاحظة من خلال النمذجة بدأت في الستينات من قبل ألبرت باندورا، تطورت نظرية المعرفة الإجتماعية في عام 1986 وتوسعت في نطاقها لمعالجة عمليات مثل التحفيز والتنظيم الذاتي.(Schunk, Dibenedetto, 2023) وتفترض أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي مع تفاعل ديناميكي ومتبادل للشخص والبيئة والسلوك.

تقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ وهي:

-الحتمية المتبادلة:

هذا هو المفهوم المركزي لهذه النظرية ويشير إلى التفاعل الديناميكي والمتبادل للشخص (الفرد مع مجموعة من الخبرات المكتسبة)، والبيئة (السياق الاجتماعي الخارجي)، والسلوك (الاستجابات للمحفزات لتحقيق الأهداف).

-القدرة السلوكية:

تشير إلى قدرة الشخص الفعلية على أداء سلوك من خلال المعرفة والمهارات الأساسية. من أجل أداء السلوك بنجاح، يجب أن يعرف الشخص ما يجب القيام به وكيفية القيام به. يتعلم الناس من عواقب سلوكهم، والتي تؤثر أيضًا على البيئة التي يعيشون فيها.

-التعلم القائم على الملاحظة:

يؤكد هذا المبدأ أنه يمكن للناس أن يشهدوا ويلاحظوا سلوكًا قام به الآخرون، ثم إعادة إنتاج تلك الأفعال. يتم عرض هذا غالبًا من خلال "نمذجة" السلوكيات. إذا رأى الأفراد عرضًا ناجحًا للسلوك، فيمكنهم أيضًا إكمال السلوك بنجاح.

-التعزيزات:

تشير إلى الاستجابات الداخلية أو الخارجية لسلوك الشخص التي تؤثر على إحتمال إستمرار أو وقف السلوك. يمكن أن تكون التعزيزات ذاتية أو في البيئة، ويمكن أن تكون التعزيزات إيجابية بعد حدوث السلوك المقبول أو سلبية لإستبعاد السلوكات السلبية، وهو عبارة عن تغذية راجعة مدعمة. (فاخر، 1996، ص. 71)

-التوقعات:

تشير إلى العواقب المتوقعة لسلوك الشخص. يتوقع الناس عواقب أفعالهم قبل الإنخراط في السلوك، وهذه العواقب المتوقعة يمكن أن تؤثر على الإكمال الناجح للسلوك. في حين أن التوقعات مستمدة أيضًا من الخبرة السابقة، فإن التوقعات تركز على القيمة التي يتم وضعها على النتيجة وتكون ذاتية بالنسبة للفرد.

-الفعالية الذاتية:

تشير إلى مستوى ثقة الشخص في قدرته على أداء السلوك بنجاح. وقد أورد (bandura, 1997) أن الكفاءة الذاتية لها تأثير على الإستعداد للعمل، لأن الإدراك الذاتي هو مكون رئيسي في عملية التحفيز. كما يمكن لمستويات الكفاءة الذاتية أن تعزز الدافع أو تعيقه. فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة لديهم أفكار متشائمة حول إنجازاتهم المحتملة وتطورهم الشخصي. إذ ترتبط الكفاءة الذاتية مباشرة بالسلوك. وتمثل الكفاءة الذاتية المتصورة الثقة في أنه يمكن للمرء إستخدام المهارات اللازمة لمقاومة الإغراء، والتعامل مع الإجهاد، وتعبئة الموارد اللازمة للفرد لتلبية متطلبات الموقف. تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على مقدار الجهد المبذول لتغيير السلوك المحفوف بالمخاطر والإستمرار في الكفاح في مواجهة الحواجز والنكسات التي قد تضعف الدافع. (Conner and Norman, 2005, p. 129)

تفسر النظرية المعرفية الإجتماعية الطريقة الفريدة التي يكتسب بها الأفراد السلوك ويحافظون عليه، مع مراعاة البيئة الاجتماعية التي يؤدي فيها الأفراد السلوك. تأخذ النظرية في الإعتبار التجارب السابقة للشخص، وتعتبر المعرفة الضمنية والتصريحية جزءا مهما من هذه النظرية، إذ أن المعرفة الضمنية حول السلوكات الإيجابية والمقبولة التي يكتسبها الطفل يتعلمها من خلال الملاحظة والتعلم من الآخرين بطريقة غير واعية وبشكل أكبر حتى من قدرته على التصريح بوجودها.

2-6-5 نظرية المعرفة المتجسدة:

ترى هذه النظرية أن المعرفة تعتمد على الجسم بكل قدراته وخصائصه الحسية وخبراته بهذه الطريقة التي يرتبط فيها الجسم بالعقل ارتباطًا وثيقًا. وبالتالي -في هذه النظرية- يلعب الجسد دورًا مركزيًا في تشكيل العقل، وعلى نفس المنوال، ومن هذا المنظور، لا يرتبط العقل بالجسد فحسب، بل يؤثر الجسد على العقل (Panagiotis Kosmas, Panayiotis

(Zaphiris, 2018, p. 970) وفي هذا السياق ذكر (Atkinson, 2010) ، "نحن نختبر ونفهم ونتصرف في العالم من خلال أجسادنا" (Atkinson, 2010, p. 599)

إن المقاربة المعرفية المتجسدة– على خلاف المقاربات المعرفية الكلاسيكية– التي جاءت في البداية من علم الروبوتات، وفيما بعد من المعلوماتية، والمقاربة الحاسوبية، تعيد تقييم الدور الذي تلعبه التجربة الذاتية في بناء وصياغة المعرفة البشرية. تبعا لذلك، تعيد تقويم كل شيء، حتى الفرضيات ومناهج البحث المرتبطة بالعقل المتجسد، أي العقل الذي يتم التعبير عنه وجوديًا من خلال الارتباط المباشر بالجسد والبيئة، ويكون له بُعد وجودي أصيل. تعود جذور هذه المقاربة إلى الأعمال التي ظهرت في أواخر سبعينيات القرن الماضي من قبل بعض العلماء. (جوهاري، 2021، ص. 381)

بعض الركائز التي يقوم عليها النموذج المعرفي المتجسد تتوافق مع التصورات الأساسية في التعليم، من قبيل؛ دور التجربة الذاتية، الرؤية المعرفية، والجسد (المعرفة المتجسدة) والبيئة (المعرفة المتضمنة) والموقف/ الخبرة (المعرفة الموجودة) في تكوين الحياة الذهنية للفرد. (Francesconi, D, and, Tarozzi, M, 2012, p. 264)

بشكل عام، تشير نظرية المعرفة المتجسد إلى أن المعرفة الضمنية والصريحة تتأثر بتجاربنا المجسدة والطرق التي نتفاعل بها مع بيئتنا. يتحدى هذا المنظور وجهات النظر التقليدية للمعرفة باعتبارها نتاجًا خالصًا للدماغ ويؤكد على أهمية فهم دور الجسم والبيئة في تشكيل أفكارنا وأفعالنا، حيث أن الفرد قد يكتسب بعض المعارف الضمنية من خلال التجربة الحسية والجسدية دون إدراك واع منه، كما قد تتأثر المعارف التصريحية من خلال التجارب الحسية التي يختبرها الفرد في شتى مجالات الحياة.

أحد الأمثلة على البحث حول المعرفة الضمنية والتجسيد هو الدراسة التي أجراها (Barsalou, Simmons, Barbey, and Wilson, 2003)، والتي درست كيفية فهم الناس

لمفاهيم مثل "العدالة" و "الصدق". ووجدوا أن فهم الناس لهذه المفاهيم كان متجذرًا في تجاربهم الجسدية والمعلومات الحسية الحركية المرتبطة بها. على سبيل المثال، كان الأشخاص الذين تم تجهيزهم بتجارب جسدية عن النظافة أكثر ميلًا إلى ربط مفهوم "الصدق" بالنظافة من أولئك الذين استعدوا لتجارب جسدية مع القذارة.

يأتي مثال آخر من بحث حول المعرفة التصريحية والتجسيد، مثل الدراسة التي أجراها Wilson and Foglia (2011)، والتي فحصت كيفية استخدام الناس للغة للتحدث عن العواطف. ووجدوا أن استخدام الناس للغة يتأثر بتجاربهم الجسدية مع العواطف، مثل الشعور بالحر أو البرودة أو التوتر أو الاسترخاء. يشير هذا إلى أنه حتى عملياتنا الإدراكية الأكثر تجريدًا ووعيًا تتأثر بتجاربنا وأحاسيسنا الجسدية.

2-7 قياس المعرفة الضمنية والتصريحية:

عندما نتحدث عن المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية، فإننا نتحدث عن متغيرات قابلة للقياس بطبيعة الحال، وسنحاول في هذا الجزء عرض أهم الأساليب لقياس المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية.

2-7-1 أسلوب التقرير الذاتي:

عرفت رابطة علماء النفس الأمريكية أدوات التقرير الذاتي بأنها أدوات قياس يجيب عنها المشاركون في عملية جمع البيانات من خلال تحديد درجة انطباق مضمون المفردات عليهم، وتسمى أيضًا بالاستبيان (خلف والمعمري، 2022، ص. 397)

ويُعد أسلوب التقرير الذاتي من أهم الأساليب المستخدمة في قياس الشخصية المعتمدة على المنحى الصريح والضمني معا في معظم تصنيفات مقاييس الشخصية، لقد أوضح كل من احمد عبد الخالق (1993) وثورنديك وهيجن (1989) أن أول مقاييس للشخصية كانت قد

صممت بهدف قياس هذا العالم الداخلي الذاتي من الإدراك والشعور، بدءا بمقياس فرانسيس هالتون وحتى قائمة وودورث للبيانات الشخصية، حتى أشهر الأدوات التي وضعت لقياس الشخصية استخدمت أسلوب التقرير الذاتي مثل مقياس مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية وقائمة أيزنك للشخصية. (الشوربجي وآخرون، 2013، ص. 4)

2-7-2 المقاييس السلوكية:

تتضمن المقاييس السلوكية مراقبة تصرفات المشاركين أو أدائهم في المهام المعرفية. من الأمثلة عن أحد المقاييس السلوكية الشائعة الاستخدام للمعرفة الضمنية هو اختبار Stroop، والذي يقيس تداخل الإستجابة. يُطلب من المشاركين تسمية لون الحبر الذي تُطبع به الكلمة، والذي يمكن أن يكون إما مطابقًا أو غير متوافق مع معنى الكلمة. يقاس الربط غير المتوافق التداخل الناجم عن معنى الكلمة، مما يعكس المعرفة الضمنية. (MacLeod, C. M, 1991)

2-7-3 المقاييس الفيزيولوجية:

تتضمن المقاييس الفيزيولوجية تسجيل الاستجابات الفسيولوجية لتقييم المعالجة المعرفية. أحد المقاييس الفسيولوجية شائعة الاستخدام للمعرفة الضمنية هو تخطيط كهربية الدماغ (EEG)، والذي يقيس النشاط الكهربائي للدماغ. تُستخدم تقنية الإمكانات المرتبطة بالحدث (ERP) بشكل شائع لتقييم المعرفة الضمنية. فمن خلال الجزء النشط في الدماغ يمكن للباحثين التأكد ما إذا كانت هذه المعارف ضمنية أو تصريحية على سبيل المثال، يعكس مكون N400 من ERP المعالجة الدلالية أثناء فهم اللغة (Kutas, M., & Federmeier, K. D. 2011)

2-7-4 المقاييس الضمنية:

هناك عدة إختبارات تقيس المعرفة الضمنية لدى الأفراد والتي يمكن تكييفها وتقنينها، والتي يمكن أن يدرس من خلالها الباحثين المعرفة الضمنية حول التعلم ومن الأمثلة حول ذلك ما يلي:

اختبار الارتباط الضمني (IAT): يمكن تكييفه لتقييم المواقف الضمنية تجاه المفاهيم المتعلقة بالتعلم، مثل الرياضيات أو القراءة.

إختبار المهمة الرابطة (Go / No-Go GNAT): يمكن استخدامه لقياس الإرتباطات الضمنية بين المفاهيم المتعلقة بالتعلم، مثل التعلم والجهد أو التعلم والمتعة.

اختبار التعلم الضمني (ILT): هو مقياس للتعلم الضمني الذي يقيم القدرة على اكتشاف وتعلم الانتظام في تسلسل المحفزات ، مثل الأنماط المرئية أو السمعية.

اختبار الذاكرة الضمني (IMT): مقياسًا للذاكرة الضمنية التي تقيم القدرة على التعرف على المنبهات المقدمة مسبقًا، حتى عندما لا يكون الفرد على علم بها.

تفسر نماذج العملية المزدوجة التمييز بين المقاييس الضمنية والصريحة على أنها الاختلاف في التأثير النسبي للمعالجة: تلقائي مقابل مضبوط، أو تلقائي مقابل متعمد، أو اندفاعي مقابل انعكاسي. تتنبأ المقاييس الضمنية بالسلوك إلى حد كبير إذا لم يكن لدى الأشخاص فرصة لمقاطعة العمليات التلقائية لأن السلوك يحدث تلقائيًا، أو أنهم بخلاف ذلك مشتتون أو مشغولون معرفيًا بالأنشطة الأخرى (Nosek and all, 2011, p. 155)

خلاصة:

عملنا في هذا الفصل على عرض أهم العناصر المرتبطة بمفهوم المعرفة من جهة ومصطلحي المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية من جهة أخرى، إذ أنه لا يمكن أن نتحدث عن المعرفة الضمنية والتصريحية بدون التنويه والتطرق للمعرفة بشكل عام، حيث تناولنا مجموعة من التعاريف المختلفة التي توضح الاختلاف بين هذه المفاهيم، كما تطرقنا إلى أهم النظريات المفسرة لكل مفهوم وطرق القياس المستعملة في هذا المجال، خاصة وأن هذه المفاهيم تستعمل في سياقات مختلفة وفي عدة مجالات ولا تقتصر على مجال واحد فقط.

الفصل الثالث: التعلم والتحصيل الدراسي

تمهيد

1-التعلم

1-1 تعريف التعلم

1-2 شروط التعلم

1-3 خصائص التعلم

1-4 نظريات التعلم

2-التحصيل الدراسي

2-1 تعريف التحصيل الدراسي

2-2 أهمية التحصيل الدراسي

2-3 أنواع التحصيل الدراسي

2-4 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

2-5 معتقدات ذوي التحصيل الدراسي

2-6 قياس التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

تعتبر عملية التعلم من بين أكثر المواضيع التي أخصّها الباحثون وعلماء النفس بالبحث رغبة منهم في فهم كيف يتعلم الفرد السلوكات الجديدة وما هي أهم العمليات المشتركة والمتدخلة في ذلك، وقد تم تقديم عدة تفسيرات من مختلف النظريات والباحثين في هذا المجال ومنه سيتم تحديد أهم العناصر المتعلقة بعملية التعلم. ونتيجة لأن التحصيل الدراسي هو نتاج ما يتعلمه التلميذ من معارف في المدرسة فسوف نقوم بالتنويه حول هذا الموضوع.

1-التعلم:

1-1 تعريف التعلم:

1-1-1 لغة:

يقال: "عَلَّمَهُ الشَّيْء تَعْلِيمًا، فَتَعَلَمَ" وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية .ويقال أيضا : "تَعَلَّمَ" بمعنى أَعْلَمَ". (الرازي، 1981، ص. 454).

1-1-2 إصطلاحا:

إن التعلم هو عملية ترافق الإنسان منذ الولادة وهي ما تجعله يتكيف مع التحديات الجديدة التي تواجهه في الحياة، وقد تنوعت وتعددت التعريفات التي وضعت لهذا المفهوم، وفيما يلي سنقدم البعض منها.

يُعرف التعلم على أنّه "القدرة على تعديل السلوك على أساس الخبرة، بطريقة مستقرة إلى حد ما، يشكل الجانب الأكثر مرونة لتكيف الكائن البشري أو الحيواني مع تغيرات البيئة، بما يتجاوز البسيط المحدد بيولوجيًا (غريزي)". (V. Castellotti et M. De Carlos, 1995, p. 46)

كما أنه "العملية أو مجموعة العمليات التي تكمن وراء التغييرات في السلوك التي تحدث نتيجة للتجربة أو الاتصال بالبيئة". (Malcuit et al, 1995)

يُعرف أيضا على أنه "عملية نفس تربوية تتم بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة وينتج عنه زيادة في المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السلوكية التي يمتلكها. وقد تكون الزيادة في التعلم إيجابية وبناءة للفرد والمجتمع كما يتوقع عموماً؛ كما قد تكون هذه الزيادة أحياناً سلبية في نتائجها عندما تكون مادة أو خبرات التعلم سلبية أو منحرفة هدّامة". (حمدان، 1997، ص. 6)

يُعرف التعلم على أنّه "عملية تؤدي إلى التغيير، والذي يحدث نتيجة للتجربة ويزيد من إمكانية تحسين الأداء والتعلم في المستقبل"(Ambrose and all, 2010, p. 3). قد يحدث التغيير في المتعلم على مستوى المعرفة أو الموقف أو السلوك.

إن التعلم هو من أهم العمليات التي يمر بها الفرد على مسار حياته، ومن خلال التعريفات يمكن أن نلخّص بأن التعلم هو عملية تحدث نتيجة تفاعل الشخص مع المتغيرات والأحداث والمواقف الحياتية، والذي ينتج عنه تغيير وزيادة في السلوك المتعلم سواء كان بالإيجاب أو السلب.

1-2 شروط التعلم:

يقوم التعلم على مجموعة من الشروط الضرورية التي تعتبر اللبنة الأساسية لنجاح هذه العملية وهي كالتالي:

1-2-1 النضج:

هناك علاقة وثيقة بين النضج والتعلم، فالفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئًا إلا إذا بلغ مستوى كافيًا من النضج يتيح له أن يتعلمه، فالطفل الصغير مثلا لا نستطيع أن نعلمه المشى فى عامه الأول قبل أن تنضج عضلاته أو نعلمه القراءة قبل أن يصل إلى درجة كافية من النضج تتضمن

قدرًا معينا من حدة البصر والسمع وعمرا عقليا مناسبا، هذا إلى درجة معينة من الضبط الانفعالى والرغبة فى القراءة وحصيلة من الخبرة السابقة. (منسى وآخرون، 2002، ص. 156)

يمثل النضج عاملا مهما إيجابيا ويلعب دوراً هاماً فى عملية التعلم، فهو يؤثر على سرعتها واتقانها والكفاءة التعلمية وعدم النضج، أو عدم الوصول إلى المستويات المناسبة منه تعوق عملية التعلم وقد تحبطها.

1-2-2 الدافعية:

تقول قطامي نايفة (1999) أن الدافعية للتعلم هي حالة تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء وذلك للوصول إلى حالة التوازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية.(بن يوسف، 2008، ص. 31) وهي تنقسم إلى نوعين:

أ-الدافعية الداخلية:

ذكر (Nuland & Dusseldorb,2005, Cooper & Horm & Strahan؛2010) أن الشيء الأساسي في الدافعية الداخلية تكمن في أن المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما أو الإنخراط فيه تنبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية عادة في الشعور بالسعادة أو الراحة، ويكون الطلبة مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتيًا على تعلمهم وينخرطون في مهمات تعلمية متوسطة الصعوبة، ولديهم إستطلاع تجاه المهمة التعلمية. (سميران والمساعيد، 2013، ص. 220)

ب-الدافعية الخارجية:

تأتي من خارج الفرد، حيث يتم تحفيز المتعلمين خارجيًا عندما يتم التعلم من أجل المكافآت مثل الدرجات أو المديح التي لا ترتبط بطبيعتها بالتعلم نفسه، أي عندما يصبح التعلم أو الأداء الجيد ضروريًا لكسب تلك المكافآت.

وقد أكد عدد من الباحثين والمنظرين أنّ الدافع الداخلي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنجاح تعلم اللغة أكثر من الدافع الخارجي، ولكن الدافع الكلي للمتعلم غالبًا ما يكون مزيجًا من الدوافع الخارجية والداخلية. يمكن للمكافآت الخارجية إما زيادة أو تقليل الدافع الداخلي، إعتمادًا على كيفية تأثيرها على الكفاءة الذاتية.(Chiew Fen Ng and Poh Kiat Ng, 2015, p. 24)

1-2-3 الإستعداد:

هو قدرة طبيعية على إكتساب أنماط عامة من السلوك معرفية كانت أو مهارات. (الإدارة العامة للمعجمات، 1984، ص. 15)، وقد حدد أوزبل (David Ausubel) ثلاثة عوامل مهمة تؤثر في الاستعداد:

1-وجود بنية معرفية مستقرة وواضحة ومنظمة عند المتعلم.

2-عمر المتعلم، فعمر المتعلم له علاقة بمدى استعداده للتعلم. فالبناء المعرفي عند الأطفال مثلاً يحتوي على مفاهيم مجردة قليلة وفهماً أقل تجريداً وأكثر حدساً. وكل عمر يحتاج إلى طريقة تعلم معينة.

3-عامل الثقافة التي يعيش في إطارها المتعلم. فالأطفال ذوو الثقافة المتدنية أو المختلفة سوف يمتلكون بنى معرفية مختلفة عن زملائهم بسبب إختلاف الخبرات الحياتية والتعلم السابق لدى الطرفين. وربما تكون بعض المهام في هذه الحالة أعلى من مستوى الثقافة عند هؤلاء وبالتالي أعلى من مستوى الاستعداد المعرفي، يرى أوزبل (Ausubel) أن المبادئ الأساسية التي تقف وراء إستراتيجيات التعلم الفعال واحدة لا تتغير أياً كان المتعلمون.(العتوم وآخرين، 2014، ص. 132)

1-2-4 الممارسة:

يحتاج الإنسان إلى أداء المطلوب منه لتعلم خبرة معينة وحتى يتمكن من إيجاد هذه الخبرة فإنه يقوم بنوع من التكرار ولا نقصد بذلك أي تكرار آلي ولكن التكرار الموجه الذي يؤدي إلى

نجاح التعلم والتحصيل.(عدس، 1999، ص. 23). كما تحدث الممارسة المتعمدة عندما يكرر الفرد نشاطًا عن قصد من أجل تحسين الأداء. (Campitelli & Gobet, 2011, p. 280).

1-3 خصائص التعلم:

يتميز التعلم بمجموعة من الخصائص التي توفر له وتمنحه هذا المعنى الخاص والمميز والتي تجعل منه عملية مهمة وضرورية في تنشئة الفرد وتكيفه مع المتغيرات الجديدة التي تواجهه.

أولا: التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:

إكتساب سلوك أو خبرة جديدة- التخلي عن سلوك أو خبرة ما- التعديل في سلوك أو خبرة ما.

ثانيا: التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي الممثل بهذا الكون موجوداته المحسوسة والإجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الإجتماعية، فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والإجتماعية المتعددة (coon, 1986)

ثالثا: التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد، فهي تبدأ منذ المراحل العمرية المبكرة، أي منذ الولادة وتستمر طيلة حياة الإنسان.

رابعا: التعلم عملية تراكمية تدريجية، حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم على بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة.

خامسا: التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وتلك غير المرغوبة وتتوقف طبيعة ونوعية الخبرات والأنماط السلوكية التي يكتسبها الفرد على طبيعة ونوعية المواقف والمثيرات التي يتعرض إليها أثناء تفاعله مع البيئة.

