

إقتراح أداة لقياس المعرفة الضمنية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

Suggesting a tool to measure the implicit cognition of a sample of primary school students

محجوب إيمان^{1*}، سجلماسي محمد الأمين²

¹ مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان (الجزائر)، imane.mahdjoub@univ-tlemcen.dz

² مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان (الجزائر)، Sedamin2000@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2023/06/18

تاريخ الاستلام: 2022/06/22

ملخص:

حاولنا في هذه الدراسة إقتراح أداة تقيس المعرفة الضمنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، على عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي بمجموعة من مدارس تلمسان، حيث قمنا بالتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة، وذلك بالتحقق من الصدق العاملي الإستكشافي والتوكيدي، كما عملت على التأكد من ثبات المقياس بإستعمال معاملي ألفا كرونباخ وماكدونالد. بينت النتائج أن الأداة تمتلك قدرا مقبولا من الصدق والثبات وهو ما يؤهل استخدام هذه الأداة في دراسات أخرى. كلمات مفتاحية: معرفة ضمنية، التلميذ، الصدق، الثبات.

Abstract:

In this study, we tried to suggest a tool that measures the implicit cognition of primary school students, on a sample of fifth-year students in a group of Tlemcen schools, where we made sure of the psychometric properties of this tool, by checking the validity of the exploratory and confirmatory factor, and also worked to ensure the reliability of the scale Using Cronbach's and McDonald's alpha coefficients.

The results showed that the tool possesses an acceptable degree of validity and reliability, which qualifies the use of this tool in other studies.

Keywords: implicit cognition; pupil; validity; reliability.

1. مقدمة:

تمثل عملية التعلم اللبنة الأساسية التي يتلقى من خلالها الطفل مجموعة المهارات والمعارف والمكتسبات والخبرات التي تصقل شخصيته وتطورها من جميع النواحي العلمية منها والعملية، كما أنها تكيف وتحدد استجابة للظروف والمشاكل الحياتية والمواقف الخارجية.

وتتم عملية التعلم عبر عدة طرق ومجالات وأماكن أهمها المدرسة التي تلعب دورا مهما في تربية الأجيال وتعليمهم وتنشئتهم وإكسابهم المعارف الضرورية التي يحتاجونها باختلاف أنواعها.

تحيل المعرفة إلى كل العمليات العقلية عند الفرد من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص (السالم، 2002، ص 184) وتنقسم هذه المعرفة إلى عدة أنواع من بينها تلك التي صنفها (nonaka، 1991) إلى نوعين هما المعرفة الباطنية أو ما يسمى بالمعرفة الضمنية، والمعرفة الظاهرية وهي ما يطلق عليها المعرفة التصريحية. (علي حجازي، 2005، ص12).

حيث ترمز المعرفة الضمنية إلى أنها معرفة شخصية يصعب التعبير عنها أو صياغتها أو مشاركتها فهي موجودة في شكل غير ملموس (chugh.r, 2015, p 129)، أما المعرفة التصريحية فهي المعرفة التي يتم اكتسابها والإحتفاظ بها (حباينة، 2014، ص 76) وبالتالي يمكن صياغتها ومشاركتها مع الغير.

المعرفة الضمنية هي معرفة خفية ومختزنة في عقول الأفراد وتتضمن مجموعة القيم والاتجاهات والمدرجات الذاتية للأفراد التي تتكون من خبراتهم وتجاربهم الشخصية، ويشير هذا النوع إلى المهارات والأفكار الخاصة لكل فرد والتي تكتسب من خلال تراكم خبراته السابقة والتي يصعب الحصول عليها لأنها مخزنة داخل عقل صاحب المعرفة ومالكها (وزاني وصدار، 2018، ص393)، كما ترمز إلى معرفة شخصية تحتوي على معان

داخلية ونماذج ذهنية وخبرات وتبصر وبدئية وشعور حدسي، وهي نوعان أحدهما يعود إلى عمق (معرفة كيف) والثاني له بعد إدراكي يحتوي على مخطط ذهني ونماذج ذهنية ومعتقدات وإدراكات تقود الأفراد في أفعالهم وسلوكياتهم اليومية (الزطلمة، 2011، ص 22).