سادسا: التعلم عملية ربما تكون مقصودة موجهة بهدف معين إذ يبذل الفرد جهدا أدائيا متميزا بقصد إكتساب خبرات معينة تمثل هدفا بحد ذاتها، ويعمل جاهداً على تحديد مصدر هذه الخبرات وأساليب وإجراءات اكتسابها وقد تكون عرضية غير مقصودة بحيث تحدث على نحو غير اتفاقي نتيجة لعملية ما.

سابعا: التعلم عملية تشتمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب فقط. وتحديدا فهي تتضمن التغيرات التي تظهر بصفة شبه دائمة في السلوك.

ثامنا: التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة، وإنما لتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والإنفعالية والإجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية فمن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه. كما ويكتسب العادات والقيم وقواعد السلوك العام ويكتسب المفردات اللغوية ومعانيها واللهجة، ويطور أيضا أساليب ووسائل الاتصال والتفاعل إضافة إلى الانفعالات وأساليب ضبطها والتعبير عنها (الزغول، 2010: 39)

1-4 نظريات التعلم:

باعتبار أنّ التعلّم عملية أساسية في حياة الإنسان، فقد أخصها العلماء والباحثين بالعديد من التفسيرات رغبة منهم في فهم وشرح كيفية حدوث التغيير وكيف يكتسب الفرد المعارف والمهارات والسلوكات الجديدة، ومنه سنتطرق إلى أهم النظريات التي حاولت فهم التعلم وتفسيره.

1-4-1 النظريات السلوكية:

لقد إرتكزت النظرية السلوكية على غرار كل النظريات الأخرى التي تحدثت عن التعلم أو تناولته كموضوع للدراسة على مجموعة من المبادئ المتمثلة فيما يلي:

-التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس, والاعتماد على القياس التجريبي.

-عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس.

-تنظر إلى الكائن الحي كآلة ميكانيكية معقدة تحركه مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغددية مختلفة وتغالي في أثر البيئة والتربية في التعلم، وتقلل من أثر الوراثة.

-تركز التجارب على تعلم السلوكيات الجديدة والمقبولة والعمل على تقليل السلوكيات الغير مناسبة.

-تصمم برامج التدخل المناسبة للعمل على تفسير السلوك الملاحظ.

-تتحدث عن أشكال التعلم: الإشراط والتعلم بالملاحظة.(نجاتي، 2022، ص. 16)

لقد برزت النظرية السلوكية في أحضان علم النفس، إلا أن روادها جعلوا مفاهيمها ذات طابع حركي بمعنى أن هاته النظرية استقطبت من قبل علوم عديدة على غرار علم التربية، فهي انتقلت من ميدان التنظير إلى مجال التطبيقات التربوية على مستوى الممارسة الصفية ويمكن التطبيقات التربوية لهاته النظرية في المعطيات الآتية:

-حصر أجرأة الأهداف التعلمية.

-الإشراط باعتباره عملية مقرونة بالمثير والإستجابة.

-التعلم عن طريق المحاولة والخطأ.

-التعزيز الإيجابي أو السلبي تبعا للسلوك الملاحظ (راهم وملاوي، 2021، ص. 294)

1-4-2 النظرية البنائية:

إكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال كل من سقراط وأفلاطون

وأرسطو، والذين تحدثوا جميعا عن تكوين المعرفة، وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسية للبنائية تنسب إلى جان بياجي إلا أن بستالوتز قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل، وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأداة للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية، ويمكن القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر قرون، غير أن بياجي يعتبر الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم النفس النمو، حيث قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل الإهتمام إلى التفكير والذكاء لدى الطفل، وفاتحا الطريق إلى نظرية منظمة جديدة في علم النفس. (منيمنة وأوبري، 1985، ص. 30).

إن البنائية وبأبسط تعريف لها تعني أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم، وربط المفاهيم الجديدة لمعارفه السابقة، مما يحدث تغييرات في بنيته المعرفية على أساس المعاني الجديدة، التي تحدث بدورها تجديدا وارتقاء لبنيته المعرفية. (بوختالة، 2022، ص. 608) وقد ركزت هذه النظرية على مجموعة من المبادئ التي تساعد في توفير أفضل ما يمكن لتعلم الفرد، والتي يمكن إستخدامها في المجال التعليمي والتربوي والمتمثلة في:

-لا بد من تشخيص متطلبات تعليم أي موضوع، والتأكد من تحقيقها لدى الطلاب قبل المباشرة في تعلم الموضوع نفسه.

-هناك ضرورة ملحة لتنظيم المادة الأساسية، سواء في المناهج أو في الكتاب.

-ركزت النظرية على أهمية الإنتباه للفروق بين طلبة الصف الواحد.

-الإهتمام بتنمية قدرات الطلاب، وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي.

-ركزت النظرية على أهمية التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير.

–تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة، حيث يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الإبتدائية مواد واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية.

–لما كانت عملية النمو المعرفي تقوم أساسا على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم الخارجي. (العسكري وآخرون،2012، ص. 139).

1-4-3 النظرية الجشطلتية:

ظهر علم النفس الجشطلت كرد فعل على علم النفس القرن التاسع عشر ذلك الذي حصر مهمته في تحليل وقائع الشعور أو السلوك، ويبدو أن أسلوب العلوم الأخرى قد فرض هذا المنهج، فالفيزياء والكيمياء كانت تحلل الأجسام إلى جزيئات وذرات. والفيزيولوجيا كانت تعزل أعضاء وتفككها إلى أنسجة وخلايا. ومن هنا كان على علم النفس هو الآخر أن يعزل عناصر ويكتشف قوانين تفسر سلوكات الفرد، وتحليل الأفكار كان قد مهد له الطريق وكانت العناصر هي الإحساسات بمعنى أنها المعطيات البسيطة والأصيلة. وكان أمل عالم النفس يتجه نحو عمل قائمة مكتملة لهذه الإحساسات وإلى وصف وقياس خصائصها (النوع والشدة والعلامة الموضعية) وإلى أن يحدد التناظر الثابت لكل واحد من هذه الإحساسات مع استثارة جهاز إستقبالي وعصبي جد محدد الموضع، والمضمون الخاص للإحساس يتبدى في عنصر آخر هو الصورة هذه التي كانت من حيث المبدأ نسخة من الإحساس. (بول جييوم، 1963، ص. 18)

يعتبر علم النفس أن أي شيء ننظر إليه هو عبارة عن صورة مكونة من أجزاء صغيرة جدا وعندما توضع هذه القطع الصغيرة بجوار بعضها البعض تكون الصورة التي نراها وإدراكنا لها حسب فرتهيمر هو إدراك كلي ذو معنى بواسطة عملية التحليل، ونفس الشيء بالنسبة للتفكير إذ يعتبر فرتهيمر ان أفكارنا هي عبارة عن مدركات كلية ذات معنى. وكانت الحركة الظاهرة أحد

المواضيع الرئيسية التي شغلت اهتمامه وكانت نقطة الانطلاق لحركة عقلية فتحت الافق لنظرية الجشطلت للبروز .(الشرقاوي، 2016، ص. 110)

-المفاهيم الأساسية للنظرية الجشطلتية:

الجشطلت : الكلمة تعني أقرب ما يكون الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم , والجشطلت هو كل مترابط الاجزاء بإتساق أو إنتظام , أو نظام فيه تكون الاجزاء المكونة له مترابطة فيما بينها

البنية أو التركيب : لكل جشطلت بنية متأصلة فيه وتميزه .والحقيقة ان مهمة النظرية الجشطلتية تتمثل في وصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشوه أصولها

الاستبصار : إن الاستبصار هو الفهم الكامل للأشياء , ويكون التعلم قد تم حصوله اذا كان هناك استبصار (فهم) والفهم هو الهدف من التعلم التنظيم : تنظيم بنية الجشطلت أي جشطلت بطريقة خاصة مميزة , وفهم تلك البنية يعني تفهم بطريقة تنظيمية (حجاج، 1932، ص. 204)

1-4-4 نظرية التعلم المعرفي الإجتماعي:

نظرية التعلم الإجتماعي هي نظرية نفسية تؤكد على دور الملاحظة والتقليد في إكتساب السلوكيات والمواقف والمعتقدات الجديدة. هذه النظرية التي طورها عالم النفس ألبرت باندورا، تفترض أن الناس لا يتعلمون فقط من خلال تجاربهم المباشرة، ولكن أيضًا من خلال مراقبة أفعال وعواقب الآخرين. غالبًا ما تسمى هذه النظرية جسرًا بين نظريات التعلم السلوكي ونظريات التعلم المعرفي لأنها تشمل الإنتباه والذاكرة والتحفيز(.Muro, M., & Jeffrey, P. 2008)، بحلول منتصف الثمانينيات، كانت أبحاث باندورا قد أخذت أكثر شمولية، وتميل تحليلاته نحو إعطاء نظرة عامة على الإدراك البشري في سياق التعلم الاجتماعي. النظرية التي قام بتوسيعها من

نظرية التعلم الاجتماعي سرعان ما أصبحت تعرف باسم النظرية المعرفية الاجتماعية. (Nabavi, Bijandi, 2012, p. 11)

تقوم هذه النظرية على بعض المبادئ والمتمثلة في:

-**التعلم النشط:** حيث يعتبر التعلم الإجتماعي المعرفي نشاطا ذهنياً. يتمثل في نظام معالجة المعلومات حيث تتحول من معرفة حول بنية الفعل إلى تمثيلات رمزية توجه الأداء(Schunk, 2000; bandura,1986).

-**التعلم بالملاحظة:** وذلك من خلال ملاحظة نموذج معين وإكتسابه وليس من الممكن تعلمه لو لم يتعرض الفرد لهذا النموذج؛ حيث إن كثيراً من سلوكيات الأفراد يتم تعلمها عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدها، كما تتأثر الملاحظة بالنموذج، الشخص الملاحظ والظروف المحيطة.

-**التعزيز البديلي:** ويشير إلى زيادة احتمالات تقليد السلوك الذي يتبعه تعزيز

❖ **مراحل التعلم الإجتماعي:**

تذكر رقية السهلي (2015) أن مراحل التعلم الإجتماعي تتم وفقاً لأربع مراحل تتمثل في:

أ- **الإنتباه:**

وهى أولى عملية الملاحظة، لأنه لا يُمكن تقليد النموذج دون أن ينتبه الملاحظ له، ومن خصائص النماذج التي تجذب الانتباه " قوة الموقف، والحركات والمهارات والأصوات".

ب- الإحتفاظ:

تذكر السلوك الملاحظ بصرياً وتخزينها في الذاكرة.

ج- إعادة الإنتاج الحركى:

قدرة الملاحظ على تكرار السلوكيات الصادرة عن النموذج، وعمل تغذية راجعة تبين مدى إتقان السلوك

د- التعزيز والعقاب البديلى :

والتعزيز البديلى يعنى زيادة احتمالات تقليد السلوك الذي يتبعه تعزيز، أما العقاب البديلى يُقصد به انخفاض احتمالات تقليد السلوك الذي يعقبه عِقاب.(أبو حطب، صادق، 2004: 338)

2-التحصيل الدراسي:

يحيل مفهوم التعلم السوي في هذه الدراسة إلى التحصيل الدراسي المرتفع، كما يحيل التعلم المضطرب إلى التحصيل الدراسي المنخفض، ونتيجة لذلك إرتأينا أن نذكر في هذا الجزء العناصر المرتبطة بالتحصيل الدراسي لتوضيح هذا المصطلح أكثر.

2-1 تعريف التحصيل الدراسي:

خصصت لمفهوم التحصيل الدراسي عدة تعريفات وذلك للأهمية التي يلعبها هذا المفهوم وسنذكر فيما يلي مجموعة من التعريفات المتنوعة.

عرفه محمد الزعيمي (1995) بأنه "النتيجة التي يتحصل عليها التلميذ بعد إجراء عملية التعليم والتعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات، كما قد يكون تحصيلا عاما بالنسبة لجميع المواد الأخرى في نهاية السنة الدراسية". (نادية بوشلالق، 2000، ص. 19)

يعرفه (أحمد القاني وعلي الجمل، 1999) "بأنه مدى إستيعاب الطلاب لما إكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الإختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض". (حسين، 2008، ص. 12)

سماه يوسف القاضي "بالإنجاز الأكاديمي وعبر عنه بأنه الإمتياز في التحصيل، حيث يؤهل الفرد بمجموعة درجات بأن يكون الأفضل من زملائه". (العربي، 2009، ص. 105)

يرى أبو حطب وصادق (1999) أن مفهوم التحصيل الدراسي "يرتبط إرتباطا وثيقا بمفهوم التعلم المدرسي، وإن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولا فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في إكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الإتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة. أما التحصيل الدراسي فهو أكثر إتصالا بالنواتج، المرغوبة للتعليم والأهداف التعليمية". (أحمد، 2011، ص. 41)

يعرفه إبراهيم عبد المحسن الكناني أن التحصيل الدراسي هو "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما".(الصراف، 2002، ص. 210)

وقد ورد في دراسة (العيساوي وأخرون، 2006) بأنّ التحصيل الدراسي هو "مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالإختبارات المقررة والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي، وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني وذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح". (الحموي، الأحمد، 2010، ص. 180)

كما ويعرف التحصيل الدراسي من طرف رابي عبد الناصر (2007) بأنه "مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة، ومقدار ما حصل من تغيير في سلوكهم نحو الأفضل وذلك نتيجة أداء المعلم التربوي من خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية". (عطا، 2014، ص. 39)

عرفه عبيد (2003) أنّه "ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة مقرر". (بوسحلة، فرحاوي، 2020، ص. 193)

نستنتج من خلال ما سبق أن التحصيل الدراسي هو نتيجة للتعلم، كما أنه مجموعة من التغيرات التي تطرأ في معارف ومهارات وسلوكات التلميذ نتيجة ما يتلقاه من مكتسبات داخل القسم، والتي يتم قياسها من خلال الإختبارات التحصيلية الموضوعة من طرف الأساتذة، والتي تترجم بدورها إلى درجات تبين مستوى التلميذ خلال فصل من الفصول، أو خلال السنة بشكل عام.

2-2 أهمية التحصيل الدراسي:

أوضح مصطفى فهيم إلى أن التحصيل الدراسي ظاهرة من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من أباء ومعلمين، ويضيف أنه يحظى بأهمية متزايدة من قبل أهل الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد معايير المهمة التي تقيم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة، كما يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي، أمّا الأولياء فيهتمون بالتحصيل الدراسي بإعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم وتقدمهم في صف دراسي آخر ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي وذلك لإعتباره سبيلا لتحقيق الذات وتقديره. (يونسي تونسية، 2012، ص. 103-104)

بالإضافة إلى أن التحصيل الدراسي الجيد يعمل على تحقيق التقدم وإجتثاث رواسب التخلف، فإذا كانت المجتمعات تستمد بناء تطلعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعليم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي، فهو أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، حيث يعمل على معرفة مدى الإستفادة التي حصل عليها الطالب ومعرفة مستواه يساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف فيه. (ظاهر، 2005، ص. 20)

2-3 أنواع التحصيل الدراسي:

2-3-1 التحصيل الدراسي الجيد:

إن النجاح المدرسي متصل مباشرة بالتحصيل الدراسي، ونقصد بهذا بلوغ التلميذ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله و النجاح المدرسي هي كلمة تعني فئة من التلاميذ من مستوى معين من التحصيل."(صادقي، 2006، ص. 36). وهو ما تنتمي له فئة التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي في هذه الدراسة.

2-3-2 التحصيل الدراسي الضعيف:

تقول بورت أنه أطلق كلمة التخلف بمعناه الاصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب منهم في الصف بشمل مباشر، ويكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي على شكلين رئيسيين العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية أما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية، مثل مادة الرياضيات أو الفيزياء(الرفاعي، 1978، ص. 436).

2-4 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتأثر مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ بعدة عوامل، تتنوع وتختلف من تلميذ إلى آخر، وهذا ما سيتم عرضه في هذا العنصر من الدراسة.

2-4-1 التلميذ كعامل في التحصيل الدراسي:

عندما نتحدث عن التلميذ والتحصيل الدراسي فإننا نخص بالذكر أهم النقاط التي بدونها لا يمكن أن ينجز التلميذ بشل أفضل أكاديميا.

-**العوامل الذهنية:** يتمثل هذا الجانب بدرجة أكبر في العوامل العقلية ونشاطها تأثيرها على التحصيل ومن المواضيع التي نالت حضا كبير من البحث علاقة والتحصيل الدراسي والذكاء والقدرات العقلية وباعتبار الذكاء أحد هذه القدرات العقلية حيث جرت دراسات عديدة منذ بداية القرن العشرين ميلادي نذكر منها دراسة بينيه (Binet) وبيرت (Burt) وتوصلا هؤلاء إلى أن معظم الذين تحصلوا على نسب تحصيلية أقل من مائة كانوا من ضعفاء الذكاء (سلامة، حداد، 1973، ص. 124)

من بين العوامل الذهنية أيضا -الذاكرة والتذكر- حيث أنّ الذاكرة والتعلم في سياق التحصيل ليسا وظيفتين منفصلتين ولكنهما وظيفتان متكاملتان، والذاكرة لا تشكل جزء من الحياة بل هي إحدى وظائف الحياة وخاصة عند الإنسان فكل واحد منا هو بمعنى أو بأخر مجموع ذكرياته، وفقدانها يؤثر على وعي الذات ويعرف التذكر على أنه عملية تخزين مواد التعلم فترة زمنية معينة تعرف بفترة الإحتفاظ واسترجاعها أي إستدعاء المعلومات المخزنة. فالذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم حيث إنها الجزء الذي يحتفظ فيه الفرد بالمعلومات والخبرات التي يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة في يوظفها في حياته اليومية في كافة مراحل التعليم المدرسي وكي تتفاعل مع الخبرات السابقة التي تم تخزينها مع الخبرات الحالية التي ترغب في تعلمها. (قنيش، 2012، ص. 56)

بدون أن ننسى العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والإنتباه والتركيز والتي تمثل كلها عوامل مؤثرة على التحصيل الدراسي.

-العوامل النفسية:

وهي الحالة الإنفعالية للتلميذ والتي تتصل مباشرة بالحياة المدرسية له، لأن التلميذ وحدة نفسية جسمية إنفعالية، إجتماعية، متفاعلة ومتكاملة.

لذلك يعتبر الجانب النفسي مقوما للشخصية الإنسانية، فكما أن الحياة النفسية لها تأثير على الصحة النفسية، والسلوكات والعلاقات الإجتماعية للتلميذ لها أيضا تأثير على مستواه التحصيلي، لذلك قدرة التلميذ على النجاح مرتبطة أساسا على التوافق مع نفسه ومع غيره. (شيخي، 2013، ص. 121)

تعتبر قوة الدافعية والرغبة القوية للتعلم والمثابرة في الدراسة عوامل مهمة ومؤثرة في التحصيل الدراسي، فالدافع الذاتي يعمل كقوة محركة تدفع الطالب نحو النجاح، بالإضافة إلى الميل نحو مادة دراسية معينة. وتكوين مفهوم إيجابي نحو الذات والثقة بالنفس كلها عوامل تشجع على التفوق الدراسي. (إسماعيلي، 2011، ص. 41)

2-4-2 المعلم كعامل في التحصيل الدراسي:

المعلم هو العنصر الأساسي في العلاقة البيداغوجية إذ أنه يمثل همزة الوصل بين التلميذ وبين المادة التعليمية، كما أنه يعلم التلاميذ قدرات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم المعارف والحقائق المختلفة فتعليم قدرات التفكير لها العديد من المزايا ومن أبرزها:

-يزيد من إنسانية التلميذ.

-يزيد من قيمته وثقته بنفسه.

-يسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع.

-يهذب قدراته ويجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل.

-التدريب على حل المشكلات ونقد المواقف والابتكار.(راشد، 2002، ص. 82)

2-4-3 الأسرة كعامل في التحصيل الدراسي:

تلعب الأسرة دورا مهما في توفير الأمن النفسي والتنشئة السليمة التي تؤثر بدورها على إكتسابه للمعارف وعلى مردوده الدراسي، فالأسرة الواعية هي التي توفر لأبنائها مواقف مبنية على أسس سليمة مما ينعكس ذلك إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، وهنالك جوانب كثيرة يظهر فيها دور الأسر واهتمامها، وذلك عن طريق توفير الجو الأسري الهادي، والعلاقة الطيبة التي تجمع الأسرة والدفء والحنان الذي يشملهم. وتلعب الأسرة دوراً مهماً وكبيراً في التأثير على أفرادها بما يدفعهم للإلتزام بمعاييرها التي تسهم لحد كبير في التربية الإجتماعية لصغارها، كما أنّ الأسرة تمارس نفوذا كبيرا على أفرادها وضبطاً إجتماعياً في تربية أطفالها والتنشئة الاجتماعية التي تريدها لهم وترضاها لهم لأن سلوك الأسرة العام ينعكس على سلوك أفرادها فكلما تمسكت الأسرة بالأنماط السلوكية السوية إضطر أطفالها إلى مجاراتها حتى لا يخرجوا عن حدودها ولا يتعرضوا لسخطها وعقابها فالأسر التي تتسم بالتجانس بين أفرادها، والتكامل فيما يقومون به من أدوار تدخر المزيد من قوة وفعالية تأثيرها العام على صغارها. (مهنا، 2017، ص. 26)

إن مدى توفر السكن الملائم والغذاء الصحي ووسائل الإنتقال من وإلى المدرسة دون إجهاد والملبس المناسب والإمكانيات المادية التي يتطلبها التحصيل الدراسي، له أثره الواضح على إهتمام الأبناء بدراستهم، فإنخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجات أعضائها الأساسية ينعكس على العلاقات داخل محيط الأسرة ويؤثر على الأبناء في المدارس. (زعيمية، 2013، ص. 201)

2-4-4 المنهج الدراسي وطريقة التدريس:

يعتبر المنهاج الدراسي والمواد الدراسية وطريقة التدريس من بين أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، حيث يؤكد «كارول» بأنه إذا ما قدمت لعينة من الطلبة بعض المواد الدراسية، مثل: الرياضيات والعلوم والأدب، بالظروف نفسها ستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً إعتداليا، وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعا اعتداليا من حيث الإستعداد وقدم لكل منهم تعليم يتناسب مع قدراته واحتياجاته، مراعين عامل الوقت المتاح للتعلم وكم التدريس ونوعه، فإننا نتوقع تمكنا من التعلم (صيداوي، 1986، ص. 142)

كما قسم «كارول» مكونات التعلم إلى عوامل متصلة بالتعلم يذكرها (عبد الله، 2004)

-الموهبة: يرى كارول بأن التلاميذ الموهوبين يتعلمون في زمن أقصر من التلاميذ الذين لا يملكون مهارة كافية مما يتوجب على المعلم إتاحة الزمن الكافي لجميع الطلاب باختلاف مواهبهم ومستويات مهاراتهم لعملية التعلم.

-المثابرة: تعرف المثابرة بأنها الوقت المستغرق من قبل المتعلم في إتقان تعلم الهدف المقصود. وتزداد المثابرة لدى الطلبة مما يدفعهم للاستمرارية في عملية التعلم والغوص في أعماق محتواه وقتا أطول من الوقت المحدد لإتقان عملية التعلم بغض النظر عن الظروف البيئية للطالب حتى بعد الإخفاق في عملية التعلم.

-مقدرة المتعلم على فهم ما يتعلم وترتبط المقدرة على الفهم بالذكاء اللفظي، ويقصد به المقدرة المكونة لدى المتعلم على فهم متطلبات المهمة المطلوبة والخطوات التي ينبغي اتباعها في تعلم هذه المهمة.

-الفرصة المتاحة للتعلم تعرف بأنها مقدار الوقت الذي يحدده المعلمون لمحتوى مقصود يتعلمه الطلبة بقصد هدف معين.

-النوعية التعليمية تهتم بالطريقة التنظيمية لعملية التعلم بشكل يسهل على الطلبة فهم المحتوى التعليمي واكتساب مهاراته، مع مراعاة للمتغيرات التي تؤثر في نوعية التعلم، من دقة توجيهات المعلمين ومدى مقابلة مهمة التعلم بالمستوى المطلوب من حيث مناسبة محتوى التعلم لمستوى خبرات الطلبة السابقة قبل البدء في عملية التعلم.(سعداوي، 2022، ص. 289)

كما أنّه يعتقد أن الإختلاف في تحصيل التلاميذ هو نتاج للإجراءات التقليدية في المدارس ولهذا فإنهم يستوعبون جزء ضئيلا جدا من المفاهيم العلمية في المنهج الدراسي ويكون تعلمهم بنسب مختلفة لعدم توفر الزمن الكافي للتعلم، فالحل الأنسب لذلك هو توفير المواد الدراسية المناسبة، والمناهج التي تتناسب مع قدرات التلميذ، بالإضافة إلى منح التلميذ الوقت الكافي للتمكن من المادة والمنهج .

بخصوص طريقة التدريس، اقترح بلوم (bloom) إستراتيجية تعليمية سماها بإتقان التعلم. حيث يتم أولاً تقسيم المواد والمفاهيم إلى وحدات أصغر ذات أهداف محددة مسبقًا. ثم تبدأ العملية التعليمية في تعلم الوحدة من خلال اعتماد طرق التدريس المناسبة. بعد تدريس الوحدة المذكورة، يتم تقييم أداء الطلاب من خلال إجراء تقييم اختبار من أجل تقديم معلومات أو ملاحظات حول تعلمهم. يجب على الطلاب إظهار وتحقيق الإتقان في الوحدة قبل الانتقال إلى الوحدة التالية. كما يتم توفير الوقت الكافي للتعلم لأولئك الذين يحتاجون إلى العلاج. يواصل الطلاب دورة الدراسة والاختبار حتى يتم تحقيق الإتقان ثم ينتقلون إلى الوحدة التالية. (Hussain, Suleman, 2016, p. 37) من هنا يجب على المعلم أن يأخذ بعين الإعتبار في طريقة تدريسه، التأكد من فهم التلاميذ وإستيعابهم لكل جزء من أجزاء المنهاج.

2-4-5 المناخ الدراسي:

أوضح (حجي، 2005) بأن المناخ المدرسي يشير إلى إدراك المعلمين لبيئة العمل في المدرسة وهو يتأثر بالتنظيم الرسمي وغير الرسمي وشخصيات المشاركين والقيادة الإدارية وأنه

في المنظمة التعليمية يتضمن جو العلاقات الاجتماعية والنفسية والإنسانية والمدرسية للطاقم التربوي. (مقدم، وآخرون، 2021، ص. 457)

المناخ المدرسي الإيجابي له تأثير واضح على أداء الأفراد ورضاهم واتجاهاتهم ودافعتيهم للعمل، يساهم في تحسين مستوى المعلمين وجميع أفراد الطاقم التربوي وشعورهم بالالتزام والثقة ورفع الروح المعنوية لديهم. يعزز النمو والتعلم الضروريين لحياة منتجة ومشبعة ومساهمة في مجتمع ديمقراطي، يشمل المناخ المدرسي الإيجابي المعايير والقيم والتوقعات التي تدعم شعور جميع أفراد المؤسسة التربوية بالأمن اجتماعيا وعاطفيا وجسديا، كما يساهم في شعورهم بروح المشاركة والاحترام حيث يساهم كل فرد ينتمي إلى المدرسة في العمليات التعليمية ورعاية البيئة المادية. (الطيب، 2018، ص. 433) نتيجة لذلك ينعكس المناخ الإيجابي على التلميذ وعلى مردوده الدراسي بالإيجاب.

2-5 معتقدات ذوي التحصيل المرتفع:

أوضح عبده (2020) أن هناك معتقدات خاصة تميز الأفراد الذين حققوا انجازات هامة في بعض مجالات إهتماماتهم سواء كانت علمية أو رياضية أو سياسية أو فنية ومن بين هذه المعتقدات نذكر ما يلي:

-النجاح مسؤولية الفرد الشخصية: حيث يميل الأفراد المتحمسون للإنجاز إلى الاعتقاد بأن المبادرة والمثابرة هي من العوامل الرئيسية المحددة للنجاح في المهام الصعبة.

-المهام الصعبة تعد من الفرص: حيث يميل الأفراد المتحمسون للإنجاز لرؤية المهام الصعبة كتحديات، يبينما الأفراد الذين يتجنبون الفشل فيرونها أنها تهديدات تؤدي إلى الإحراج.

-تحقيق الإنجاز ممتع: حيث يركز الأفراد المتحمسون للإنجاز على المهام المطلوبة، مع التفاني والالتزام والمشاركة.

-المهارات يمكن تحسينها: الأفراد المتحمسون للإنجاز لديهم إعتقاد قوي أنهم يستطيعون تحسين أدائهم والمتطلبات الصعبة وذلك عن طريق التدريب والممارسة والتفاني في التعلم.

-تحقيق الانجاز ذو قيمة: الأفراد المتحمسون للإنجاز يعرفون قيمة العمل الشاق في حد ذاته بينما الأفراد الذين يتجنبون الفشل قد يسخرون من الإنجاز على أنه شيء غير جيد.

-إستمرار العمل: الأفراد المتحمسون للإنجاز يميلون للاعتقاد أن إستمرار الجهد والإلتزام سيتغلب على العقبات أو أي فشل بينما الأفراد الذين يتجنبون الفشل يميلون إلى أن يروا الفشل علامة على أشياء قادمة (دغنوش، 2022، ص. 176)

2-6 قياس التحصيل الدراسي:

2-6-1 تعريف الإختبارات التحصيلية:

يعرف الاختبار التحصيلي على أنّه إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة للإجابة عنها، حيث تستخدم في تحسين أساليب التعلم والكشف عن مشكلات التعلم، كما تساهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز.(إسعادي، 2013، ص. 1)

2-6-2 أنواع الإختبارات التحصيلية:

2-6-2-1 الإختبارات الشفوية:

يوجه فيها المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، هي من أقدم الإختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجوهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن. (الصادق، 2016، ص. 36) ومن خصائصها أنها:

-يعطي المتعلم الخبرة في التعبير الشفوي، ويستفيد المتعلم من إجابات غيره.

-مجموع الأسئلة التي يجيب عنها شفويا أكبر بكثير مما يستطيع كل طالب أن يجيب عنه تحريرا.

-يمكن الكشف عن أخطاء الطلبة في الحال.

-تحتاج إلى جهد كتابي قليل ويفيد في اختبارات القراءة والتعبير الشفوي.(زايدي وسهل، 2019، ص. 394)

2-6-2-2 الإختبارات المقالية:

هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب من الطالب كتابة أجوبة مطولة نوعا ما وفيها نوع من الحرية للطالب في الإجابة:

-يجب أن تستخدم في تقويم مدى تحقيق الأهداف التي لا يمكن تقويمها عن طريق الاختبارات الموضوعية

- ينصح بإستخدامها عندما يكون عدد الطلبة قليل والوقت المتاح لإعداد الاختبار قصيراً.

- يجب أن يكون كل سؤال واضحاً بالنسبة للطلبة بحيث تكون المشكلة التي يطرحها واحدة في أذهانهم.

- يجب أن لا يترك مجالاً للإختيار من بين الأسئلة حتى يكون أساس المقارنة واحد بين جميع الطلبة والتوصل إلى تقويم عام للطلبة.

- يجب إعداد الاختبار قبل الموعد المقرر لإجرائه بمدة معينة. (الصلال، 2014، ص. 5)

2-6-2-3 الإختبارات الموضوعية:

هي الإختبارات التي ترتبط إجابتها بالموضوع المراد قياس نتائج تعليمه، وتكون إجابتها واحدة على عكس الإختبارات المقالية إذا لم يأتي بها المفحوص تعد إجابته خاطئة، فليس من حق المفحوص بموجب الاختبارات الموضوعية أن يجتهد في الإجابة.(عطية، 2008، ص. 308)

تشير وولفولك (Woolfolk,2010) ، إلى أن كلمة موضوعية تعني عدم قابليتها للكثير من التفسيرات أو "ليست ذاتية"، وأن الاختبارات الموضوعية تشتمل على إختيار من عدة مفردات ومزاوجة، وصواب أو خطأ، وتكملة فراغات وتصحيح الإجابات. (وولفولك، أنيتا، 2010، ص. 1181)

كما أنها الأكثر شيوعا دون غيرها، كونها أحد وسائل التقويم السهلة الإستخدام، وقد أطلق عليها العالم دوز (Dois) صبغة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح دون أن تتدخل فيها آراؤه وإتجاهاته. (مغار،2009، ص. 87)

سميت هذا النوع من إختبارات التحصيل بإسم الاختبارات الموضوعية لكونها تتميز بما يلي:

-تمثل بنودها بدرجة كبيرة الموضوع المراد قياسه.

-تشمل مختلف عناصر المادة التعليمية .

-تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

-بنودها دقيقة وتتطلب أجوبة دقيقة ومحددة.

-لا تتأثر بالعوامل الشخصية أثناء التصحيح. (طعبلي وقوارح، 2013، ص. 191)

2-6-2-4 الإختبارات الأدائية:

يسمى هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات العملية أو الاختبارات غير اللفظية، وهي اختبارات يتم فيها محاكاة الموقف الطبيعي بدرجة أكبر مما تسمح به اختبارات الورقة والقلم ويعتبر الموقف الطبيعي في هذه الحالة محك الأداء، وتستخدم هذه الاختبارات لقياس مخرجات التعلم المتعلقة بالأداء الحركي والعملي، كأن تستخدم في مقررات العلوم لقياس المهارات العملية في المخبر.(أبو علام، محمود، 2007، ص. 389)

خلاصة:

حاولنا من خلال ما تطرقنا اليه في هذا الفصل أن نعرض أهم ما جاء به الباحثون في مجال التعلم والتحصيل الدراسي من مفاهيم وتفسيرات نظرية، وبعض العناصر التي تصب في هذا الموضوع، كخصائص وأهمية ومبادئ وشروط كل من التعلم والتحصيل الدراسي وذلك نتيجة أنهما مصطلحان مترابطان فكل منهما يشير إلى الآخر ويكون نتيجة له ودلالة عنه بطريقة أو بأخرى.

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

تمهيد

1-الدراسة الإستطلاعية

1-1 عينة الدراسة الإستطلاعية والحدود الزمنية والمكانية

1-2 أدوات الدراسة الإستطلاعية

1-3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

2-الدراسة الأساسية

2-1 عينة الدراسة الأساسية والحدود الزمنية المكانية

2-2 المنهج المستعمل في الدراسة

2-3 أدوات الدراسة الأساسية

3-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل عرض الدراسة الاستطلاعية والتي هدفت إلى التقرب من عينة الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة المصممة من طرفنا، كما تم عرض عناصر الدراسة الأساسية المتمثلة في عينة الدراسة، الحدود الزمنية والمكانية، الأدوات المستعملة في الدراسة الأساسية والمتمثلة في مقياس المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية.

1-الدراسة الإستطلاعية:

هدفت الدراسة الإستطلاعية الحالية إلى:

- التعرف على مجتمع الدراسة.
- تحديد الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تظهر في الدراسة الأساسية.
- تطبيق النموذج الأولي من أداة الدراسة والتأكد من سهولته وفهم العينة لما جاء في المقياس من مصطلحات.
- إختيار الطريقة المناسبة لتطبيق المقياس.
- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بهدف إستعماله في الدراسة الأساسية.

1-1 عينة الدراسة الإستطلاعية والحدود الزمنية والمكانية:

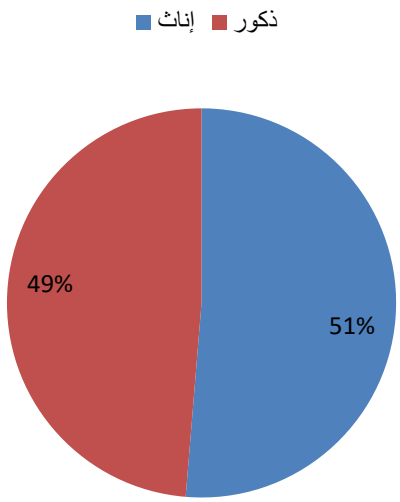
تمت الدراسة الإستطلاعية في الثلاثيين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2021/2020 (من جانفي إلى جوان 2021)، واجهتنا بعض العراقيل الإدارية على وجه التحديد نتيجة لأن المدارس كانت تعتمد نظام التفويج، بالإضافة إلى أن المؤسسات فرضت بروتوكول صحي صارم ضد وباء كورونا. وهو ما صعب علينا القيام بالدراسة الإستطلاعية في مدارس أكثر.

بلغت عينة الدراسة الإستطلاعية 140 تلميذ من الطور الإبتدائي وعلى وجه التحديد تلاميذ السنة الخامسة موزعة على مجموعة من المدارس الإبتدائية بولاية تلمسان، تم إختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وقد طبق المقياس على أفراد العينة بشكل جماعي.

الجدول 2 *يبين الحدود المكانية وعينة الدراسة الإستطلاعية*

الإبتدائيات	عدد الأقسام	عدد التلاميذ		مجموع التلاميذ
		ذكور	إناث	
مدرسة زرقة رضوان	2	18	22	40
مدرسة بوحجر منير	2	12	20	32
مدرسة العربي التبسي	3	26	20	46
مدرسة بن يعقوب	2	12	10	22
المجموع		68	72	140

يظهر لنا الجدول رقم (2) أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية موزعين حسب أقسام المدارس الإبتدائية التي توجهنا إليها، حيث كان مجموع أفراد العينة الكلي (140) مقسمين إلى (68) ذكور و(72) إناث.



الشكل 1 *يوضح النسبة المئوية لذكور وإناث العينة الإستطلاعية*

1-2 أدوات الدراسة الإستطلاعية:

عملنا في دراستنا هذه على بناء أداة لقياس المعرفة الضمنية والتصريحية عند تلميذ السنة الخامسة إبتدائي، والتي قد تساعدنا في تحديد عوامل النجاح والفشل من خلال إقتراح مجموعة من العوامل التي تساهم في نجاح التلميذ في مساره الدراسي.

1-2-1 مراحل بناء المقياس:

أ- **المرحلة الأولى:** الإطلاع على الموضوع

بعد الإطلاع على مجموعة من الدراسات الأجنبية التي تناولت مفهوم المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية سواء من الناحية الإجتماعية أو الناحية المعرفية المدرسية، حاولنا تقديم طرح يجمع بين هذين الجانبين. لكي نتوصل إلى فهم أي نوع من المعرفة يؤثر لنا على تعلم التلميذ.

ب- **المرحلة الثانية:** تحديد أبعاد المقياس

حاولنا في هذه المرحلة تحديد العناصر التي يهدف هذا المقياس إلى دراستها، وبما أننا ندرس المعرفة الضمنية والتصريحية في السياق المدرسي، وبحكم أن التلميذ في تفاعله داخل المدرسة يكتسب مجموعة من المعارف الإجتماعية، والمعارف المدرسية.

قمنا بتصميم أداتين للقياس، الأولى خاصة بالمعرفة الإجتماعية، والأداة الثانية خصصناها للمعرفة المدرسية، وقسمنا كل أداة إلى أبعاد جزئية.

بخصوص عبارات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية فقد وضعناها على أساس ما أكده (Fiske & Macre, 2012) في أن الثقافة تلعب دور الوسيط بين المعرفة الإجتماعية الضمنية والمعرفة الإجتماعية التصريحية وهي ما يميز بينها. وعليه فإن العبارات الخاصة بالمعرفة التصريحية كانت تقريرية مباشرة، أما المعرفة الضمنية فلم تكن العبارات تعبر عن التلميذ بشكل مباشر.

ت- **المرحلة الثالثة:** تحديد العينة

قمنا بالتوجه إلى مجموعة من المدارس الإبتدائية بغية الإستفسار عن مستوى التلاميذ التعليمي والمعرفي وإمكانية فهمهم للأسئلة المطروحة وقدرتهم على الإجابة، كما تم عرض الأداة على معلمي أقسام السنة الخامسة للإستفسار عن ما إذا كانت الأدوات تحاكي القدرات المعرفية للتلاميذ. بالإضافة إلى طلب الإذن من المدراء والأساتذة لتطبيق الأداة على تلاميذ السنة الخامسة.

ث- **المرحلة الرابعة:** التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس

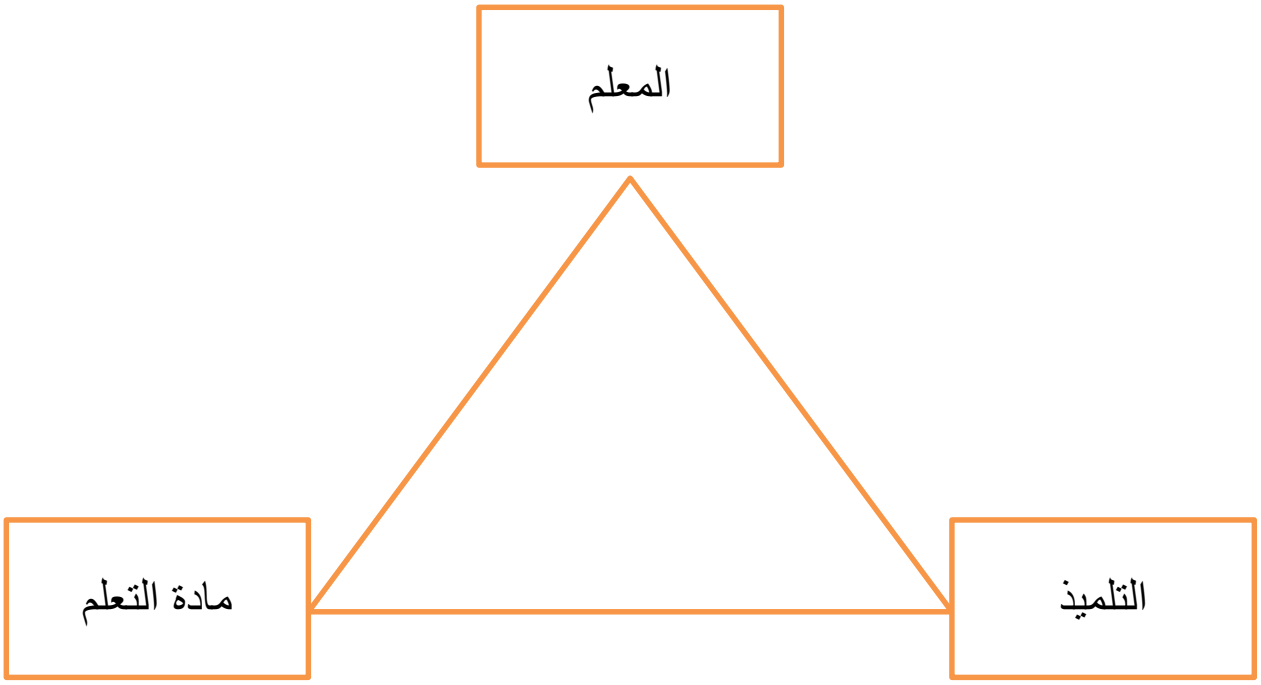
بعد تطبيق الأداة على العينة الإستطلاعية التي تمثلت في (140) تلميذ من أقسام السنة الخامسة إبتدائي، أخضعنا النتائج المتحصل عليها إلى التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي، وقياس الثبات، وسيتم عرض هذه المرحلة بالتفصيل في الجزء الخاص بالخصائص السيكومترية للأداة.

1-2-2 الشكل الأولي لأدوات الدراسة:

1-2-2-1 المعرفة الإجتماعية (الضمنية/التصريحية):

قسمنا أداة المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية إلى جزئين الجزء الأول خاص المعرفة الإجتماعية الضمنية، الجزء الثاني فخاص بالمعرفة الإجتماعية التصريحية.

سنبدأ بالجزء الأول والذي سمي بالمعرفة الإجتماعية الضمنية، بما أن العلاقة البيداغوجية داخل القسم ترتكز على ثلاثة عناصر الموضحة في الشكل التالي:



الشكل 2 *يوضح عناصر العلاقة البيداغوجية*

إرتأينا أن نقسم أبعاد كل من المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية حسب هذه العناصر

-**البعد الأول**: المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات (أي التلميذ)

-**البعد الثاني**:المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم

-**البعد الثالث**: المعرفة الضمنية المرتبطة بالتعلم (مادة التعلم)

يتم تصحيح المقياس من خلال سلم ليكارت ثلاثي (دائما (3)، أحيانا (2)، نادرا(1)).

الجزء الثاني من الأداة سمي بالمعرفة الإجتماعية التصريحية وقسم بدوره إلى ثلاثة أبعاد:

-**البعد الأول:** المعرفة التصريحية المرتبطة بالذات (التلميذ)

-**البعد الثاني:** المعرفة التصريحية المرتبطة المعلم

-**البعد الثالث:** المعرفة التصريحية بالمرتبطة بالتعلم (مادة التعلم)

يتم تصحيح المقياس من خلال سلم ليكارت ثلاثي (دائما (3)، أحيانا (2)، نادرا(1)).

الجدول 3 *يبين أبعاد مقياس المعرفة الإجتماعية*

المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية	
المعرفة الإجتماعية الضمنية	**المعرفة الإجتماعية التصريحية**
1-المرتبطة بالذات	1-المرتبطة بالذات
2-المرتبطة بالمعلم	2-المرتبطة بالمعلم
3-المرتبطة بمادة التعلم	3-المرتبطة بمادة التعلم

1-2-2-2 أداة المعرفة المدرسية:

تم الإستعانة في هذا الجزء بوضعية رياضية، كانت الغاية منها، الكشف عن المعرفة الضمنية والتصريحية لدى التلميذ، ونستدل من خلال طريقة حله لهذه الوضعية عن قدرته في توظيف المعرفة المخزونة لديه في الذاكرة، فالتلميذ الذي يتوصل إلى الحل السليم بالطريقة الصحيحة، يمكن القول أن لديه معرفة ضمنية جيدة، كما أن قدرته على الإفصاح عن كيفية الوصول إلى الحل إعتبرناها معرفة تصريحية جيدة. وقد عرضنا هذه الوضعية على مجموعة من الأساتذة للتأكد من مواءمتها وقدرة تلميذ السنة الخامسة على الإجابة عنها.

وقد جاءت تعليمة الوضعية على الشكل التالي:

ذهب طفل إلى دكان المواد الغذائية العامة، يحمل معه 2000 دج، وذلك لشراء 5 كلغ من السكر، سعر الكيلوغرام الواحد 80 دج. ولشراء نصف كلغ من اللحم، سعر الكيلوغرام الواحد من اللحم 1200 دج، ما هي كمية النقود الباقية لدى الطفل؟

أ- **التعليمة بالنسبة للمعرفة المدرسية الضمنية:** أوجد الحل لهذه الوضعية الرياضية؟

ب- **التعليمة بالنسبة للمعرفة المدرسية التصريحية:** إشرح لنا، وأنت تحل هذه المسألة الرياضية، كيف يجب أن يسير الحل لهذه المسالة الرياضية للوصول إلى النتيجة الصحيحة؟

يتم تصحيحها من خلال أربعة مراحل، وفي حالة مرور التلميذ بكل مرحلة بنجاح تمنح له العلامة (1) وذلك في حالة الإجابة الصحيحة، والعلامة (0) في حالة الإجابة الخاطئة.