لاقى موضوع المعرفة الضمنية اهتماما كبيرا من قبل الباحثين خاصة في مجال إدارة الأعمال حيث عملوا على بناء مقاييس لتحديد المعرفة الضمنية لدى العملاء والمستهلكين من جهة ولدى العاملين في المؤسسات من جهة أخرى وعملوا على فهم العلاقة بين المعرفة الضمنية والتصريحية، ومن كيفية استخلاص واستخراج هذه الأخيرة من المعرفة الضمنية.

كما إهتمت العديد من الدراسات الأجنبية بهذا الموضوع، نذكر منها دراسة (Anitsomech1996) والتي تمت على مجموعة من الطلبة الجامعيين والتي أظهرت نتائجها أن الطلبة المتحصلين على علامات عالية في مقياس المعرفة الضمنية هم أنفسهم الذين تحصلوا على نتائج أكاديمية عالية، أما من كانت درجاتهم في المعرفة الضمنية منخفضة فإن مردودهم الأكاديمي منخفض، كما جاءت دراسة (2019 Jana Matošková) على عينة بلغ عددها 448 طالب جامعي لتؤكد على أهمية المعرفة الضمنية وارتباطها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي.

إلا أن الإقبال على هذا الموضوع من طرف الباحثين في علم النفس في الجزائر لا يزال فتيا في حدود بحثنا، مع عدم وجود مقاييس تمكننا من تحديد وقياس هذا المتغير لدى فئة المتعلمين بجميع الأطوار والمراحل الدراسية وذلك في حدود بحثنا، ولعل أهم ما تسعى له هذه الدراسة هو توفير أداة قياس في هذا المجال، ومنه قمنا بتصميم أداة تقيس المعرفة الضمنية تحاكي فهم واستيعاب التلميذ المتعلم بالمرحلة الابتدائية مركزين على أفكار ومعارف التلميذ حول مجموعة من المتغيرات التي تشمل المحيط الذي يدرس به.

إهتمت هذه الدراسة بمجموعة من العناصر الضرورية التي تمثل جزءاً أساسياً في عملية التعلم، وأول هذه العناصر متعلق بالذات وتقدير الذات حيث أكد (Zimmerman, 2000) في دراسة قام بها، إلى ضرورة الكفاءة الذاتية لدى الطالب أو ما يسمى الثقة في النفس للتعلم والأداء وإعتبرها أمراً بالغ الأهمية لتحقيق تحصيلهم الأكاديمي. كما ترتبط تجارب النجاح أو الفشل بمشاعر قوية أو ضعيفة من الكفاءة الذاتية وهي تنبؤية للأداء لطلاب الجامعات المتقدمين (gore, 2006). من هنا تظهر أهمية هذا العنصر في توجيه عملية التعلم واكتساب المعارف.

يعتبر المعلم من بين أهم المحددات أو الركائز التي لا تخلوا منها أي عملية تعليمية، ومن الضروري أن تتوفر في المعلم مجموعة من الصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، وتشتمل هذه الصفات على الإعداد العلمي والتحكم في مهارات التعلم والتعليم والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم (حمدان، 1996، ص 16)، وقد بينت العديد من الدراسات أن درجة تفاعل المعلم مع تلاميذه لها تأثير على النجاح الدراسي، منها دراسة سولي (Soli, D, S1976)، وبالتالي فإن تحصيل التلميذ لا يعتمد على ذكائه فقط بل يتأثر بمجموعة من العناصر الخارجية التي تحيط بالعملية التعليمية (زقاوة أحمد، 2014: 50) والتي ستركز في هذه الدراسة حول أهمها ألا وهي الكفاءة الذاتية، المعلم، ومادة التعلم.