-**المعرفة البدائية:** يبدأ به التلميذ لحل المسألة الرياضية.

-**المعرفة البينية:** مهارة التعرف واستحضار جميع مراحل حل

-**المعرفة التراتبية:** أي مهارة التعرف والإسترجاع التسلسلي المنطقي

-**المعرفة النهائية:** أي المهارة المعرفية بضرورة المرور بمراحل الحل للوصول للنتيجة النهائية

الجدول 4 *يبين أبعاد أداة المعرفة المدرسية*

المعرفة المدرسية	
المعرفة المدرسية الضمنية	**المعرفة المدرسية التصريحية**
البدائية	البدائية
البينية	البينية
التراتبية	التراتبية
النهائية	النهائية

1-3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الإستطلاعية:

أولا: صدق مقياس المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية:

1-3-1 الصدق الإستكشافي للجزء الخاص بالمعرفة الضمنية:

تم إخضاع نتائج الدراسة إلى مرحلتين من التحليل: الأولى إستكشافية تهدف لتقديم وصف عن الشكل العام للمقياس من بنود وأبعاد، واستعملنا فيها التحليل العاملي للمركبات الأساسية، والمرحلة الثانية تأكيدية وتهدف للتحقق من النموذج وإستعملنا فيه التحليل العاملي التأكيدي.

لكن قبل ذلك لابد من التأكد من مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

أ- حجم كفاية العينة:

الجدول 5 *يبين حجم كفاية العينة*

المعايير الاحصائية		القيم
مقياس KMO		0.62
اختبار بارتليت	كا^2	99.956
	درجة الحرية	15
	مستوى الدلالة	0.000

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياسKMO بلغت 0.62، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت(Bartlett's test) دال إحصائيا عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

ب- التأكد من التوزيع الطبيعي:

الجدول 6 *يبين معامل الإلتواء والتفلطح لبنود مقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية*

البند	التفلطح	الالتواء
على التلميذ أن يكون واثقا في نجاحه	1.423	-1.543
عندما يفشل التلميذ عليه أن يدرك بأن ذلك ليس عيب	-1.305	-0.188
أغلب التلاميذ لا يفهمون الدروس	0.177	0.232
المعلمون غير محبوبين	0.932	-1.468
المعلمون لا يستطيعون شرح الدروس للتلاميذ بطريقة جيدة	-0.407	-0.754
المعلمون ليسوا قدوة بالنسبة للتلاميذ	1.451	-1.627
الدروس التي تدرس بالمدرسة صعبة جدا ومعقدة	-0.648	-0.216
التلاميذ لا يفهمون مادة الرياضيات	0.471	0.437
التلاميذ لا يحبون التعلم	0.814	-1.323

كل المتغيرات تظهر توزيعا طبيعيا باعتبار أنها لم تخرج عن المدى -2 و2، بالنسبة للالتواء، و -7 و 7 بالنسبة للتفلطح.

ج-التحليل العاملي الإستكشافي:

سنعرض في ما سيأتي نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية والذي نعتبره مرحلة ضرورية قبل التحليل التأكيدي لأنه يقدم لنا مؤشرات وصفية مهمة تساعدنا في بناء النموذج النهائي.

د-تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المقياس:

الجدول 7 *يبين تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المعرفة الضمنية الإجتماعية*

المعرفة الضمنية	التشبع
المرتبطة بالذات	-
المرتبطة بالمعلم	0.917
المرتبطة بمادة التعلم	0.449

من خلال التدوير ب varimax، والإرتكاز على مصفوفات الإرتباط، بطريقة أصغر البواقي يتضح أن المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم ومادة التعلم تظهر تشبعا جيدا على المقياس.

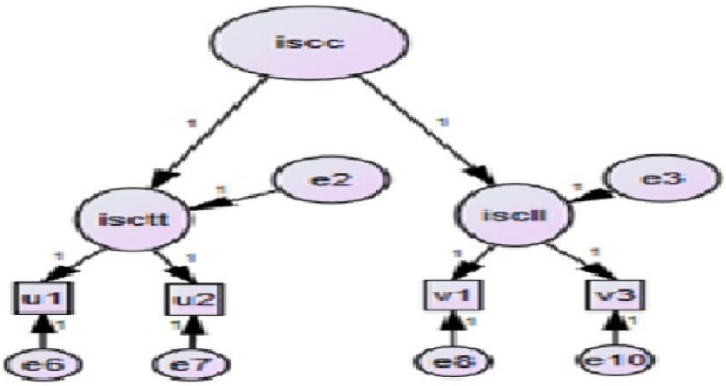
و- تحليل المركبات الأساسية لبنود المقياس:

الجدول 8 *يبين تحليل المركبات الأساسية لبنود مقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية*

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
على التلميذ أن يكون واثقا في نجاحه	0.747		
عندما يفشل التلميذ عليه أن يدرك بأن ذلك ليس عيب	-		
أغلب التلاميذ لا يفهمون الدروس	0.474		
المعلمون غير محبوبين		0.494	
المعلمون لا يستطيعون شرح الدروس للتلاميذ بطريقة جيدة		0.494	
المعلمون ليسوا قدوة بالنسبة للتلاميذ		-	
الدروس التي تدرس بالمدرسة صعبة جدا ومعقدة			0.569
التلاميذ لا يفهمون مادة الرياضيات			0.777
التلاميذ لا يحبون التعلم			0.523

من خلال التدوير بطريقة varimax، والارتكاز على مصفوفات الارتباط، بطريقة أصغر البواقي يتضح أن عبارات المقياس توزعت على ثلاث عوامل بحيث تظهر تشبعا جيدا عليها ما عدا العبارة الثانية والسادسة. ومنه فإن العامل الأول يوافق المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات، أما العامل الثاني فهو موافق للمعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم، أما العامل الثالث فهو يعبر عن المعرفة الضمنية المرتبطة بالتعلم.

1-3-2 التحليل العاملي التوكيدي:



الشكل 3 *يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية*

يوضح الشكل أعلاه البنود والأبعاد التي أعارها أفراد عينة الدراسة الحالية أهمية كبرى عند الإجابة على مقياس المعرفة الضمنية.

الجدول 9 *يبين مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية*

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	0.04DF=3/pvalue=0.9	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.999	GFI>0.90
RMR	0.004	RMR<0.05
RMSEA	0.000	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	1.129	TLI>0.90
CFI	1.000	CFI>0.90

نلاحظ أن مربع كاي غير دال، كما أن مؤشرات المطابقة المطلقة والمتزايدة تشير إلى المطابقة التامة، ما عدى جذر متوسط مربع الخطأ لتقريب البواقي المعيارية (RMRSEA)، مشيرا إلى الابتعاد عن التطابق. أغلب المؤشرات المعتمدة تحيل إلى تطابق النموذج، لهذا يمكن القول أن التصنيف الموضح في الشكل رقم 03 ينطبق مع عينة الدراسة، ومنه يمكن قبول هذا التصنيف على عينة الدراسة.

1-3-3 الصدق الإستكشافي لمقياس المعرفة التصريحية الإجتماعية:

أ- حجم كفاية العينة:

الجدول 10 *يبين حجم كفاية العينة*

المعايير الاحصائية		القيم
مقياس KMO		0.62
اختبار بارتليت	$كا^2$	99.956
	درجة الحرية	15
	مستوى الدلالة	0.000

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياسKMO بلغت 0.62، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت (Bartlett's test) دال إحصائيا عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

ب- التأكد من التوزيع الطبيعي:

الجدول 11 *يبين معامل الإلتواء والتفلطح لبنود مقياس المعرفة النصريحية الإجتماعية*

البند	التفلطح	الالتواء
لدي ثقة بنفسي بأنني سأنجح في الإمتحان	-1.054	0.015
دائما ما أفشل في حل التمارين	0.041	0.650
لا أفهم الدرس مقارنة بزملائي	-0.276	-1.151

أحب معلمي	−1.947	2.612
معلمي هو قدوتي	−1.676	1.673
يقوم معلمي بشرح الدرس جيدا	−2.200	4.256
أجد أن الدراسة صعبة	−0.248	−0.768
أغلب المواد التي أدرسها معقدة	−0.209	−0.799
برنامجنا الدراسي معقد جدا وغير مفهوم	−0.475	0.814

كل المتغيرات تظهر توزيعا طبيعيا باعتبار أنها لم تخرج عن المدى −2 و2، بالنسبة للالتواء، و −7 و 7 بالنسبة للتفلطح.

ج− التحليل العاملي الإستكشافي:

نعرض في هذه المرحلة تحليل المركبات الأساسية لمقياس المعرفة التصريحية الإجتماعية.

د− تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المقياس:

الجدول 12 *يبين تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المعرفة التصريحية*

المعرفة التصريحية الإجتماعية	**التشبع**
المرتبطة بالذات	0.784
المرتبطة بالمعلم	0.705
المرتبطة بمادة التعلم	0.665

من خلال التدوير ب promax، والإرتكاز على مصفوفات الارتباط، بطريقة أصغر البواقي يتضح أن التصنيف الثلاثي للمعرفة التصريحية (المرتبطة بالذات، المعلم، المتعلم) تظهر تشبعا جيدا على المقياس.

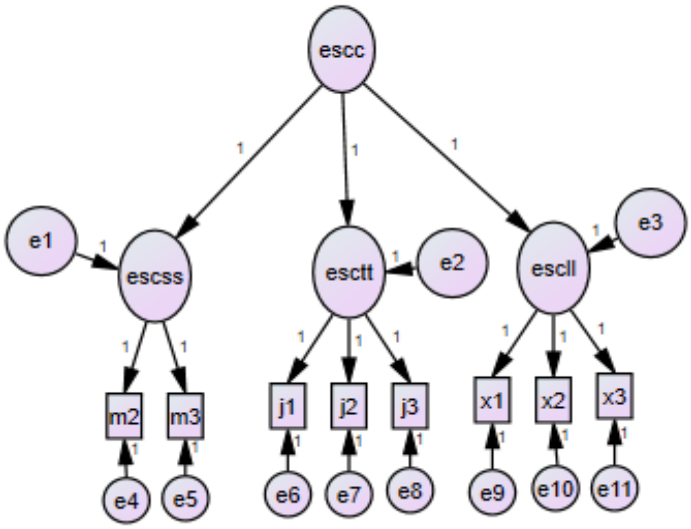
و-تحليل المركبات الأساسية لبنود المقياس:

الجدول 13 *يبين تحليل المركبات الأساسية لبنود المعرفة التصريحية الإجتماعية*

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
لدي ثقة بنفسي بأنني سأنجح في الإمتحان	-		
دائما ما أفشل في حل التمارين	0.723		
لا أفهم الدرس مقارنة بزملائي	0.723		
أحب معلمي		0.479	
معلمي هو قدوتي		0.354	
يقوم معلمي بشرح الدرس جيدا		0.444	
أجد أن مادة الرياضيات صعبة			0.839
أغلب المواد التي أدرسها معقدة			0.856
برنامجنا الدراسي معقد جدا وغير مفهوم			0.629

من خلال التدوير بطريقة varimax، والإرتكاز على مصفوفات الإرتباط، بطريقة أصغر البواقي يتضح أن عبارات المقياس توزعت على ثلاث عوامل بحيث تظهر تشبعا جيدا عليها ما عدا العبارة الأولى. منه، فإن العامل الأول يوافق المعرفة التصريحية المرتبطة بالذات، أما العامل الثاني فهو موافق للمعرفة التصريحية المرتبطة بالمعلم، أما العامل الثالث فهو يعبر عن المعرفة التصريحية المرتبطة بالتعلم.

1-3-4 التحليل العاملي التوكيدي:



الشكل4: *يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة التصريحية*

يوضح الشكل رقم 4 البنود والأبعاد التي أعارها أفراد عينة الدراسة الحالية أهمية كبرى عند الإجابة على مقياس المعرفة التصريحية.

الجدول 14 *يبين مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي النوكيدي لمقياس المعرفة التصريحية*

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	34.8/df=24/pvalue=0.07	غير دالة
مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI	0.941	GFI>0.90
RMR	0.033	RMR<0.05
RMSEA	0.057	0.05-0.08
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI	0.928	TLI>0.90
CFI	0.938	CFI>0.90

من خلال ما تم عرضه في الجدول، نلاحظ أن مؤشرات المطابقة المطلقة والمتزايدة تشير إلى المطابقة التامة، وكذلك جذر متوسط مربع الخطأ لتقريب البواقي المعيارية (RMRSEA)،

مشيرا إلى الإقتراب من التطابق. أغلب المؤشرات المعتمدة تحيل إلى تطابق النموذج، لهذا يمكن القول أن التصنيف الموضح في الشكل رقم 4 ينطبق مع عينة الدراسة، ومنه يمكن قبول هذا التصنيف على عينة الدراسة.

ثانيا: صدق أداة المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية:

أ-حجم كفاية العينة:

الجدول 15 *يبين حجم كفاية العينة*

المعايير الاحصائية		**القيم**
مقياس KMO		0.5
اختبار بارتليت	**كا^2**	275.924
	درجة الحرية	1
	مستوى الدلالة	0.001

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياسKMO بلغت 0.5، وهي قيمة تساوي الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت (Bartlett's test) دال إحصائيا عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

ب- الصدق الإستكشافي للمقياس الكلي للمعرفة الضمنية والتصريحية المدرسية:

الجدول 16 *يبين تشبع أبعاد مقياس المعرفة المدرسية (الضمنية والتصريحية)*

المعرفة المدرسية	**التشبع**
الضمنية	0.774
التصريحية	0.774

من خلال التدوير ب promax، والارتكاز على مصفوفات الإرتباط، بطريقة أصغر البواقي يتضح أن الأبعاد التي وضعت للمعرفة المدرسية تظهر تشبعا جيدا. ومنه يمكن أن نقبل التقسيم المصمم لهذه الأداة.

ثالثا: ثبات المقياس:

أمّا فيما يخص ثبات المقياس فقد قمنا بالتحقق منه بتطبيق معاملي ألفا كرونباخ وماكدونالد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول 17 *يبين نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد*

المتغير	معامل ألفا كرونباخ	معامل ماكدونالد
المعرفة الإجتماعية الضمنية	0.672	0.638
المعرفة الإجتماعية التصريحية	0.672	0.638
المعرفة المدرسية	0.745	-

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات بالنسبة للمعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية، ألفا كرونباخ قد بلغ (0.67)، أم معامل الثبات ماكدوغالد فقد بلغ (0.63)، أما بالنسبة للمعرفة المدرسية فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.745) وهي قيم مقبولة على العموم نظرا لحجم العينة، ونظرا لعدد العبارات، وبالتالي فإن المقياسين ثابتين.

2-الدراسة الأساسية:

هدفت الدراسة الأساسية إلى:

-التقرب إلى عدد أكبر من أفراد العينة.

-تطبيق الأدوات في شكلها النهائي على عينة الدراسة الأساسية.

- اختبار فرضيات الدراسة وبالتالي تأكيدها أو نفيها.

- جمع المعطيات وتحليلها إحصائيا.

2-1 عينة الدراسة الأساسية والحدود الزمنية والحدود المكانية:

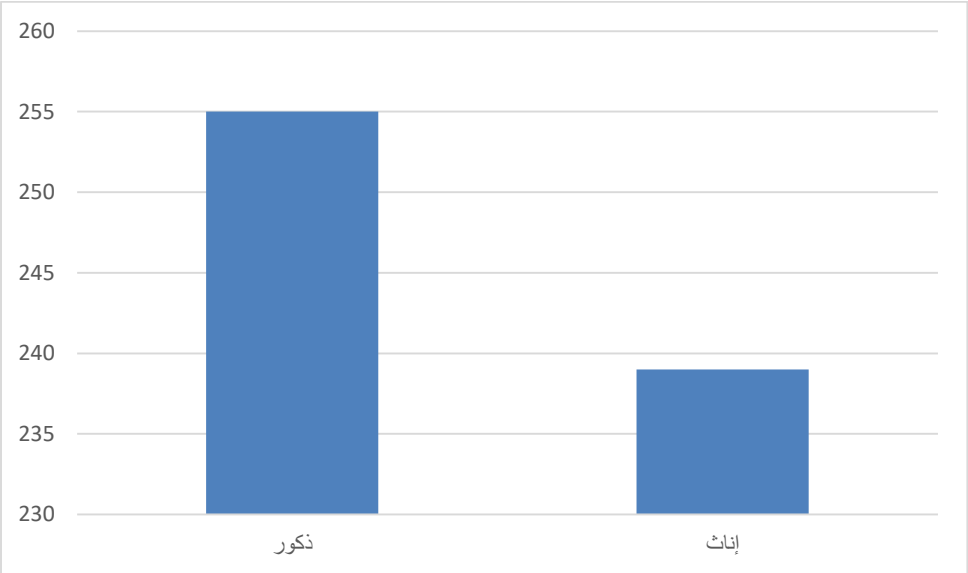
تمت الدراسة الأساسية في الثلاثي الأول والثاني والثالث من السنة الدراسية 2021/ 2022 (من سبتمبر 2021 إلى جوان 2022)، في مجموعة من مدارس ولاية تلمسان، والمتمثلة في مدرسة زرقة رضوان، مدرسة بوحجر منير، مدرسة أباجي محمود، مدرسة قادري فتوحي، مدرسة بن يعقوب العبادي، مدرسة الشهداء الخمسة، مدرسة العربي التبسي، مدرسة مصعب بن عمير، مدرسة بوجنان حمزة، مدرسة جاب إبراهيم.

بلغت عينة الدراسة الأساسية 494 تلميذ من الطور الإبتدائي وعلى وجه التحديد تلاميذ السنة الخامسة موزعة على مجموعة من المدارس الإبتدائية بولاية تلمسان، تم إختيارها بطريقة قصدية، وقد طبق المقياس في الدراسة الأساسية على أفراد العينة بشكل فردي على شكل مقابلة موجهة لمدة 15 دقيقة لكل تلميذ يقوم من خلالها بحل الوضعية بالإضافة إلى الإجابة على أسئلة الأداة الخاصة بالمعرفة الإجتماعية.

الجدول 18 *يبين الحدود المكانية لعينة الدراسة الأساسية*

المدارس الإبتدائية	عدد الأقسام	عدد التلاميذ		مجموع التلاميذ
		ذكور	إناث	
زرقة رضوان	2	27	20	47
بوحجر منير	2	24	21	45
العربي تبسي	2	24	22	46
بن يعقوب العبادي	2	10	12	22
أباجي محمود	2	38	33	71
قادري فتوحي	2	30	32	62
الشهداء الخمسة	2	14	16	30
مصعب بن عمير	2	18	15	33
بوجنان حمزة	3	42	40	82
جاب إبراهيم	2	28	28	56
المجموع	21	255	239	494

من خلال الجدول (18) يتضح أن عدد أفراد العينة بلغ (494) مقسمة إلى (255) ذكور و(239) إناث، موزعين على مدارس مختلفة من ولاية تلمسان.



الشكل 5 يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

يبن الشكل رقم (5) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس، حيث تظهر أن نسبة (48.3 %) إناث، أما الذكور فجاءوا بنسبة (51.7 %).

2-2 المنهج المستعمل في الدراسة:

يعتبر تحديد المنهج المتبع من بين أهم الخطوات في البحوث العلمية، وعليه إستخدمنا المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وذلك لملاءمته مع طبيعة هذا العمل.

2-3 أدوات الدراسة الأساسية:

لقد إستعملنا في الدراسة الأساسية مقياس المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية المصممين من طرف الطالبة، والذي تم التأكد من صدقها وثباتها. وتم عرض نتائج الصدق والثبات في جزء الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. وسيتم توضيح المقياس بشكله النهائي:

تم حذف البعد الأول من مقياس المعرفة الضمنية الإجتماعية، كما حذف التحليل العاملي البند الثالث من البعد الثاني المرتبط بالمعلم، والبند الثاني المرتبط بالتعلم، أما مقياس المعرفة الإجتماعية التصريحية فقد بقي في شكله الأولي مع إستبعاد البند الأول منه فقط، وقد تم عرضه في شكله النهائي في الملحق رقم (02).

فيما يخص الوضعية الرياضية فقد تأكدنا من صدقها وصلاحيتها للإستعمال وبالتالي فيمكن إستخدامها وتطبيقها على عينة دراستنا.

لقد تم تطبيق هذه المقاييس في إطار مجموعة من المقابلات الموجهة. والتي كان الهدف منها أن يحل التلميذ الوضعية ويجيب على أسئلة المقياس في هدوء بعيدا عن ضوضاء القسم.

بالإضافة إلى أننا قمنا بمقابلات نصف موجهة مع 50 تلميذ وتلميذة، كان الهدف منها أن نتعرف على أفكارهم حول المدرسة وحول الدراسة وما هي تفضيلاتهم الدراسية، وما هي

الأفكار التي يكتسبونها أو يسمعونها من أفراد المجتمع حول الدراسة والمواد الدراسية، وتمت هذه المقابلات بغية الإستفادة مما قاله التلاميذ وتوظيفه في مناقشة نتائج الدراسة. وقد إستعملنا كلامهم كنموذج لإجابة التلاميذ ودعمنا به الأفكار المطروحة في مناقشة فرضيات الدراسة.

3-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

أ-الدراسة الإستطلاعية:

فيما يخص الدراسة الإستطلاعية قمنا بحساب حجم كفاية العينة والتوزيع والإعتدالية، وذلك لكي نتحقق من قدرتنا على إستعمال الصدق الإستكشافي والتوكيدي.

قمنا بحساب الصدق العاملي بطريقتين: تمثلت المرحلة الأولى في تحليل المركبات الأساسية من خلال برنامج JASP.0.14.1 والذي يقوم بعملية تدوير البيانات بطريقة آلية ومنه يوفر على الباحث الكثير من الجهد والعناء. أما الطريقة الثانية فهي الصدق التوكيدي وقد تم حسابه من خلال برنامج AMOS 22.

ب-الدراسة الأساسية:

-قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة مستويات المعرفة الضمنية والتصريحية.

-إستعملنا مقياس (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في مستويات المعرفة الضمنية والتصريحية.

-معامل pearson لدراسة العلاقات الإرتباطية بين المعرفة الضمنية والتصريحية وبين التعلم (والذي قصدنا به في هذه الدراسة التحصيل الدراسي)

-معامل الإنحدار المتعدد لقياس كل من التنبؤ والتأثير الحاصل بين المعرفة الضمنية والتصريحية والتحصيل الدراسي.

إستخدمنا spss 20 في الدراسة الأساسية، وبذلك فقد تنوعت الأساليب والبرامج الإحصائية المستخدمة، وذلك وفقا لما تقتضيه الإجابة على تساؤلات الدراسة بأبسط الأساليب الممكنة.

خلاصة:

تم في هذا الفصل سرد ما قمنا به من خطوات للوصول إلى نتائج صحيحة ودالة، ابتداء من إختيار عينة الدراسة إلى بناء أدوات القياس وتطبيقها ثم التأكد من الخصائص السيكومترية، مع ذكر الأساليب الاحصائية المستعملة. وقد تأكدنا من صدق وثبات مقياس المعرفة الضمنية والتصريحية وإمكانية إستعماله في هذه الدراسة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

خلاصة عامة

تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على ملخص النتائج التي تحصلنا عليها في هذه الدراسة بعد تطبيق أداة المعرفة الضمنية والتصريحية على عينة الدراسة وذلك بهدف الإجابة على التساؤلات المطروحة، كما تمت مناقشتها وتحليلها وإنهاء الفصل بخلاصة عامة وتقديم بعض الإقتراحات للباحثين والتي قد تساعدهم في إجراء دراسات مستقبلية حول المعرفة الضمنية والتصريحية.

1-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول الإستكشافي:

الجدول 19 *يمثل مستويات أبعاد المعرفة الضمنية والتصريحية (الإجتماعية)*

أنواع المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	منخفض	متوسط	مرتفع
المعرفة التصريحية الإجتماعية	20.27	2.308	%12	%37	%51
المعرفة الضمنية الإجتماعية	10.22	1.571	%7	%49	%44

من خلال الجدول يظهر لنا أن المعرفة الإجتماعية التصريحية هي نوع المعرفة السائدة لدى عينة تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي وذلك بمتوسط حسابي قدره (20.27) وبإنحراف معياري قدره (2.308)، وهي تقع في المستوى المرتفع وهذا يدل على أن التلميذ في المرحلة الإبتدائية تتكون لديه معارف إجتماعية تصريحية مرتفعة مقارنة بالمعرفة الإجتماعية الضمنية والتي جاءت في ثاني مرتبة بمعدل(10.22).

الجدول 20 *متوسطات أبعاد المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية*

أبعاد المعرفة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	منخفض	متوسط	مرتفع
التصريحية المرتبطة بالذات	4.46	1.008	%14.5	%59.5	45%
التصريحية المرتبطة بالمعلم	8.66	0.901	%18	%49	%33
التصريحية المرتبطة بالتعلم	7.16	1.368	%20	%28	%52
الضمنية المرتبطة بالمعلم	5.30	1.018	%30	%26	%44
الضمنية المرتبطة بالتعلم	4.92	0.975	%13	%38	%49

يبين الجدول مستويات الأبعاد الجزئية لمقياس المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية، حيث يتضح لنا من خلاله أن المعارف السائدة هي المعارف التصريحية المتعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي قدره (8.66) وإنحراف معياري (0.901)، تليها المعرفة التصريحية المرتبطة بالتعلم بمتوسط حسابي قدره (7.16) وإنحراف معياري (1.368)، وتحتل المعرفة الضمنية حول المعلم المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (5.30) وإنحراف معياري (1.018) أما بقية الأبعاد فتأتي في الرتب المتبقية بمستويات متقاربة، ومعظمها يقع في المستوى المتوسط.

الجدول 21 *مستويات المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية*

المعرفة المدرسية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	المنخفض	المتوسط	المرتفع
المعرفة الضمنية المدرسية	2.65	1.307	%5	%60	%15
المعرفة التصريحية المدرسية	1.32	1.708	%10	%55	%35

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمعرفة الضمنية البيداغوجية يقدر ب(2.65) بإنحراف معياري قدره (1.307)، وبذلك نلاحظ أن تلميذ السنة الخامسة إبتدائي لديه معرفة ضمنية مدرسية أعلى من المعرفة التصريحية المدرسية والتي جاءت بمتوسط حسابي قدره (1.32) وبإنحراف معياري قدر ب(1.708)، إلا أن كليهما في الفئة المتوسطة، أي أن مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية متوسط.

من خلال ما تم عرضه في الجدول رقم (20) يتضح أن التلميذ يمتلك معارف إجتماعية تصريحية بصفة أكبر من المعارف الإجتماعية الضمنية، إلا أن مستوى المعرفة الضمنية ليس ببعيد، وهذا دليل على أن الطفل يكتسب مجموعة من المعارف الإجتماعية الضمنية والتصريحية في سن مبكر، فبحكم تفاعلاتهم مع الآباء والأقران والمعلمين في المدرسة، تتشكل تجاربهم وتتطور معرفتهم حول مختلف المواضيع، ومنه يضعون أحكاما معينة حول المواقف والسياقات المختلفة التي يعيشون ضمنها. ويستدلون على المعرفة الأخلاقية الإيجابية وهذا ما أكدته دراسة (Fedra and Schmidt,2018) والتي أجريت على مجموعة من الأطفال للتأكد إن ما كان

بمقدور الأطفال الإستدلال وتقييم السلوكات اللفظية الضارة، وقد أكدت النتائج إلى أن الفهم المعياري لمرحلة ما قبل المدرسة لا يقتصر على تقييم تجاوزات الآخرين الضارة جوهريًا ولكنه يستلزم أيضًا تقدير العواقب الأخلاقية ذات الصلة والنوايا الكامنة وراء الإدعاءات الواقعية للآخرين.

ما يمكننا الإستفادة به من خلال هذه الدراسة هو أن الطفل يستطيع أن يفهم ويستدل ويقيم العلاقات الإجتماعية ويخرج منها بمجموعة من المعارف التي قد يصرح بها بشكل واضح، أو تكون ضمنية وغير واعية. فقد أظهرت الأبحاث أن المعرفة الاجتماعية الضمنية تتطور في وقت مبكر من الطفولة وتتشكل من خلال مجموعة متنوعة من العوامل، بما في ذلك أسلوب الأبوة والأمومة والخلفية الثقافية والتجارب الاجتماعية.

فعلى سبيل المثال، دراسة قام بها (Dunham, Baron & Banaj, 2008) وجدوا أنه بحلول سن الخامسة، تظهر على الأطفال تحيزات ضمنيًة تجاه مجموعتهم العرقية وضد المجموعات العرقية الأخرى، مما يشير إلى أن المعرفة الإجتماعية الضمنية تتطور في وقت مبكر من الطفولة. كما يمكن أن تكون هذه المعارف سلبية أو إيجابية حول موضوع ما، فعلى سبيل المثال التلميذ الذي يتلقى الحب والعطف من معلمه، سيكوّن بطريقة ضمنية مجموعة من المعارف، وفي نفس الوقت سيعبر ويصرح بحبه للأستاذ من جهة وللمواد التي يعلمها إياه من جهة أخرى. فعلى سبيل المثال، الأطفال الذين ينشئون في بيئات داعمة للغاية وتربية سليمة قد يطوّرون تحيزات ضمنية إيجابية تجاه الآخرين، بينما الأطفال الذين يعانون من تفاعلات سلبية قد يطورون تحيزات ضمنية سلبية.

أما من خلال الجدول رقم (21) فيتبين أن تلميذ السنة الخامسة لديه معرفة إجتماعية تصريحية حول المعلم بالدرجة الأولى تليها المعرفة التصريحية المرتبطة بالتعلم ثم المعرفة

الضمنية المرتبطة بالتعلم وهي معارف موجبة، كما إحتلت المعرفة التصريحية المرتبطة بالذات في آخر مستوى.

وفي المقابلات التي أجريناها مع التلاميذ أثناء تطبيقهم لأداة الدراسة بدا عليهم التردد في الأسئلة الخاصة بالمعرفة حول الذات سواء التصريحية أو الضمنية في حين أنهم ركزوا على التعلم وأعطوه أهمية كبيرة سواء من الناحية التصريحية أو من الناحية الضمنية.

ويمكن تفسير إرتفاع مستوى بعدي المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية المرتبطة بالتعلم بإرتفاع مستوى المعرفة التصريحية المرتبطة بالمعلم لأن الأبعاد المذكورة تؤثر في بعضها البعض وذلك في إطار علاقة دينامية تفاعلية، فحب التلاميذ لمعلمهم، وإعتباره كقدوة لهم وفهمهم لشرحه وإستمتاعهم بالساعات التي يقضونها معه داخل القسم، تقودهم إلى تكوين إهتمام بالدراسة ومعارف إيجابية حول التعلم، لأن القسم يصبح بيئة آمنة بالنسبة للتلميذ، يحضى فيها بالإحترام والتقبل والتشجيع. وقد أكدت دراسة (Sauer, Kate, 2012) أن اهتمام الطلاب بالتعلم وعلاقتهم بالمدرس كانت من العوامل المساهمة في الأداء الأكاديمي الناجح. كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين بحاجة إلى مراعاة إهتمام الطلاب وتطوير علاقة معهم من أجل تعزيز نمو الطلاب ونجاحهم.

بالإضافة إلى ما سبق لاحظنا أن التلاميذ ترددوا في الإجابة عن البنود الخاصة بالمعرفة الضمنية حول الذات، كما قام التحليل العاملي بإستثناء البعد المرتبط بالذات في هذه الدراسة، ويمكن أن نفسر ذلك من خلال الدراسة الصينية المنجزة من طرف (Huajian Cai & others, 2014)، والتي ربطت المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات بإختلاف المراحل العمرية، وقد أكدت نتائجها على أنه كلما زاد عمر الفرد وكلما كبر في العمر نقصت معرفته الضمنية المرتبطة بالذات وخاصة في فترة المراهقة.

أما بخصوص المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية، فإن المعرفة الضمنية لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي أعلى مستوى من المعرفة التصريحية وهذا ما يتضح من خلال الجدول رقم (22)، أكّد كل من (Mathews, Roussel, Cochran, Cook and Dunaway, 2000) على أن المعرفة الضمنية تُكتسب عن طريق الخبرات؛ وأن المعرفة الضمنية هي السائدة في الأداء البشري للمهام المعقدة. (TAŞa, COŞKUNa, 2014, p. 20)

فمن من خلال طريقة التدريس التي يتلقاها التلميذ داخل القسم، وفي سياق شرح الأستاذ للمواضيع المختلفة والتي تتمثل في عملية شرح للدروس يكتسب التلميذ مجموعة من المعلومات والمعارف. هي عبارة عن معارف تصريحية (TAŞa, COŞKUNa, 2014) من جهة وتتحول إلى معرفة ضمنية حول المواد المدروسة وذلك نتيجة إلى أن اللغة تشكل عاملا أساسيا في تكوين المعرفة (Benedek Kurdi Mahzarin R. Banaji, 2021).

كما أكدت دراسة (May and all, 2020) إلى أن اللغة يمكن أن تؤثر على معتقدات الطلاب حول قدرتهم الدراسية ومعتقداتهم. إذ تشير النتائج إلى أن حديث المعلم ديناميكي ومتداخل أثناء تواجده في القسم، ويعمل على طول سلسلة متصلة من الحديث الموجه نحو التلميذ إلى الحديث الموجه المتزايد عبر مواقف الفصول الدراسية المتنوعة ومنه يأخذ التلميذ مجموعة من المعارف الضمنية، وقد أكدت هذه الدراسة أيضا على أن حديث المعلم ينطوي على معرفة ضمنية تعلمية.

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: تؤثر كل من المعرفة الضمنية والتصريحية على التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

الجدول 22 *يبين معامل الإنحدار الخطي المتعدد للمعرفة الإجتماعية والتحصيل الدراسي*

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت
التعلم	التصريحية	0.37	0.13	39.60	0.000	0.224	5.175	0.000
	الضمنية					0.235	5.048	0.000

من أجل معرفة التأثير بين التعلم (التحصيل الدراسي) والمعرفة الإجتماعية (الضمنية/التصريحية) تم إستخدام نموذج الإنحدار الخطي المتعدد، والذي اعتبرت فيه متغيرات المعرفة الإجتماعية (التصريحية/الضمنية) كمتغيرات تفسيرية ومتغير التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض كمتغير تابع، أظهرت نتائج نموذج الإنحدار أن الإنحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (39.60) بدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة تفسر وتتنبأ ب13% من التباين الحاصل في التعلم (التحصيل الدراسي) وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2) كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين المعرفة الإجتماعية التصريحية والتعلم بقيمة (0.224) ذات دلالة إحصائية ويمكن إستنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك أنه كلما تحسنت المعرفة التصريحية وحدة كلما تحسن التحصيل الدراسي بمقدار (0.224)، كما جاءت قيمة بيتا لمتغير المعرفة الضمنية بمقدار(0.235) دالة إحصائيا فكلما إرتفعت المعرفة الضمنية بمقدار وحدة تحسن مستوى التحصل الدراسي بمقدار (0.235).

الجدول 23 *يبين معامل الإنحدار الخطي المتعدد للمعرفة المدرسية والتحصيل الدراسي*

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت
التعلم	الضمنية	0.77	0.60	368.08	0.000	1.237	19.20	0.00
	التصريحية					0.107	2.17	0.03

من أجل معرفة التأثير بين التعلم السوي والمضطرب (التحصيل الدراسي) والمعرفة المدرسية (الضمنية/التصريحية) تم إستخدام نموذج الإنحدار الخطي المتعدد، والذي اعتبرت فيه

متغيرات المعرفة المدرسية (التصريحية/الضمنية) كمتغيرات تفسيرية ومتغير التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض كمتغير تابع، أظهرت نتائج نموذج الإنحدار أن الإنحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (368.08) بدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة تفسر وتتنبأ ب60% من التباين الحاصل في التعلم (التحصيل الدراسي) وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر2) كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين المعرفة البيداغوجية التصريحية والتعلم بقيمة (1.237) ذات دلالة إحصائية ويمكن إستنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك أنه كلما تحسنت المعرفة المدرسية التصريحية وحدة كلما تحسن التحصيل الدراسي بمقدار (1.237)، كما جاءت قيمة بيتا لمتغير المعرفة المدرسية الضمنية بمقدار(0.107) دالة إحصائيا فكلما إرتفعت المعرفة الضمنية بمقدار وحدة تحسن مستوى التحصل الدراسي بمقدار (0.107).

من خلال الجداول (23) و(24) نلاحظ أن المعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية تؤثر على التعلم السوي والمضطرب لدى عينة تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، كما يمكنها التنبؤ ب13% بالتحصيل الدراسي، توافقت نتائج دراستنا مع دراسة (Su, A., Wan, S., He, W., & Dong, L. 2021.) التي شارك فيها 466 طالبًا في الصف الخامس من مدرستين ابتدائيتين حكوميتين في الصين. أكمل المشاركون دراسة استقصائية لتقييم، المعرفة الضمنية والفعالية الذاتية للرياضيات، ومعتقدات الفشل. وكانت من بين نتائج هذه الدراسة أن المعتقدات الضمنية تؤثر على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.

كما توافقت مع دراسة (Nosek and Smyth, 2011) والتي هدفت إلى التنبؤ بالإختلافات بين الجنسين في المشاركة والإنجاز في الرياضيات من خلال المعرفة الإجتماعية الضمنية، أظهرت نتائجها أن المعرفة الإجتماعية الضمنية تتنبأ بالتحصيل الدراسي في مادة

الرياضيات. أي أنه يمكننا أن نتوقع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ في مادة الرياضيات من خلال المعارف الإجتماعية الضمنية التي يملكها حول المادة.

معتقدات الفرد الضمنية تؤثر على التلميذ من ناحية الإنجاز الأكاديمي كما تؤثر على سلوكاته داخل القسم، وبما أننا نتحدث في السياق المدرسي فقد أعطينا أهمية للعناصر الثلاثة المكونة للعلاقة البيداغوجية ألا وهي التلميذ، المعلم ومادة التعلم، ومنه فنتيجة للتفاعل الحاصل بين هذه العناصر، سيؤثر كل عنصر في الآخر بشكل تفاعلي، ومنه فالمعارف التي يكونها التلميذ حول معلمه ستنعكس على حبه للمادة التي يدرسها عنده وتحصيله فيها.

لقد أظهرت دراسة (Xiangqian Yu, 2022) أن فهم معلمي المرحلة الابتدائية لأدوار الجنسين ومفهومهم الذاتي يؤثران على موقفهم الضمني تجاه الجنس، وهو ما ينعكس في أساليب التدريس وإدارة الفصل الدراسي وتصوراتهم عن الطلاب. سيكون للمعلمين الذين لديهم تحيز ضمني بين الجنسين تأثير سلبي على الطلاب. كما بينت الدراسة أن الطلاب الذين يتم تعليمهم من قبل المعلمين ذوي المواقف الضمنية المتحيزة سيكون لديهم تحصيل أكاديمي ضعيف وتقدير منخفض للذات ومزيد من سوء السلوك. لذلك من الضروري للمعلمين زيادة وعيهم بالطريقة التي يجب أن يتعاملوا بها مع التلميذ وتحسين المساواة بين الجنسين في الفصل الدراسي، وفرض الإحترام والتقبل والحب لكل تلميذ مهما كان جنسه أو مستوى والديه الإقتصادي والإجتماعي.

أما بخصوص المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية فيمكن القول أن كل نوع منهما يتفاعل مع الآخر ويؤثر في عملية التعلم والتحصيل الدراسي، فقد أكد (ellis,2005; ellis and larzen-freeman,2006) أنه يمكن للمعرفة الصريحة أن تساهم بشكل غير مباشر في إكتساب المعرفة الضمنية. ومنه يمكن القول أن هناك تفاعل بين نوعي المعرفة من أجل الوصول إلى مستوى عالي من الفهم والتعلم.

عندما نتحدث عن المعرفة المدرسية التصريحية فإننا نشير إلى مجموعة المعارف التي يمكن توصيلها والتعبير عنها بسهولة، مثل المعلومات التي يتلقاها التلميذ من الأستاذ أومن الكتاب المدرسي، عادةً ما يتم تقييم هذا النوع من المعرفة من خلال الإختبارات والإمتحانات، ويميل الطلاب الذين يمتلكون فهمًا قويًا للمعرفة الصريحة التي تعلموها إلى الأداء الجيد أكاديميًا وهذا دليل على التعلم الجيد وبالتالي فإن المعرفة التصريحية الجيدة والمرتفعة تنعكس على أداء التلميذ وتؤثر على تحصيله الدراسي.

من ناحية أخرى، نطلق مصطلح المعرفة الضمنية على المعرفة التي لا يتم التعبير عنها أو توصيلها بسهولة، أي هي معارف غير واعية يستدل عنها من خلال مجموعة من العمليات على سبيل المثال لا الحصر، القدرة على إجراء روابط بين المفاهيم التي تبدو غير مرتبطة أو حل المشكلات والتفكير النقدي. غالبًا ما يتم إكتساب هذا النوع من المعرفة من خلال الخبرة والممارسة، وقد لا يتم تقييمه رسميًا في الأوساط الأكاديمية التقليدية. إلا أن المعرفة الضمنية تؤثر على التعلم والتحصيل الدراسي.

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين المعرفة الضمنية والتصريحية من جهة والتحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض من جهة أخرى.

الجدول 24 *يبين العلاقة الإرتباطية بين المعرفة الإجتماعية التصريحية والضمنية والتحصيل الدراسي*

المعرفة الإجتماعية	حجم العينة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
المعرفة الضمنية الإجتماعية	494	0.30	0.000
المعرفة التصريحية الإجتماعية		0.30	0.000
المقياس الكلي		0.37	0.000

يوضح الجدول معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات المعرفة الإجتماعية (الضمنية والتصريحة) والتعلم السوي والمضطرب (التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات)، حيث جاءت جميع العلاقات طردية ضعيفة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

الجدول 25 *يبين العلاقة الإرتباطية بين التعلم و الأبعاد الجزئية للمعرفة الإجتماعية الضمنية والتصريحية*

الأبعاد الجزئية للمعرفة الإجتماعية	حجم العينة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
الضمنية المرتبطة بالمعلم		0.26	0.000
الضمنية المرتبطة بالتعلم	494	0.19	0.000
التصريحية المرتبطة بالذات		0.16	0.001
التصريحية المرتبطة بالمعلم		0.17	0.000
التصريحية المرتبطة بالتعلم		0.28	0.000

يوضح الجدول معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الجزئية للمعرفة الإجتماعية (الضمنية والتصريحة) المرتبطة بالذات والمعلم ومادة التعلم من جهة والتعلم السوي والمضطرب (التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات) من جهة أخرى، حيث جاءت جميع العلاقات طردية ضعيفة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

الجدول 26 *العلاقة الإرتباطية بين المعرفة المدرسية الضمنية والتصريحية والتحصيل الدراسي*

المعرفة المدرسية	حجم العينة	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
المعرفة الضمنية المدرسية	494	0.77	0.000
المعرفة التصريحية المدرسية		0.54	0.000

يوضح الجدول معاملات الإرتباط بيرسون بين درجات المعرفة المدرسية (الضمنية والتصريحة)التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات)، حيث جاءت العلاقات طردية قوية بين المعرفة الضمنية من جهة وبين التعلم (التحصيل الدراسي) بقيمة (0.77) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن العلاقة بين المعرفة التصريحية والتعلم طردية جيدة بقيمة (0.54) عند مستوى الدلالة (0.01)

من خلال الجداول يتضح أن هناك علاقة إرتباطية طردية بين كل من المعرفة الإجتماعية والمعرفة المدرسية وبين التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض، تتوافق هذه الدراسة مع دراسة (Somech & Bogle, 1999)، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين المعرفة الضمنية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد أثبتت نتائجها أن الطلاب الذين كانوا يتمتعون بدرجة عالية من المعرفة الضمنية حققوا درجات أكاديمية أعلى من الطلاب الذين كانوا منخفضين في المعرفة الضمنية.

تحيل هذه النتائج إلى أهمية المعرفة الضمنية والتصريحية بنوعيها (الإجتماعية/المدرسية)، فالقسم هو عبارة عن المكان الذي تحدث فيه مجموعة من التفاعلات المرتبطة بالتلميذ من جهة وبالمعلم ومادة التعلم، هذه العناصر ترتبط في علاقة تبادلية وينتج عنها النجاح أو الفشل الدراسي، كلما كان الأستاذ محبا لتلاميذه ومتمكنا من شرح الدروس بالطريقة التي يفهمها معظم التلاميذ ينعكس ذلك على حبهم للمدرسة والتعلم والعكس صحيح وهذا ما يجعل رغبتهم في النجاح أكبر، فالأفكار والمعتقدات التي يحملها المعلم تنعكس على مشاركة التلميذ داخل القسم وتحصيله، وهذا ما أكدته دراسة (Abacioglu and all, 2019) والتي هدفت إلى معرفة التحيزات والمواقف الضمنية للمعلمين تجاه التلاميذ، على عينة متمثلة في 35 معلما في المدارس الإبتدائية و711 تلميذا، ووجدت أنه بالنسبة للمعلمين الذين أبلغوا عن مواقف متعددة الثقافات فوق المتوسط أي أنهم يحبون ويحترمون كل التلاميذ بشكل متساوي وغير متحيزين إلى عرق معين، هذا ما إرتبط بشكل إيجابي مع مشاركة الطلاب. وبالتالي فإن النتائج أشارت إلى أن هؤلاء المعلمين يؤثرون على الحياة التعليمية لطلابهم بالإيجاب. نتيجة لذلك يمكن القول أن حتى أفكار المعلم تنعكس على العلاقة البيداغوجية داخل القسم وبالتالي ترتبط بنجاح التلميذ.