ومن خلال ما تم عرضه يمكننا أن نعرف إجراءات متغير الدراسة المسعى بالمعرفة الضمنية على أنه مجموعة الأفكار والمعارف المرتبطة بالذات والمعلم ومادة التعلم، لدى تلميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في أنها توفر أداة لقياس المعرفة الضمنية عند عينة مختلفة وبطريقة تختلف عن الدراسات الموجودة بهذا الصدد، حيث تتمثل عينة الدراسة في التلاميذ المتدرسين بالسنة الخامسة ابتدائي، 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 الابتدائية ومنه من الضروري معرفة الأفكار والمعارف التي تجول في رؤوس هؤلاء الأطفال تجاه الوسط المدرسي ومنه يمكننا التنبؤ بميولات هذه الفئة. ونتيجة لهذا وجب توفير أداة قياس لذلك وهو ما جاءت به اشكالية بحثنا، وعليه يمكننا صياغة التساؤلات الإشكالية التالية؟

-هل يتوفر مقياس المعرفة الضمنية على درجة مقبولة من الصدق؟

-هل يتوفر مقياس المعرفة الضمنية على درجة مقبولة من الثبات؟

وقد صيغت فرضيات الدراسة والتي تعتبر إجابة مؤقتة عن التساؤلات الإشكالية على النحو التالي:

-يتوفر مقياس المعرفة الضمنية على درجة مقبولة من الصدق.

-يتوفر مقياس المعرفة الضمنية على درجة مقبولة من الثبات.

وذلك للوصول إلى الأهداف الجزئية التالية:

-التأكد من صدق بنود وفقرات مقياس المعرفة الضمنية.

-التأكد من موثوقية مقياس المعرفة الضمنية للعينة المدروسة والتحقق من ثباته.

2. منهج الدراسة :

1.2 منهج وعينة الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال الأسلوب الإحصائي في هذه الدراسة وذلك لتناسبه مع التساؤلات الإشكالية والفرضيات والأهداف الموضوعية والمرجو الوصول إليها.

تمثلت الحدود المكانية لهذه الدراسة في مجموعة من الابتدائيات المتمثلة في: مدرسة زرقة رضوان- مدرسة بوحجر منير- مدرسة العربي التبسي- مدرسة بن يعقوب العبادي. والتي أختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من بين عدة مؤسسات في تلمسان والتي كان مجموع

تلاميذها الدارسين في السنة الخامسة إبتدائي 140 تلميذ من دفعة 2020- 2021 كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول1: يوضح الحدود المكانية والبشرية للدراسة

مجموع التلاميذ	عدد التلاميذ		عدد الأقسام	الإبتدائيات
	إناث	ذكور		
40	23	18	2	مدرسة زرقة رضوان
32	20	12	2	مدرسة بوحجر منير
46	21	26	3	مدرسة العربي التبسي
22	8	12	2	مدرسة بن يعقوب العبادي
140	72	68		المجموع

المصدر: من إعداد الطالبة

من خلال الجدول رقم 1 نلاحظ توزيع أفراد العينة على المدارس الأربعة التي تمت دراستنا فيها، حيث أن عدد أفراد العينة هو 140 تلميذ من تلاميذ المرحلة الخامسة إبتدائي مقسمين إلى 68 ذكرو 72 أنثى.

2.2 أدوات الدراسة:

عملنا في دراستنا هذه على بناء أداة لقياس المعرفة الضمنية 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، وهذا انطلاقا من قراءتنا المتعددة لأدبيات البحث في هذا المجال والتي ذكرنا منها على سبيل الاستشهاد لا الحصر في طرح الإشكال.

يتم اقتراح ثلاثة أبعاد للمقياس:

-البعد الأول: المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات

-البعد الثاني: المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم

-البعد الثالث: المعرفة الضمنية المرتبطة بمادة التعلم

يتم تصحيح المقياس من خلال سلم ليكارت ثلاثي (دائما (3)، أحيانا (2)، نادرا(1)) وذلك في العبارات الموجبة، أما فيما يخص العبارات السالبة وهي العبارات رقم (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) فيتم التصحيح على الشكل التالي(دائما (1)، أحيانا (2)، نادرا (3))، كما يتكون المقياس من 09 عبارة، بحيث تنحصر نتائج المقياس من 09 إلى 27.