بصيغة أخرى يمكن القول أن كل عناصر العلاقة البيداغوجية ترتبط إرتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، كما أن المعرفة الضمنية والتصريحية المدرسية ترتبط

بالتحصيل الدراسي إرتباطا طرديا قويا، ويرجع ذلك إلى أن المعرفة الضمنية والتصريحية المدرسية هي معارف تعبر عن كل ما هو أكاديمي وسبق للتلاميذ أن تعلموه وبالتالي فإن قدرتهم على إستعمال وتوظيف ما تعلموه بشكل جيد هو ما يحدث الفارق في التحصيل الدراسي وفي نفس الوقت يخلق الإرتباط بين المعارف الضمنية والتصريحية المدرسية المرتفعة والإنجاز الأكاديمي المرتفع.

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

الجدول 27 *يبين الفروق في المعرفة الضمنية الإجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*

	مرتفعي التحصيل= 166		منخفضي التحصيل= 97		إختبار T	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة الضمنية الإجتماعية	10.66	1.18	9.51	1.85	6.165	261	0.000	دال

يتضح من الجدول أن متوسط المعرفة الإجتماعية الضمنية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي بلغ (10.66) بإنحراف معياري (1.18) أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي البالغ (9.51) بإنحراف معياري (1.85) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (6.165) بقيمة إحتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05)، وعليه تقرر أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعرفة الضمنية الإجتماعية.

الجدول 28 *يبين الفروق في المعرفة التصريحية الإجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*

	مرتفعي التحصيل= 166		منخفضي التحصيل= 97		إختبار T	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة التصريحية الإجتماعية	21.19	1.92	19.52	2.56	6.021	261	0.000	دال

يتضح من الجدول أن متوسط المعرفة الإجتماعية التصريحية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي بلغ (21.19) بإنحراف معياري (1.92) أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي البالغ (19.52) بإنحراف معياري (2.56) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (6.021) بقيمة إحتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05)، وعليه تقرر أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعرفة التصريحية الإجتماعية.

الجدول 29 *يبين الفروق في المعرفة الضمنية المدرسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*

	مرتفعي التحصيل= 166		منخفضي التحصيل= 97		إختبار T	درجة الحرية	مستوى القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة الضمنية المدرسية	3.74	0.71	1.32	0.84	24.589	261	0.000	دال

يتضح من الجدول أن متوسط المعرفة الضمنية المدرسية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي بلغ (3.74) بإنحراف معياري (0.71) أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي البالغ (1.32) بإنحراف معياري (0.84) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (24.589) بقيمة إحتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05)، وعليه تقرر أنه توجد فروق

دالة إحصائيا بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعرفة الضمنية المدرسية.

الجدول 30 *يبين الفروق في المعرفة التصريحية المدرسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*

	مرتفعي التحصيل= 166		منخفضي التحصيل= 97		إختبار T	درجة الحرية	مستوى القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة التصريحية المدرسية	2.55	1.76	0.26	0.76	12.11	261	0.000	دال

يتضح من الجدول أن متوسط المعرفة التصريحية المدرسية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي بلغ (2.55) بإنحراف معياري (1.76) أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي البالغ (0.26) بإنحراف معياري (0.76) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (12.11) بقيمة إحتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05)، وعليه تقرر أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعرفة التصريحية المدرسية.

يتضح من خلال الجدول أن كل أنواع المعرفة التي تطرقنا لها في هذه الدراسة تختلف مستوياتها عند التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، أي أن هناك إختلافا واضح في ذلك، وما هذا إلّا تأكيد للنتائج المتوصل إليها في الفرضية الثانية والثالثة، حيث أنه كلما إرتفع مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية لدى أفراد العينة كلما شهدنا إرتفاعا ملحوظا في التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

وقد إتضح ذلك من خلال المقابلات مع أفراد عينة الدراسة حيث أن الأجوبة التي إختارها التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي، كانت إيجابية خاصة فيما يتعلق بالمعلم ومادة التعلم، حيث

عبرو عن حبهم الشديد للعلم، وأكدوا أنه من الممتع أن تدرس وتتعلم، وبأن معلميهم جيدين معهم، ويحبونهم، وقد أجابوا بنفس الحماس سواء في الأسئلة الخاصة بالمعرفة التصريحية، أو الأسئلة الخاصة بالمعرفة الضمنية، كما لم يشككوا في قدرتهم على النجاح في الإمتحانات أو في حل التمارين كيفما كان نوعها، عكس التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي اللذين بدا عليهم التردد في الإجابات، حتى أن بعضهم سأل عما إذا سترى معلمته الأجوبة، لأن إجاباته ستعبر عن رفضه للتعلم وعدم حبه له، كما ستعبر عن عدم حبه لمعلمه.

وحتى فيما يتعلق بالإجابة على أداة المعرفة المدرسية، تميز التلاميذ مرتفعي التحصيل بسرعة الإجابة، مع قدرتهم على إستحضار المعلومة وتوظيفها بالشكل الصحيح، مع الوصول إلى النتائج الصحيحة، وهو ما يعبر عن أنهم يملكون معارف ضمنية مرتفعة ويجيدون إستعمالها في الوقت المناسب وبالكيفية الصحيحة، وحتى فيما يخص المعرفة التصريحية، فقد عبروا بسهولة عن ما قاموا به وعن معارفهم بشكل واضح. أمّا التلاميذ منخفضي التحصيل فقد تميزت إجابتهم بالعشوائية وعدم التركيز، حتى أن بعضهم لم يبدأ بالإجابة من الأساس، قائلا بأنه غير قادر على ذلك. مع أن ما جاء في الأداة ما هي إلا معلومات ومعارف قبلية مكتسبة من طرف تلميذ السنة الخامسة.

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في المعرفة الضمنية والتصريحية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول 31 *يبين الفروق في المعرفة الضمنية الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس*

	ذكور= 255		إناث= 239		إختبار T	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة الضمنية الإجتماعية	10.03	1.69	10.43	1.40	−2.469	492	0.005	دال

كما يبين أن متوسط المعرفة الضمنية الإجتماعية بلغ (10.03) بإنحراف معياري (1.69) أقل من المتوسط الحسابي للإناث البالغ (10.43) بإنحراف معياري (1.40) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (2.469−) بقيمة إحتمالية (0.005) وهي أصغر من (0.05)، وعليه تقرر أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المعرفة الضمنية الإجتماعية لصالح الإناث.

الجدول 32 *يبين الفروق في مستويات أبعاد المعرفة الضمنية الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس*

المعرفة الضمنية	ذكور= 255		إناث= 239		إختبار T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
حول المعلم	5.21	1.05	5.41	0.96	−2.170	492	0.03	دال
حول التعلم	4.82	1.01	5.02	0.91	−2.258	492	0.03	دال

يتضح لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي للمعرفة الإجتماعية الضمنية المرتبطة بالمعلم الخاص بالذكور بلغ (5.21) وإنحراف معياري (1.05) أصغر من المتوسط الحسابي عند الإناث (5.41) بإنحراف معياري (0.96) وجاءت نتيجة (ت) (2.170−) بقيمة إحتمالية (0.03) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، كما كان الأمر مشابها بخصوص المعرفة الإجتماعية الضمنية المرتبطة بالتعلم والتي بلغ متوسطها الحسابي عند الذكور(4.82) وإنحراف معياري (1.01) أصغر من المتوسط الحسابي عند الإناث (5.02) بإنحراف معياري (0.91) وجاءت نتيجة (ت) (2.258−) بقيمة إحتمالية (0.03) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في كل من المعرفة الإجتماعية الضمنية بالمرتبطة بالمعلم والمرتبطة بالتعلم لصالح الإناث.

الجدول 33 *يبين الفروق في مستوى المعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس*

	ذكور= 255		إناث= 239		إختبار T	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة التصريحية الإجتماعية	20.18	2.36	20.37	2.24	-0.924	492	0.35	غير دال

يتضح من الجدول أن متوسط المعرفة الإجتماعية التصريحية بلغ (20.18) بإنحراف معياري (2.36) أقل من المتوسط الحسابي للإناث البالغ (20.37) بإنحراف معياري (2.24) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (0.924-) بقيمة إحتمالية (0.35) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المعرفة التصريحية الإجتماعية.

الجدول 34 *يبين الفروق في مستويات أبعاد المعرفة التصريحية الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس*

المعرفة التصريحية	ذكور= 255		إناث= 239		إختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
حول الذات	4.46	1.02	4.45	0.99	0.07	492	0.9	غير دال
حول المعلم	8.60	0.97	8.73	0.81	-1.681	492	0.09	غير دال
حول التعلم	7.13	1.40	7.19	1.32	-0.509	492	0.6	غير دال

من خلال الجدول يتضح لنا متوسطات الأبعاد الجزئية للمعرفة الإجتماعية التصريحية، والتي كانت كالتالي: المتوسط الحسابي للمعرفة الإجتماعية التصريحية المرتبطة بالذات عند الذكور(4.46) وإنحراف معياري (1.02) أكبر من المتوسط الحسابي عند الإناث (4.45) بإنحراف معياري (0.99) وجاءت نتيجة(ت) (0.07) بقيمة إحتمالية (0.9) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، ونفس الأمر بالنسبة للمعرفة الإجتماعية التصريحية المرتبطة بالمعلم حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالذكور(8.60) وإنحراف معياري (0.97) أصغر من

المتوسط الحسابي عند الإناث (8.73) بإنحراف معياري (0.81) وجاءت نتيجة(ت) (1.681) بقيمة إحتمالية (0.09) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

كما كان الأمر مشابها بخصوص المعرفة الإجتماعية التصريحية المرتبطة بالتعلم والتي بلغ متوسطها الحسابي عند الذكور(7.13) وإنحراف معياري (1.40) أصغر من المتوسط الحسابي عند الإناث (7.19) بإنحراف معياري (1.32)وجاءت نتيجة(ت) (1.509) بقيمة إحتمالية (0.6) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومنه يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في كل من المعرفة الإجتماعية التصريحية المرتبطة بالذات، المرتبطة بالمعلم والمرتبطة بالتعلم.

الجدول 35 *يبين الفروق في مستوى المعرفة الضمنية المدرسية تعزى لمتغير الجنس*

	ذكور= 255		إناث= 239		إختبار T	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة الضمنية المدرسية	2.59	1.34	2.72	1.26	−1.084	492	0.27	غير دال

يبين الجدول في الأخير متوسط المعرفة المدرسية الضمنية بلغ (2.59) بإنحراف معياري (1.34) أقل من المتوسط الحسابي للإناث البالغ (2.72) بإنحراف معياري (1.26) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (1.084−) بقيمة إحتمالية (0.27) وهي أكبر من (0.05)، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المعرفة الضمنية المدرسية.

الجدول 36 *يبين الفروق في مستوى المعرفة التصريحية المدرسية تعزى لمتغير الجنس*

	ذكور= 255		إناث= 239		إختبار T	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	القرار
	م/ح	إ/م	م/ح	إ/م				
المعرفة التصريحية المدرسية	1.14	1.64	1.52	1.76	−2.469	492	0.01	دال

يوضح الجدول أيضا متوسط المعرفة المدرسية التصريحية بلغ (1.14) بإنحراف معياري (1.64) أقل من المتوسط الحسابي للإناث البالغ َ(1.52) بإنحراف معياري (1.76) كما جاءت نتيجة إختبار (ت) (2.469−) بقيمة إحتمالية (0.01) وهي أًصغر من (0.05)، وعليه تقرر أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في المعرفة التصريحية لصالح الإناث.

من خلال الجداول يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الضمنية الإجتماعية وفي المعرفة التصريحية المدرسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبما أننا أستعملنا مادة الرياضيات كنموذج للمتغير الثاني من هذه الدراسة (التعلم السوي والمضطرب)، فإن دراستنا تتعارض مع دراسة (Nosek and Smyth, 2011) والتي هدفت إلى التنبؤ بالاختلافات بين الجنسين في المشاركة والإنجاز في الرياضيات من خلال المعرفة الإجتماعية الضمنية. والتي أجريت على عينة غير متجانسة تكونت من 5139 والتي أظهرت أن الإناث لديهن معرفة إجتماعية ضمنية سلبية تجاه الرياضيات أقوى مما أظهره الذكور.

كما تعارضت مع دراسة (Cvencek, 2021) والتي أظهرت أن الإناث لديهن معارف إجتماعية ضمنية سلبية تجاه الرياضيات مع عدم وجود فروق في مستوى المعرفة الإجتماعية الضمنية بين الإناث والذكور، في حين أظهرت دراستنا أن المعرفة الإجتماعية الضمنية للإناث أكثر إيجابية تجاه المعلم ومادة التعلم مقارنة بالذكور، وبما أننا أردنا أن نعرف الفروق بين الذكور والإناث في المعرفة الإجتماعية الضمنية، فإن التفسير قد لا يبتعد كثيرا عن السياق الإجتماعي، فإن ربطنا هذه النتائج بما يجول في أذهان التلاميذ، سنفهم بأن الأفكار التي تغرس في عقول الأطفال والمعارف الإجتماعية التي تؤثر على تفكير التلميذ، هي أفكار يسمعها تكرارا ومرار حتى أصبحت متداولة، فمثلا يسمع الطفل أشخاصا من المجتمع يتلفظون بعبارات مثل لن تستفيد شيئا من التعليم فلاعب كرة القدم أعلى أجرا، تدرس أو لا سوف ينتهي بك المطاف عاطلا عن العمل،

لم يعد هناك جدوى من العيش في هذا البلد، هذه بعض العبارات ولا يزال منها الكثير التي تحفر يوميا في أذهان التلاميذ، ومنه يتبع التلميذ الذكر نماذج إجتماعية سلبية، تفقده الرغبة في الدراسة وتجعله دون وعي منه يجعل الدراسة آخر أولوياته وقد إلتمسنا العديد من هذه الأفكار في المقابلات التي أجريناها مع عينة الدراسة.

وعلى النقيض فإن توجهنا إلى الأفكار التي تستقبلها الإناث هي أفكار تشجعها ضمنيا نحو الدراسة، فمن بعض الأفكار التي مثل: العلم هو سلاحك للمستقبل، أدرسي واعملي لكي لا تضطري إلى الإعتماد على الناس، هذه العبارات هي ما قد تكوّن المعرفة الإجتماعية الضمنية للفتاة والتي يمكن أن توجهها إيجابيا نحو التعلم.

كما أظهرت النتائج فروق في المعرفة التصريحية المدرسية بين الذكور والإناث وكانت النتائج لصالح الإناث، أي أن الإناث أعلى مستوى في المعرفة التصريحية المدرسية مقارنة بالذكور. مع عدم وجود فروق في مستوى المعرفة الضمنية تعزى لمتغير الجنس، لقد تعارضت هذه النتائج مع دراسة (Somech & Bogle, 1999)، والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى المعرفة الضمنية، وأظهرت نتائجها تفوق الطالبات على الطلاب الذكور في المعرفة الضمنية.

يمكن أن نفسر هذه النتائج بالإستعانة بمفهوم الدافعية للتعلم، والتي تعرف على أنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، تتميز بالطموح والإستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لإكتساب المعارف، وهذه الدافعية تكون داخلية، وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل وخارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس في شكل جيد.(توق، 2003، ص. 218). والتي تفسر بالنموذج المعرفي الإجتماعي على أن دافعية التلميذ في السياق الدراسي تندرج ضمن ديناميكية مركبة لها خصوصية فردية تأثر في سلوكاته وعلاقاته البيداغوجية التي تتأسس بينه وبين المعلم والمادة (ربعي، 2015، ص. 121). فالدافعية نحو التعلم تنمي رغبة التلميذ لإكتساب

المزيد من المعارف والمعلومات وذلك لتحقيق النجاح، وقد أوضحت العديد من الدراسات أن الإناث أعلى مستوى في الدافعية مقارنة بالذكور. وأكدت ذلك دراسة (Chaudhry M, Shabbir F, 2019)، ومنه يمكن أن نقول أن الإناث ستكون لديهن رغبة أكبر في إكتساب المعارف وتبيان ذلك، فمن خلال المقابلات التي أجريناها مع عينة الدراسة أثناء إجابتهم عن الأسئلة، كانت الإناث أكثر مهارة في التعبير عن معارفهن المدرسية، وقدرتهن على الحديث والشرح أكبر مقارنة بالذكور.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نسلط الضوء على موضوع المعرفة الضمنية والتصريحية بطرح يجمع بين الجانب الإجتماعي من جهة والجانب المدرسي من جهة أخرى، فقد عملنا على تحديد العلاقة والأثر الذي تحدثه كل من المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية سواء كانت إجتماعية أو مدرسية، فهذه المعارف التي يكتسبها التلميذ من المدرسة أو من المحيط تؤثر وبلا شك في عملية إكتسابه وتعبيره عن ما يتعلمه داخل القسم، كما عملنا على إيجاد الفروق في المعرفة الضمنية والتصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وبين الجنسين أيضا، فمن خلال ذلك نستطيع أن نحدد بعضا من عوامل إرتفاع التحصيل الدراسي.

جمعنا في الجانب النظري من هذا العمل أهم ما يخدم هذه الدراسة دون إطناب أو حشو في المعلومات، تحدثنا عن المعرفة الضمنية والتصريحية وأهم ما يخدمهما من عناصر في الفصل الثاني من هذا البحث، كما قسمنا الفصل الثالث إلى جزئين؛ أوله حول التعلم والثاني حول التحصيل الدراسي، وذلك لإعتبارين؛ أولهما أن التحصيل الدراسي هو من أهم مخرجات التعلم، أمّا الإعتبار الثاني فهو حقيقة أن ما نقصده في عنوان دراستنا بالتعلم السوي هو في الحقيقة التحصيل الدراسي المرتفع، وما جاء كمفهوم التعلم المضطرب هو إحالة إلى التحصيل الدراسي المنخفض.

جاءت الفصول التطبيقية كخلاصة لما قمنا به في الميدان، إبتداء من بناءنا لأدوات الدراسة، إلى تطبيقها على عينة الدراسة الإستطلاعية والأساسية، ثم التأكد من خصائصها السيكومترية ومواءمتها لهذا العمل، مرورا بعرض النتائج الإحصائية –التي حرصنا على أن تكون متنوعة للوصول إلى أدق وأفضل النتائج الممكنة– وترتيبها ومحاولة تحليل بياناتها، إنتهاء إلى محاولة مناقشة وتفسير ما جاء من نتائج، بهدف الإجابة عن التساؤلات الإشكالية التي صيغت في الفصل التمهيدي من هذا العمل.

توافقت معظم نتائج الدراسة مع الفرضيات التي تمت صياغتها في هذا العمل، حيث أظهرت أن كل من المعرفة الضمنية والتصريحية، سواء كانت إجتماعية أو مدرسية تؤثر على التحصيل الدراسي، وبأنها مرتبطة بها إرتباطا طرديا، أي أنه كلما إرتفع مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية لدى التلميذ كلما إرتفع تحصيله الدراسي، وقد أكدنا ذلك من خلال تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية حيث أوضحت النتائج أن المعارف التي يخزنها التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي تختلف عن تلك المعارف التي يمتلكها التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في مستوى المعرفة الضمنية الإجتماعية والمعرفة التصريحية المدرسية تعزى لمتغير الجنس.

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة يمكن القول أن هذا العمل ساهم في توفير أداة تقيس المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية التي تؤثر على التلميذ من ناحية رؤيته لمحيطه وتؤثر بشكل أكبر على تحصيله الدراسي، كما حاولنا من خلال الأساليب الإحصائية المستعملة أن نوفر نتائج قد تكون إطارا مرجعيا للمزيد من الدراسات في هذا الصدد.

وعليه سننهي هذا العمل بمجموعة من الإقتراحات التي قد تهم الراغبين في البحث في هذا المجال:

- يمكن للباحثين بناء برامج إرشادية قائمة على المعرفة الضمنية لدى التلميذ، وذلك من أجل تغيير منظومة الأفكار الإجتماعية السائدة حول المعلم والتلميذ والتعلم.
- دراسة التفاعل بين المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية وتأثير كل واحدة على الأخرى ودور كل منهما في خلق معرفة جديدة لدى التلميذ.

- ربط موضوع المعرفة الضمنية والتصريحية بمتغيرات أخرى، وهو ما قد يثري الطرح المعرفي في هذا المجال.
- دراسة المعرفة الضمنية والتصريحية الإجتماعية لدى عينات أخرى من فئات المجتمع.
- تكييف الأدوات المصممة في الدراسات الأجنبية لقياس المعرفة الضمنية والتصريحية وذلك للإستفادة منها في الدراسات العربية.
- بناء أدوات قياس حول مختلف المتغيرات التي يمكن أن نربطها بالمعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

أبو حطب، فؤاد، وصادق آمال. (2004). *علم النفس التربوي*. ط 8، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبوفارة، يوسف أحمد.(2004، مارس، 26-28). *العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء* {ورقة عمل مقدمة}. المؤتمر العلمي السنوي الدولي الرابع حول إدارة المعرفة في العالم العربي، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

إسعادي، فارس. (2013). واقع الإختبارات التحصيلية في المنظومة التربوية الوطنية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، 4 (2)، 164- 173.

إسماعيلي، يامنة عبد القادر. (2011). *أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي*. ط1، الأردن: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بروم، محمد. (1993). *أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي -دراسة ميدانية سنة أولى ثانوي-* مذكرة لنيل شهادة ماجيستير معهد علم النفس وعلوم التربية الأرفونيا. بوزريعة، الجزائر.

بن زكريا، أحمد بن فارس. (1979). معجم مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون. ط1، بيروت: دار الفكر.

بن زيد، بلقاسم، وطالبي، صلاح الدين. (2021). دور التمكين الإداري في تحقيق التفاعل بين المعرفة الضمنية والصريحة -دراسة ميدانية بمؤسسة مطاحن الأغواط- *مجلة المقريزي للدراسات الإقتصادية والمالية*، *5* (2)، 133-153.

بن عزوزي، إبراهيم. (2022). *تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال فهم وقياس الإنفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم*. أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر.

بوختالة مصطفى. (2022). التعلم: من النظرية البنائية إلى المقاربة بالكفاءات. *مجلة دراسات إنسانية وإجتماعية، 11* (3)، 605- 618.

بوركوة، عبد المالك. (2012). *إدارة المعرفة كمدخل لتدعيم القدرة التنافسية للمؤسسة الإقتصادية*، رسالة ماجستير في علوم التسيير. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

بوزيداوي، محمد. (2017). إدارة المعرفة كمدخل للذكاء الاقتصادي في المؤسسة، *مجلة البديل الاقتصادي، 4* (2)، 72- 82.

بوسحلة، حنان، وفرحاوي، كمال. (2020). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6* (2)، 188-206.

بياجيه، جان. البنيوية. ترجمة (منيمنة، عارف وأوبري ، بشير. (1985). *البنيوية*. ط 4. بيروت: منشورات عويدات).

توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمان. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. ط 3، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.

جوهاري، أحمد. (2021)، نحو نظرية بيداغوجية متجسدة: إحياء العلاقة بين علوم التربية والعلوم المعرفية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (14)، 378- 398

جبيوم، بول. (1963). *علم النفس الجشطلت*. القاهرة: مؤسسة سجل العرب.

حباينة، محمد. (2014). تفاعل المعرفة الصريحة والمعارف الضمنية داخل المؤسسة ودوره في إنشاء القيمة- دراسة حالة OTA أوراسكوم تيليكوم. *مجلة علوم الإقتصاد والتسيير والتجارة، 18* (3)، 75-90.

حمدان، محمد زياد. (1997). *نظريات التعلم -تطبيقات علم النفس التعلم في التربية*. دمشق: دار التربية الحديثة.

الحموي، منى، والأحمد، أمل. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات –دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق، 26*، 173–208.