يتوزع المقياس على ثلاث أبعاد:

المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات: العبارات رقم 1، 2، 3

المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم: العبارات رقم 4، 5، 6

المعرفة الضمنية المرتبطة بمادة التعلم: العبارات رقم 7، 8، 9

للإشارة أننا اتجهنا نحو عدم المبالغة في الإكثار من العبارات في هذا المقياس، وذلك كون التلاميذ في هذه المرحلة لا يزالون في طور النمو المعرفي، ولديهم معارف متواضعة وفهم متواضع، ولهذا لجأنا إلى تطبيق هذا المقياس ضمن مقابلات شبة منظمة من أجل شرح معنى العبارات للتلاميذ.

من أجل التأكد من صدق الأداة، قمنا بحساب الصدق الاستكشافي من خلال التحليل العاملي، حيث يسمح لنا هذا النوع من الصدق من اكتشاف بنية المقياس مرتكزا على أوزان العبارات بدل وصف ارتباط العبارات مع بعضها البعض، أي أنه يجعلنا نبحت

عن وزن العبارة بالنسبة لأفراد العينة، وهو بذلك يغنيانا عن طرق الصدق الكلاسيكية مثل صدق التحكيم والتمييز والبناء.

في المرحلة الثانية، قمنا بحساب الصدق التوكيدي من خلال التحليل العاملي، حيث يسمح لنا هذا النوع من الصدق من تأكيد بنية المقياس التي تم اقتراحها من طرفنا وهذا عكس الصدق الاستكشافي الذي يكتشف لنا هو بنية المقياس. هذا النوع من الصدق لا يتوقف عند حدود معرفة صدق المقياس، وإنما يتعداه إلى تأكيد بنية النموذج النظري الذي تم بناء المقياس من خلاله وهو في هذه الحالة المقاربة المعرفية الاجتماعية نحو التعلم.

بعد ذلك، قمنا بحساب الثبات من خلال معامل الثبات ألفا كرونباخ ومعامل ماكدونالد.

تم حساب النتائج بالارتكاز على البرنامج الإحصائي **Jasp.0.16**، و **amos 22**.

للإشارة، فإن البرنامج الإحصائي الموجه للعلوم النفسية **Jasp.0.16** يقوم باستخراج العوامل بطريقة أوتوماتيكية، حيث أنه لا يقوم على نسبة تمثيل العامل على المقياس، وإنما يحدد العوامل ألياً.

3. نتائج الدراسة:

1.1 صدق المقياس:

أخضعنا النتائج إلى مرحلتين من التحليل، الأولى استكشافية تهدف لتقديم وصف عن الشكل العام للمقياس من بنود وأبعاد، واستعملنا فيها التحليل العاملي للمركبات الأساسية (ACP)، والمرحلة الثانية تأكيدية وتهدف للتحقق من المقياس المقترح من طرفنا والنموذج النظري واستعملنا فيه التحليل العاملي التأكيدي (AFC).

لكن قبل ذلك لابد من التأكد من مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، وكذا إلتواء وتفلطح العبارات من أجل ضمان توزيع واعتدالية النتائج.

3.1.1 حجم كفاية العينة:

يعتبر محك كايزر من بين المحكات المهمة لإجراء التحليل العاملي، وهذا كونه يوضح

لنا مدى كفاية العينة من أجل القيام بالتحليل العاملي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول2: يبين حجم كفاية العينة

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

المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة مقياس KMO بلغت 0.62، وهي قيمة أكبر من

الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة وهي 0.50. كما أن اختبار بارتليت (Bartlett's

test) دال إحصائياً عند 0.01، وهذا يعني أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

3.1.2 الالتهاء والتفلطح:

من أجل ضمان توزيع واعتدال عادي للعبارات، اتجهنا نحو حساب معاملي

الالتهاء والتفلطح، بحيث يتم معالجة كل عبارة على حدة، وهو ما يؤدي إلى دقة النتائج،

والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول 3: يوضح معامل الإلتواء والتفلطح لبنود المقياس

البند	التفلطح	الالتهاء

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

المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

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

و-7 و 7 بالنسبة للتفلطح.