خلف، مصطفى علي، والمعمري، خولة بنت هلال. (2022)، مقارنة بين المقياس الموقفي للتشوهات المعرفية وإستبيان التقرير الذاتي في التنبؤ بالإكتئاب والقلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. *المجلة التربوية*، (99) الجزء (1)، 379–459.

دغنوش، نورة. (2022). *اليقظة العقلية، الضغوط النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.* رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس. تخصص إرشاد وتوجيه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر، بسكرة.

الرازي، أحمد بن أبي بكر عبد القادر .(1981). *مختار الصحاح*. ط2، لبنان: دار الكتاب العربي.

راشد، علي. (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواره*. القاهرة: دار الفكر العربي.

راهم، محمد، وماوي، الأمين. (2021). أثر نظريتي التعلم السلوكية والبنائية في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، 14* (2)، 290–308.

ربعي، محمد. (2015). *تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين– دراسة ميدانية حول تأثير أبعاد الفعالية الشخصية في نقل التكوين لعينة من إطارات البنوك الوطنية.* أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس والأرطفونيا، جامعة وهران2، الجزائر.

الرفاعي، نعيم. (1978). *الصحة النفسية*. ط 5، دمشق: دار العلمية للنشر والتوزيع.

زايدي، لمين، وسهل، ليلى. (2019). الإختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعلمية، *مجلة إشكالات في اللغة والأدب، 8* (5)، 390– 409.

الزطلمة، نضال محمد.(2011). *إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء، دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة*، رسالة ماجستير. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

زعيمية، منى. (2013). الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم –العلاقة بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال– . مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفسي المدرسي تخصص صعوبات التعلم. كلية العلوم الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

الزغول، عماد. (2010). *نظريات التعلم*. ط1، عمان: دار الشروق.

زقاوة، أحمد. (2014). محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيو–سيكولوجية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 7* (1). 43– 62.

زيان، آمنة، ودحاني، عزيز. (2018). دور تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة في تكوين رأس المال الهيكلي: دراسة حالة بجامعة طاهري محمد بشار بإستخدام النمذجة بالمعادلات الهيكلية. *مجلة البشائر الإقتصادية، 4* (2)، 99–115.

السعداوي، هنية عبد الله سراج. (2022). دافعية الإتقان بإستخدام نموذج كارول لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة أم القرى لتصميم برمجية تعليمية، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والإجتماعية، 61* (1)، 578– 604.

السعدي، رحال، مسعى، سمير. (2014). خلق المعرفة في المنظمات بالتطبيق على نموذج SECI. *مجلة الإقتصاد الصناعي، 4* (2)، 115–137.

سلوم، يسرى حسن، وعبد الكريم إيمان صادق. (2020). المعرفة الضمنية وعلاقتها بالتفكير الحاذق لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، (55)، 151–204.

سميران، ثامر حسين علي، والمساعيد، عبد الكريم عبد الله جريد. (2013). أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا وفق النظرية المعرفية الإجتماعية في دافعية التعلم الداخلية لدى طلبة الصف العاشر. *مجلة دراسات في التعليم العالي*، (4) 202– 232.

الشرقاوي، أنور محمد. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشوربجي، إبراهيم أبو المجد، والحربي، نايف بن محمد. (2013). إعداد مقياس مقنن لمهارات التفاوض بإستخدام أسلوب التقرير الذاتي. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 28* (80)، 1-69.

شيخي، رشيد. (2013). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. *مجلة الباحث، 5* (2)، 9-44.

الصادق، بابكر محمد. (2016). *مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري*، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

صادقي، رحمة. (2006). *علاقة الذاكرة النشطة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة أساسي –دراسة ميدانية بمنطقة تمنراست–* مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير تخصص أرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

صديقي، أمينة، وحجاج، عبد الرؤوف، ورفاع، شريفة. (2021). تشخيص واقع ممارسة عملية نقل المعرفة بين أجيال القوى العاملة في المؤسسات البترولية –دراسة حالة المؤسسة الوطنية للاشغال في الآبار ENTP. *مجلة الرؤى الإقتصادية، 11* (2)، 367- 387.

الصراف، قاسم علي. (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. بيروت: دار الكتاب الحديث.

صيداوي، أحمد. (1986). *قابلية التعلم*. بيروت: معهد النماء العربي.

طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح، محمد. (2013). معالجة نظرية لمفهوم الإختبارات التحصيلية وأنواعها. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 6* (1)، 173- 202.

طعيمة، إيهاب فارس محمد السيد. (2010). *المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية –العام والفني–* رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية من قسم الإرشاد النفسي. معهد الدراسات التربوية، قسم الإرشاد النفسي. جامعة القاهرة.

الطيب، عالية حمزة محمد. (2017). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان. *المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي، 33* (2)، 425- 464.

عبد الله، خالدة. (2012). إدارة المعرفة الصريحة والكامنة في مكتبة مجلس النواب العراقي. *مجلة الآداب*، العدد 99، 611- 639.

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية. (2014). *علم النفس التربوي –النظرية والتطبيق–*. ط 5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم. (1999). *تدنى الإنجاز المدرسي*، عمان: دار الفكر العربي.

العسكري، يحي صالح كفاح، والشمري، سعود صغير محمد، والعبيدي، محمد علي. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. دمشق: تموز للطباعة والنشر والتوزيع.

العطا، عايدة محمد. (2014). *تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء*، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير. كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عطية، محسن علي. (2008). *الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علي، سامح عيد محمد. (2016). بناء مهام لقياس الذاكرة الصريحة طويلة الأمد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببور سعيد*، (20) الجزء 2، 526- 542.

عليان، ربحي مصطفى. (2008). إدارة المعرفة. ط 1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمري، غسان عيسى إبراهيم. (2009). دور الروافد الفكرية والجذور الإدارية لإدارة المعرفة في بناء تكنولوجيا المعرفة. *مجلة الأبحاث الإقتصادية والإدارية، 3* (2)، 1-41.

غليظ، شافية. (2021). إدارة المعرفة في المنظمة الجزائرية. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 11* (3)، 313-333.

فاخر، عاقل. (1996). *التربية قديمها وحديثها*. ط2، دمشق: المكتبة الظاهرية

قاموس المعاني، المعرفة، /Www.almaany.com/Ar/dict./ar-ar/ (consulted. 10/08/2021)

قراش، عفاف. (2012). دور المعرفة الإستعدادية في إدارة المعرفة. *مجلة دراسات –العدد الإقتصادي–، 3* (2)، 191–205.

قنيش، سعيد. (2012). *الإتصال التربوي وعلاقاته بمستويات التحصيل الدراسي –دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي–* رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم. كلية العلوم الإجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

الكبيسي، صلاح الدين. (2005). *إدارة المعرفة*. بغداد: المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات.

كحلات، سمراء. (2009). *تمكين المعرفة في المنظمة الجزائرية: دراسة ميدانية بمكتبات باتنة–* مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم المكتبات. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

معجم علم النفس والتربية. (1984). ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مغار، عبد الوهاب. (2009). *السلوك الإشرافي وعلاقته بالمردود الدراسي –دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سكيكدة–* مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس العمل والتنظيم. كلية العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

مقدم، أمال، ومصبايح، فوزية، ولحول، فايزة. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية عين الدفلى–. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 10* (2)، 451–471.

ملموس، الأمين. (2017). *دور إدارة المعرفة التسويقية باعتماد استراتيجية العلاقة مع الزبون في تحقيق ميزة تنافسية –عينة الدراسة: مجموعة من البنوك الجزائرية بولاية الاغواط–*

أطروحة دكتوراه في علوم التسيير. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر.

منسى، محمود، والطواب، سيد، وصالح، أحمد، وقاسم، ناجي، وهاشم، إسماعيل، ومكاري، نبيلة. (2002). *المدخل إلى علم النفس التربوي*. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

مهنا، الخير أحمد، سناء. (2017). *البيئة الأسرية وأثرها في التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثالثة*، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الخدمة الإجتماعية. كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.

ناصف، مصطفى. (1978). *نظريات التعلم*. الكويت: عالم المعرفة.

نجاتي، غنى خالد. (2022). *محاضرات في علم النفس السلوكي*، الجامعة التربوية.

نجم، عبود نجم. (2007). *إدارة المعرفة*. عمان: مؤسسة الوراق عمان.

وطفة، علي أسعد، والشهاب، علي جاسم. (2004). *علم الإجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الإجتماعية*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

ياسين، سعد غالب. (2007). *إدارة المعرفة: المفاهيم، النظم، التطبيقات*، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

يونسي، تونسية. (2012). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H., & Volman, M. (2019). Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement. *Teaching and Teacher Education, 86,* [102887]. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102887

Agenda. R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation Montréal*. Larousse.

Akbulut taŞa, M; KarataŞ CoŞkuna, M. (2014), The Effect of Explicit Teaching and Implicit Learning of Concept and Generalization Structure on The Acquisition of Explicit Knowledge of Concept and Generalization Structure, *Çukurova University Faculty of Education Journal,43* (1), 19-38.

Al Saadi, H, A, & Abbas, A, F. (20 March. 2021). Reference for receiving explicit and implicit knowledge in the holy Quran. *Social psychology of education, 58* (4), 800-817.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Dipietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ashby, F. G., Ell, S. W., & Waldron, E. M. (1999). Procedural learning in perceptual categorization. *Memory & Cognition, 27*(6), 1224-1234.

Atkinson, D. (2010). Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics, 31*(5), 599–622. doi:10.1093/applin/amq009.

Bandura A. (1986). *Social foundation of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barsalou, L. W., Simmons, W. K., Barbey, A. K., & Wilson, C. D. (2003). Grounding conceptual knowledge in modality-specific systems. *Trends in Cognitive Sciences, 7* (2), 84-91.

Cai H, Wu M, Luo YLL, Yang J. (2014). *Implicit Self-Esteem Decreases in Adolescence: A Cross-Sectional Study*. *PLoS ONE 9*(2): e89988. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089988

Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate Practice. *Current Directions in Psychological Science, 20*(5), 280–285. Doi: 10.1177/0963721411421922

Castellotti, V., De Carlos, M. (1995). La formation des enseignants de langue, CLE International, Paris, 192 pages.

Chaudhry M, Shabbir F. (2019). *Exploring Gender Differences in Academic Motivation among Adolescents*. *Int J Conf Proc.2* (1). ICP.000527.

Chiew Fen Ng and Poh Kiat Ng. (2015). *A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners.* International Conference on Culture, Languages and Literature 2015 (ICCLL 2015), 24-31.

Conner, M. and Norman, P. (2005). *Predicting Health Behaviour: Research and Practice with Social Cognition Models*. 2nd Edition, Open University Press, Maidenhead.

Cvencek, D., Brečić, R., Gaćeša, D., & Meltzoff, A. N. (2021). Development of Math Attitudes and Math Self-Concepts: Gender Differences, Implicit–Explicit Dissociations, and Relations to Math Achievement. *Child Development.* doi:10.1111/cdev.13523

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35(1), 13–21.* doi:10.1016/j.intell.2006.02.001

Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). Children and social groups: A developmental analysis of implicit consistency in Hispanic Americans. *Self and Identity, 6* (2-3), 238–255.

Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *5*, 81-90.

Fedra, E., & Schmidt, M. F. H. (2018). Preschoolers Understand the Moral Dimension of Factual Claims. *Frontiers in Psychology, 9.* doi:10.3389/fpsyg.2018.01841

Francesconi, D, and, Tarozzi, M. (2012). Embodied Education: A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiedement, studiaphenomenologica xii, 263-288.

Frensch, P. A., & Rünger, D. (2003). Implicit Learning. *Current Directions in Psychological Science, 12(1), 13–18.* doi:10.1111/1467-8721.01213

Gawronski, B., & Creighton, L. A. (2013). Dual process theories. In D. E. Carlston (Ed.), *The Oxford handbook of social cognition* (pp. 282–312). Oxford University Press.

Glisky, E. L. (2017). *Implicit Memory.* Encyclopedia of Clinical Neuropsychology, *1–2*. Doi: 10.1007/978-3-319-56782-2_1129-3

Greenway, G. (2017). *The relationship between school climate and student achievement*. Doctoral dissertation, Georgia Southern University.

Helm, Christoph. (2017). Effects of social learning networks on student academic achievement and pro-social behavior in accounting- In: Journal for educational research online 9 (1), S. 52-76. DOI: 10.25656/01:12966

Hertel, S., & Karlen, Y. (2021). Implicit theories of self-regulated learning: Interplay with students' achievement goals, learning strategies, and metacognition. *British Journal of Educational Psychology, 91*(3), 972–996. https://doi.org/10.1111/bjep.12402

Jiang, S., Liu, R.-D., Ding, Y., Fu, X., Sun, Y., Jiang, R., & Hong, W. (2020). *Implicit Theories and Engagement in Math among Chinese* Adolescent Students: A Moderated Mediation Model of Intrinsic Value and Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 11*. *doi:10.3389/fpsyg.2020.01325*

Karimi, Florah K. (2010). Factors Contributing to the Academic Performance of Students in a Private University in Kenya: A Case of Daystar University. *The International Journal of Learning: Annual Review, 17* (8): 63-76. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v17i08/47184.

Kim, H., Cabeza, R., & Giovanello, K. S. (2015). Brain regions that support verbal memory encoding of high and low imagery words. *Neuropsychologia, 75*, 22-31.

Kosmas, p; Zaphiris, p (2018), embodied cognition and its implication in education: An Overview of recent literature, word academy of science, engineering and technology. *International journal of educational and pedagogical sciences, 12* (7). 970- 976.

Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2011). Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event-related brain potential (ERP*). Annual Review of Psychology, 62*, 621–647. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123

MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin, 109* (2). 163–203. https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.163

Malcuit, G., Pomerleau, A., Maurice, P. (1995*). Psychologie de l'apprentissage. Termes et concepts*. Québec : EDISEM, MALOINE

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in Psychology, 8.* doi:10.3389/fpsyg.2017.02069

May, L., Truscott, D., & Fremeau, R. D. (2020). Implicit Theories of Learning as Reflected in One Upper Elementary Teacher's Talk. *Australian Journal of Teacher Education, 45* (11). Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss11/4

Muro, M., & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of environmental planning and management, 51*(3), 325-344.

Nabavi, R, T; Bijandi, M, S. (2012). Bandura's social learning theory and social cognitive learning theory, *journal of Personality and Social Psychology, 1*.

Nichols, T, M. (2019).*the relationship between school climate and academic achievement of high schools in the commonwealth of Virginia*, Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education In Educational Leadership and Policy Studies, Falls Church, Virginia.

Nosek, B, A; Banaji, M, R; Greenwald, A, G. (2002). Harvesting implicit group attitudes and beliefs. *from a demonstration web site, group dynamics: theory, research, and practice, 6* (1). 101-115 DOI: 10.1037//1089-2699.6.1.10

Nosek, B. A., & Smyth, F. L. (2011). Implicit Social Cognitions Predict Sex Differences in Math Engagement and Achievement. *American Educational Research Journal, 48(5*), 1125–1156. Doi: 10.3102/0002831211410683

Nosek, B. A., Hawkins, C. B., & Frazier, R. S. (2011). Implicit social cognition: from measures to mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences, 15(*4), 152–159. doi:10.1016/j.tics.2011.01.005

Pearce, J. M., & Bouton, M. E. (2001). Theories of Associative Learning in Animals. *Annual Review of Psychology, 52(1), 111–139.*

Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6* (6), 855-863.

Reber, P. J., & Squire, L. R. (1994). Parallel brain systems for learning with and without awareness. *Learning & Memory*, *1*(4), 217–229.

Robbes, B. (janvier 2019). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Université de cergy-prantoise, ESPE de l'academie de versailles, laboratoire ema EA 4507

Sauer, K. (2012). *The Impact of Student Interest and Instructor Effectiveness on Student Performance*. Education Masters. Paper 243. St. John Fisher University Fisher Digital Publications.

Schunk, H, D; Dibenedetto, M, K. (2023). *Learning from social cognitive theory*. Perspective in International Encyclopedia of Education (4 Edition), 22-35

Somech, A. and Bogler, R. (1999) Tacit Knowledge in Academia: Its Effects on Student Learning and Achievement. *The Journal of Psychology, 133*, 605-616. https://doi.org/10.1080/00223989909599766

Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist, 50* (1), 912-927.

Su, A., Wan, S., He, W., & Dong, L. (2021). Effect of intelligence mindsets on math achievement for chinese primary school students: Math self-efficacy and failure beliefs as mediators. *Frontiers in Psychology*, 12:640349. doi: 10.3389/fpsyg.2021.640349.

Walqui, A. (2000). Contextual Factors in Second Language Acquisition. http://www.cal.org/resources/digest/0005contextual.html. (Accessed on 7 June 2022).

Wilson, M., & Foglia, L. (2011). Embodied cognition. Wiley Interdisciplinary Reviews*: Cognitive Science, 2*(6), 1-12.

Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., & Weisberg, D. (2017). Self-Report Measures of Parental Self-Efficacy: A Systematic Review of the Current Literature. *Journal of Child and Family Studies, 26(11), 2960–2978.* Doi: 10.1007/s10826-017-0830-5

Woltz, D. J., Gardner, M. K., & Bell, B. G. (2000). Negative Transfer Errors in Sequential Cognitive Skills: Strong-but-Wrong Sequence Application. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 601-625. https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.3.601

Yu,x.(2023). The Influence of teacher's implicit attitude on primary school student development of gender ideology. *Journal of educational, humanities and social sciences, (8),* 591-599. http://dx.doi.org/10.54097/ehss.v8i.4314

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation.* Handbook of Self-Regulation, *13–39.* doi:10.1016/b978-012109890-2/50031-7

Zlotnik, G., & Vansintjan, A. (2019). *Memory: An Extended Definition. Frontiers in Psychology*, *10.* doi:10.3389/fpsyg.2019.02523

الملاحق

الملحق 1: مقياس المعرفة الضمنية والتصريحية في صورته الأولية:

عزيزي التلميذ إليك بعض الأسئلة التي نود أن تجيب عليها بصدق وإهتمام، ونؤكد لك أن الإجابات ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد

الإسم واللقب:

الجنس:

السن:

الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
– لدي ثقة بنفسي بأنني سأنجح في الامتحان.			
– دائما ما أفشل في حل التمارين			
– لا أفهم الدرس مقارنة بزملائي.			
– أحب معلمي			
– معلمي هو قدوتي			
– يقوم معلمي بشرح الدرس جيدا			
– أجد أن مادة الرياضيات صعبة			
– أغلب المواد التي أدرسها معقدة			
- برنامجنا الدراسي معقد جدا وغير مفهوم			
– المعلمون غير محبوبين			

– على التلميذ أن يكون واثقا في نجاحه			
– عندما يفشل التلميذ عليه أن يدرك بأن ذلك ليس عيب			
– أغلب التلاميذ لا يفهمون الدروس			
– لمعلمون غير محبوبين			
– المعلمون لا يستطيعون شرح الدروس للتلاميذ بطريقة جيدة			
– المعلمون ليسوا قدوة بالنسبة للتلاميذ			
– الدروس التي تدرس بالمدرسة صعبة جدا ومعقدة			
– التلاميذ لا يفهمون مادة الرياضيات			
– التلاميذ لا يحبون التعلم			

قم بحل الوضعية التالية:

ذهب طفل إلى دكان المواد الغذائية العامة، يحمل معه 2000 دج، وذلك لشراء 5 كلغ من السكر، سعر الكيلوغرام الواحد 80 دج. ولشراء نصف كلغ من اللحم، سعر الكيلوغرام الواحد من اللحم 1200 دج، ما هي كمية النقود الباقية لدى الطفل؟

حل هذه الوضعية:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-هل تستطيع أن تشرح لنا كيف وصلت لحل هذه الوضعية وكيف وصلت للنتيجة النهائية؟

الملحق 2: مقياس المعرفة الضمنية والتصريحية في شكله النهائي:

عزيزي التلميذ إليك بعض الأسئلة التي نود أن تجيب عليها بصدق وإهتمام، ونؤكد لك أن الإجابات ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد

الإسم واللقب:

الجنس:

السن:

الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
– دائما ما أفشل في حل التمارين			
– لا أفهم الدرس مقارنة بزملائي.			
– أحب معلمي			
– معلمي هو قدوتي			
– يقوم معلمي بشرح الدرس جيدا			
– أجد أن مادة الرياضيات صعبة			
– أغلب المواد التي أدرسها معقدة			
- برنامجنا الدراسي معقد جدا وغير مفهوم			
– المعلمون غير محبوبين			

– المعلمون لا يستطيعون شرح الدروس للتلاميذ بطريقة جيدة			
– الدروس التي تدرس بالمدرسة صعبة جدا ومعقدة			
- التلاميذ لا يحبون التعلم			

قم بحل الوضعية التالية:

ذهب طفل إلى دكان المواد الغذائية العامة، يحمل معه 2000 دج، وذلك لشراء 5 كلغ من السكر، سعر الكيلوغرام الواحد 80 دج. ولشراء نصف كلغ من اللحم، سعر الكيلوغرام الواحد من اللحم 1200 دج، ما هي كمية النقود الباقية لدى الطفل؟

حل هذه الوضعية:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-هل تستطيع أن تشرح لنا كيف وصلت لحل هذه الوضعية وكيف وصلت للنتيجة النهائية؟

الملحق 3: الجداول الإحصائية الخاصة بالدراسة الإستطلاعية.

حجم كفاية العينة

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.620
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	99.956
	Df	15
	Sig.	.000

التفلطح والالتواء

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
m1	140	2.64	.524	-1.054	.205	.015	.407
m2	140	2.04	.528	.041	.205	.650	.407
m3	140	2.16	.745	-.276	.205	-1.151	.407
j1	140	2.71	.591	-1.947	.205	2.612	.407
j2	140	2.67	.605	-1.676	.205	1.673	.407
j3	140	2.80	.452	-2.200	.205	4.256	.407
x1	140	2.39	.570	-.248	.205	-.768	.407
x2	140	2.16	.674	-.209	.205	-.799	.407
x3	140	2.28	.720	-.475	.205	-.956	.407
z1	140	2.67	.568	-1.543	.205	1.423	.407
z2	140	2.11	.775	-.188	.205	-1.305	.407
z3	140	2.19	.517	.232	.205	.177	.407
u1	140	2.62	.640	-1.468	.205	.932	.407
u2	140	2.52	.581	-.754	.205	-.407	.407
u3	140	2.66	.621	-1.627	.205	1.451	.407
v1	140	2.34	.583	-.216	.205	-.648	.407
v2	140	2.18	.484	.437	.205	.471	.407
v3	140	2.66	.547	-1.323	.205	.814	.407
Valid N (listwise)	140						

الثبات

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.638	0.672

التحليل العاملي التوكيدي:

ESC

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	12	34.854	24	.071	1.452
Saturated model	36	.000	0		
Independence model	8	203.602	28	.000	7.271

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.033	.941	.912	.627
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.076	.700	.614	.545

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.829	.800	.940	.928	.938
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.857	.710	.804
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	10.854	.000	30.692
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	175.602	133.989	224.703

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.251	.078	.000	.221
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.465	1.263	.964	1.617

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.057	.000	.096	.359
Independence model	.212	.186	.240	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	58.854	60.515	94.153	106.153
Saturated model	72.000	76.985	177.899	213.899
Independence model	219.602	220.709	243.135	251.135

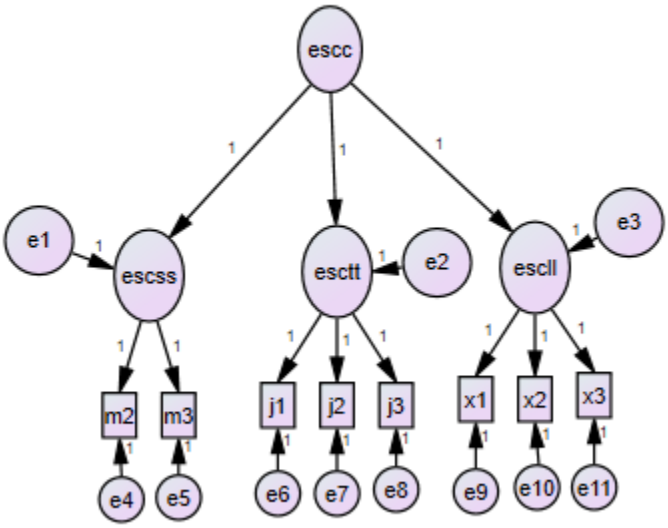
ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.423	.345	.566	.435
Saturated model	.518	.518	.518	.554
Independence model	1.580	1.280	1.933	1.588

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	146	172
Independence model	29	33

Minimization:	.002
Miscellaneous:	1.138
Bootstrap:	.000
Total:	1.140



ISC

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	7	.140	3	.987	.047
Saturated model	10	.000	0		
Independence model	4	50.407	6	.000	8.401

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.004	.999	.998	.300
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.071	.825	.708	.495

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.997	.994	1.060	1.129	1.000

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.500	.499	.500
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	.000	.000	.000
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	44.407	25.376	70.908

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.001	.000	.000	.000
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	.363	.319	.183	.510

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.000	.992
Independence model	.231	.174	.292	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	14.140	14.663	34.732	41.732
Saturated model	20.000	20.746	49.416	59.416
Independence model	58.407	58.705	70.173	74.173

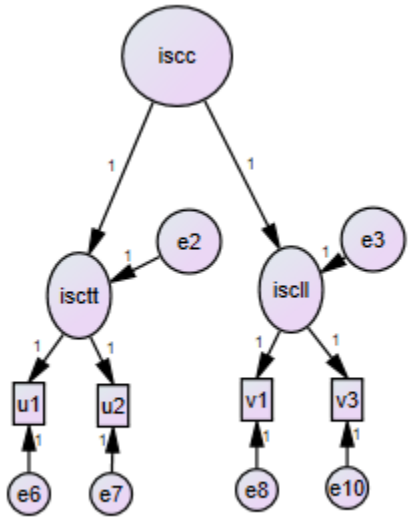
ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.102	.122	.122	.105
Saturated model	.144	.144	.144	.149
Independence model	.420	.283	.611	.422

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	7733	11226
Independence model	35	47

Minimization:	.002
Miscellaneous:	.898
Bootstrap:	.000
Total:	.900



الصدق الاستكشافي للوضعية الرياضية

Kaiser-Meyer-Olkin test

	MSA
Overall MSA	0.500
EX	0.500
IN	0.500

Bartlett's test

X^2	df	p
61.262	1.000	< .001

Chi-squared Test

	Value	Df	P
Model	0.000	-1	

Warning: Degrees of freedom below 0, model is unidentified.

Factor Loadings

	Factor 1	Uniqueness
EX	0.774	0.400
IN	0.774	0.400

Note. Applied rotation method is promax.

Factor Characteristics

	Unrotated solution			Rotated solution		
	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative
Factor 1	1.199	0.600	0.600	1.199	0.600	0.600

الثبات الكلي للوضعية الرياضية

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.745

الملحق 4: الجداول الإحصائية للدراسة الأساسية

الاحصاء الوصفي للمعرفة الإجتماعية

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
بالمعلم المرتبطة لتصريحية المعرفة	494	3	9	8.66	.901
التعلم بمادة المرتبطة التصريحية المعرفة	494	3	9	7.16	1.368
التصريحية المعرفة	494	12	24	20.27	2.308
بالمعلم المرتبطة الضمنية المعرفة	494	2	6	5.30	1.018
بالمادة المرتبطة الضمنية المعرفة	494	2	6	4.92	.975
الكلية الضمنية المعرفة	494	4	12	10.22	1.571
Valid N (listwise)	494				

الإحصاء الوصفي للمعرفة المدرسية

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EX	494	0	4	2.65	1.307
IN	494	0	4	1.32	1.708
Valid N (listwise)	494				

العلاقات الارتباطية بين المعرفة الضمنية والتصريحية والتعلم:

Correlations

		Maths
EX	Pearson Correlation	.772**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	494
IN	Pearson Correlation	.547**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	494

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

التنبؤ من خلال المعرفة المدرسية والمعرفة الاجتماعية:

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	IN, ISC, ESC, EX[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: maths

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.783[a]	.613	.609	1.4045545

a. Predictors: (Constant), IN, ISC, ESC, EX

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1524.946	4	381.237	193.249	.000[b]
	Residual	964.686	489	1.973		
	Total	2489.632	493			

a. Dependent Variable: maths

b. Predictors: (Constant), IN, ISC, ESC, EX

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.155	.677		1.706	.089
	ESC	.057	.030	.059	1.892	.059
	ISC	.091	.032	.087	2.843	.005
	EX	1.187	.065	.690	18.321	.000
	IN	.086	.049	.065	1.746	.081

a. Dependent Variable: maths

التنبؤ من خلال المعرفة الاجتماعية (التصريحية والضمنية معا)

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ISC, ESC[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: maths

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.373[a]	.139	.135	2.0895387

a. Predictors: (Constant), ISC, ESC

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	345.842	2	172.921	39.605	.000[b]
	Residual	2143.790	491	4.366		
	Total	2489.632	493			

a. Dependent Variable: maths

b. Predictors: (Constant), ISC, ESC

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-1.501	.978		-1.535	.125
	ESC	.224	.043	.230	5.175	.000
	ISC	.235	.047	.225	5.048	.000

a. Dependent Variable: maths

التنبؤ بالتعلم من خلال المعرفة (الضمنية والتصريحية) المدرسية:

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.775[a]	.600	.598	1.4243459

a. Predictors: (Constant), IN, EX

775[a].تنبئ بنسبة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1493.511	2	746.755	368.084	.000[b]
	Residual	996.122	491	2.029		
	Total	2489.632	493			

a. Dependent Variable: maths

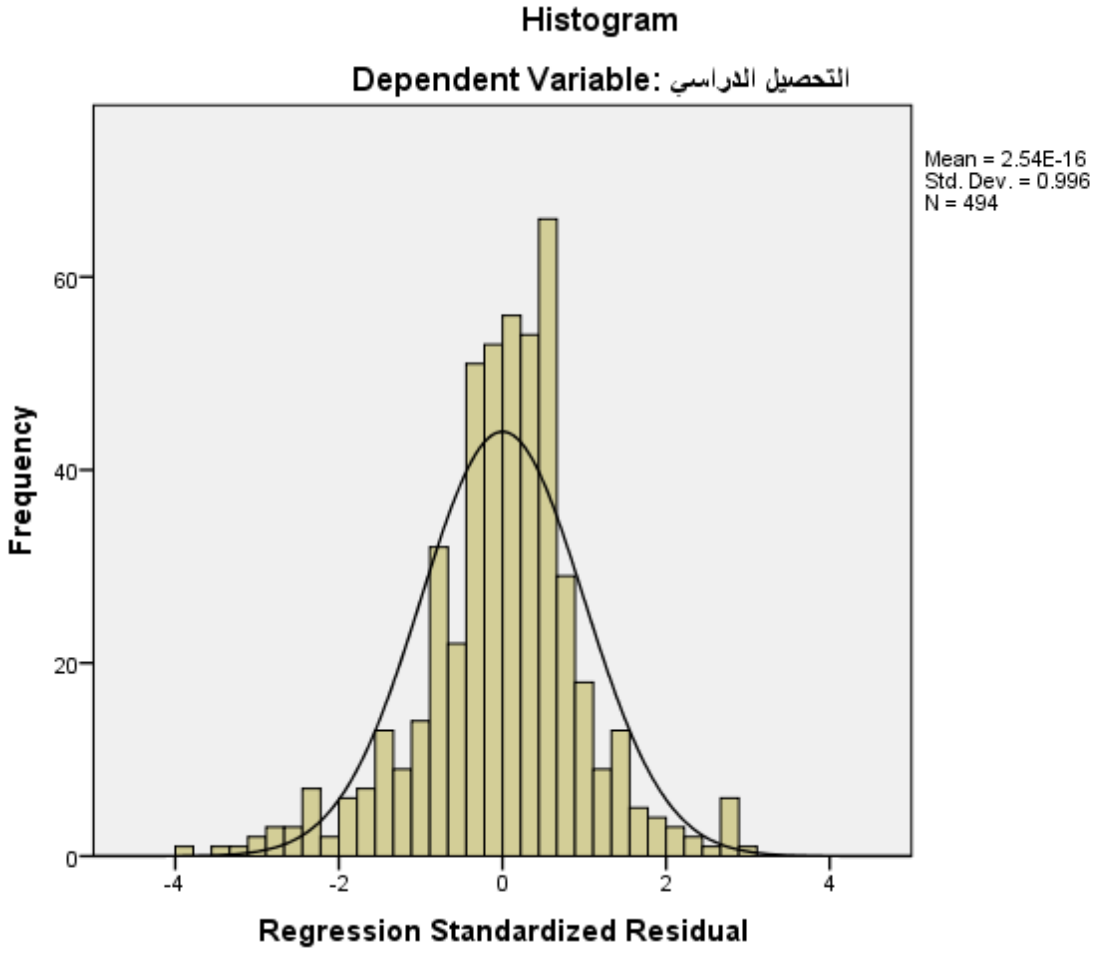
b. Predictors: (Constant), IN, EX

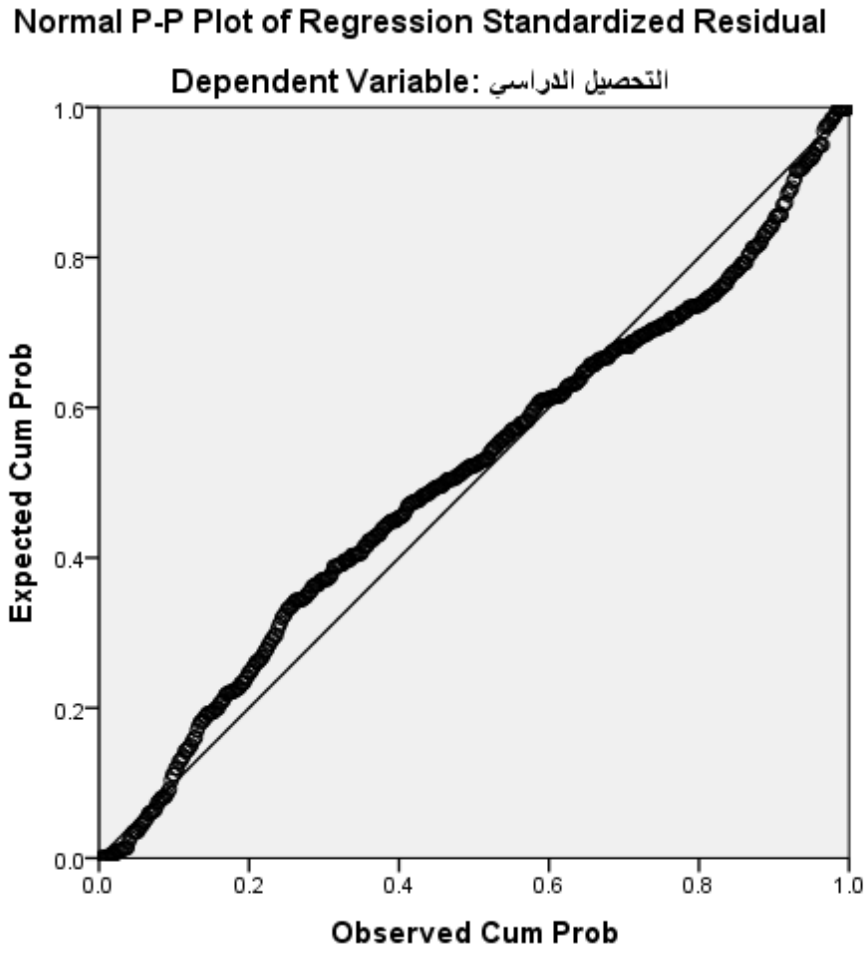
Coefficients[a]

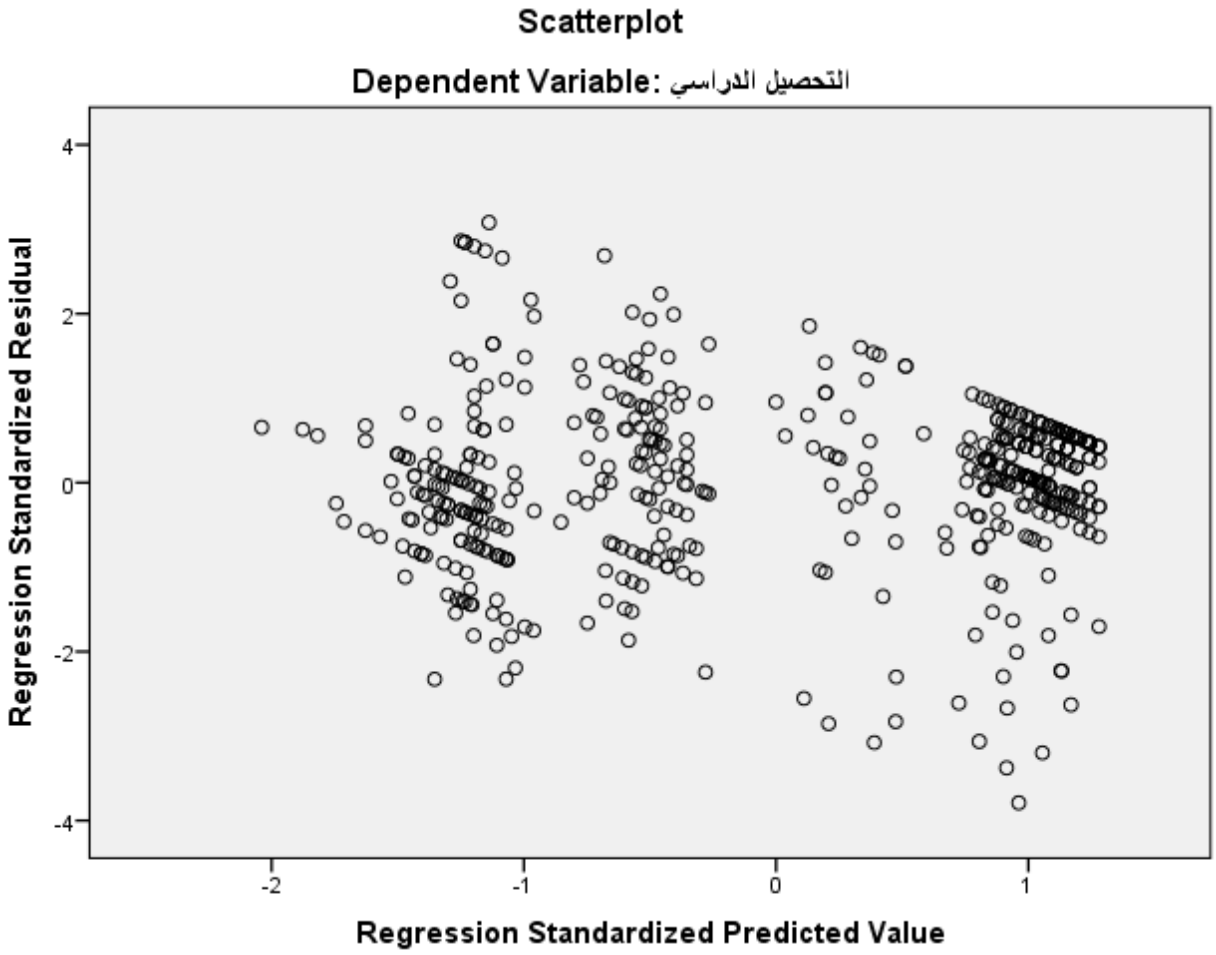
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.731	.152		24.524	.000
	EX	1.237	.064	.719	19.202	.000

	IN	.107	.049	.082	2.176	.030

a. Dependent Variable: maths




Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: التحصيل الدراسي
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0



الفروق في المعرفة الضمنية والتصريحية بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل

Group Statistics

	الرياضيات معدل	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الإجتماعية الضمنية المعرفة	التحصيل مرتفعي	166	10.66	1.189	.092
	التحصيل منخفضي	97	9.51	1.855	.188

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المعرفة الضمنية الإجتماعية	Equal variances assumed	32.699	.000	6.165	261	.000	1.157	.188	.788	1.527
	Equal variances not assumed			5.520	142.819	.000	1.157	.210	.743	1.572

Group Statistics

	الرياضيات معدل	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الإجتماعية التصريحية المعرفة	التحصيل مرتفعي	166	21.19	1.922	.149
	التحصيل منخفضي	97	19.52	2.562	.260

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المعرفة التصريحية الإجتماعية	Equal variances assumed	5.399	.021	6.021	261	.000	1.677	.279	1.129	2.226
	Equal variances not assumed			5.593	159.509	.000	1.677	.300	1.085	2.270

Group Statistics

	الرياضيات معدل	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

المدرسة الضمنية المعرفة	التحصيل مرتفعي	166	3.74	.721	.056
	التحصيل منخفضي	97	1.32	.848	.086

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المعرفة الضمنية المدرسة	Equal variances assumed	3.737	.054	24.589	261	.000	2.421	.098	2.227	2.615
	Equal variances not assumed			23.569	175.978	.000	2.421	.103	2.219	2.624

Group Statistics

	الرياضيات معدل	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المعرفة التصريحية المدرسية	التحصيل مرتفعي	166	2.55	1.767	.137
	التحصيل منخفضي	97	.26	.768	.078

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المعرفة التصريحية المدرسية	Equal variances assumed	244.722	.000	12.110	261	.000	2.290	.189	1.918	2.663

	Equal variances not assumed			14.521	244.884	.000	2.290	.158	1.980	2.601

الفروق بين الجنسين في المعرفة الضمنية والتصريحية

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
بالذات المرتبطة التصريحية المعرفة	ذكر	255	4.46	1.026	.064
	أنثى	239	4.45	.990	.064
بالمعلم المرتبطة لتصريحية المعرفة	ذكر	255	8.60	.975	.061
	أنثى	239	8.73	.812	.053
التعلم بمادة المرتبطة التصريحية المعرفة	ذكر	255	7.13	1.406	.088
	أنثى	239	7.19	1.329	.086
التصريحية المعرفة	ذكر	255	20.18	2.364	.148
	أنثى	239	20.37	2.247	.145
بالمعلم المرتبطة الضمنية المعرفة	ذكر	255	5.21	1.054	.066
	أنثى	239	5.41	.969	.063
بالمادة المرتبطة الضمنية المعرفة	ذكر	255	4.82	1.018	.064
	أنثى	239	5.02	.919	.059
الكلية الضمنية المعرفة	ذكر	255	10.03	1.695	.106
	أنثى	239	10.43	1.403	.091
المدرسية التصريحية المعرفة	ذكر	255	1.14	1.640	.103
	أنثى	239	1.52	1.761	.114
المدرسية الضمنية المعرفة	ذكر	255	2.59	1.345	.084
	أنثى	239	2.72	1.264	.082

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المعرفة التصريحية المرتبطة بالذات	Equal variances assumed	.116	.734	.076	492	.939	.007	.091	-.171	.185
	Equal variances not assumed			.077	491.581	.939	.007	.091	-.171	.185
المعرفة لتصريحية المرتبطة بالمعلم	Equal variances assumed	7.085	.008	-1.681	492	.093	-.136	.081	-.295	.023
	Equal variances not assumed			-1.691	485.354	.092	-.136	.081	-.294	.022
المعرفة التصريحية بمادة المرتبطة التعلم	Equal variances assumed	.862	.354	-.509	492	.611	-.063	.123	-.305	.179
	Equal variances not assumed			-.510	491.961	.610	-.063	.123	-.305	.179
المعرفة التصريحية	Equal variances assumed	.437	.509	-.924	492	.356	-.192	.208	-.600	.216
	Equal variances not assumed			-.925	491.901	.355	-.192	.207	-.600	.216
المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم	Equal variances assumed	3.366	.067	-2.170	492	.031	-.198	.091	-.377	-.019
	Equal variances not assumed			-2.175	491.833	.030	-.198	.091	-.377	-.019

المعرفة الضمنية المرتبطة بالمادة	Equal variances assumed	5.092	.024	-2.258	492	.024	-.197	.087	-.369	-.026
	Equal variances not assumed			-2.265	491.318	.024	-.197	.087	-.369	-.026
المعرفة الكلية الضمنية	Equal variances assumed	3.899	.049	-2.814	492	.005	-.395	.141	-.671	-.119
	Equal variances not assumed			-2.831	484.672	.005	-.395	.140	-.670	-.121
المعرفة التصريحية المدرسية	Equal variances assumed	11.622	.001	-2.469	492	.014	-.378	.153	-.678	-.077
	Equal variances not assumed			-2.463	483.102	.014	-.378	.153	-.679	-.076
المعرفة الضمنية المدرسية	Equal variances assumed	5.016	.026	-1.084	492	.279	-.128	.118	-.359	.104
	Equal variances not assumed			-1.086	491.996	.278	-.128	.117	-.358	.103

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأثر الذي تحدثه كل من المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، وكذا الكشف عن الفروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية تعزى لمتغير الجنس، إستعملنا لذلك أداة مصممة من طرف الطالبة لهذا الغرض، شملت الدراسة الأساسية 494 تلميذ من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، تم الإعتماد على المنهج الوصفي وذلك بإستخدام برنامجي (amos/spss) للإجابة على تساؤلات الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن:

- مستوى المعرفة الضمنية والتصريحية متوسط لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- تؤثر المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية على التعلم، كما أنها تتنبأ بإرتفاع وإنخفاض التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية من جهة وبين التحصيل الدراسي لدى تلميذ السنة الخامسة إبتدائي.
- توجد فروق دالة في مستويات المعرفة الضمنية والمعرفة التصريحية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المعرفة الضمنية الإجتماعية والمعرفة التصريحية المدرسية تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المعرفة الضمنية، المعرفة التصريحية، التعلم، التلميذ.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

The study aimed to investigate the impact of implicit and explicit knowledge on the learning process of fifth-grade elementary school students, as well as to identify differences in the levels of implicit and explicit knowledge between high- and low-achieving students. In addition, the study aimed to identify differences in the levels of implicit and explicit knowledge attributed to gender. The study included 494 fifth-grade students and used a tool designed by the student for this purpose. And the descriptive analytical approach was adopted using the SPSS/AMOS programs to answer the study questions. The results showed that:

-The level of implicit and explicit knowledge was average among elementary school students.

-Implicit and explicit knowledge affects learning and predicts the increase or decrease in academic achievement of fifth-grade students.

-There is a statistically significant correlation between implicit and explicit knowledge and academic achievement of fifth-grade students.

-There are significant differences in the levels of implicit and explicit knowledge between high and low academic achievement students.

-There are statistically significant differences in the levels of social implicit cognition and explicit knowledge attributed to gender.

Keywords: implicit knowledge, explicit knowledge, learning, student