3.1.3 التحليل العاملي الإستكشافي:

نعرض في ما سيأتي نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية (ACP) والذي نعتبره مرحلة ضرورية قبل التحليل التأكدي لأنه يقدم لنا مؤشرات وصفية على بنية المقياس.

أ- تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المقياس:

في هذه المرحلة نسعى لتحديد مدى تشبع الأبعاد على عامل أحادي وهو ما يوضحه

الجدول الموالي:

الجدول4: بوضوح تحليل المركبات الأساسية لأبعاد المعرفة الضمنية

التشيع	المعرفة الضمنية
0,913	المرتبطة بالذات
0.858	المرتبطة بالمعلم
0.799	المرتبطة بمادة التعلم

المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

من خلال التدوير بطريقة varimax، والارتكاز على مصفوفات الارتباط، بطريقة أصغر البواقي (minimum residual) يتضح أن التصنيف الثلاثي للمعرفة الضمنية (المرتبطة بالذات، المعلم، مادة التعلم) تظهر تشبعا جيدا على عامل أحادي (المقياس).

ب- تحليل المركبات الأساسية لبنود المقياس:

الجدول5: تحليل المركبات الأساسية لبنود المقياس

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
على التلميذ أن يكون واثقا في نجاحه	0.74		
عندما يفشل التلميذ عليه أن يدرك بأن ذلك ليس عيب	-		
أغلب التلاميذ لا يفهمون الدروس	0.74		
المعلمون غير محبوبين		0.49	
المعلمون لا يستطيعون شرح الدروس للتلاميذ بطريقة جيدة		0.49	
المعلمون ليسوا قذوة بالنسبة للتلاميذ		-	
الدروس التي تدرس بالمدرسة صعبة جدا ومعقدة			0.77

0.56			التلاميذ لا يفهمون مادة الرياضيات
0.52			التلاميذ لا يحبون التعلم

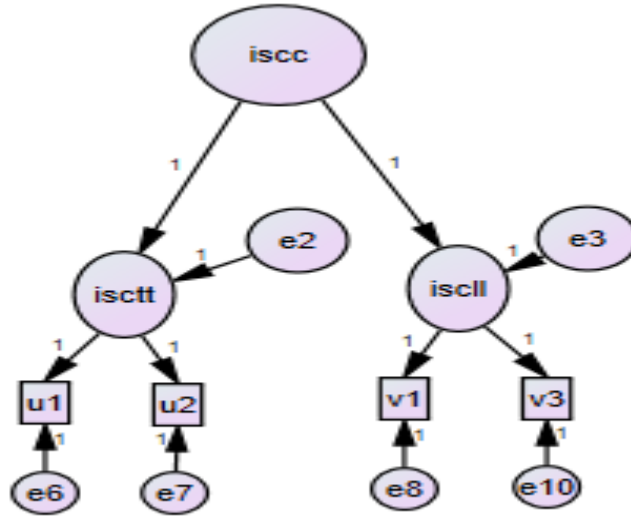
المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

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. منه، 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.

وعليه أصبح المقياس يتكون من 07 عبارات، تتوزع على ثلاث أبعاد: المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات (1،3)، المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم (4،5)، المعرفة الضمنية المرتبطة بالتعلم (7، 8، 9).

3.1.4 التحليل العاملي التوكيدي:

الشكل 1: يبين نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة الضمنية



المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

يوضح الشكل رقم 1 بنية المقياس النهائي من خلال التحليل العاملي التوكيدي، حيث أن المقياس حقيقة يتكون من ثلاث أبعاد السالفة الذكر، لكن عينة الدراسة توزعت اجاباتها على بعدين فقط، بمعنى أن المعارف الضمنية التي يمتلكونها حقيقة في هذا السن وبشكل أكثر نضجا هي معارف ضمنية مرتبطة بالمعلم والتعلم. مع الاشارة إلى أن التحليل العاملي التوكيدي قام بحذف عبارة من بعد المعرفة الضمنية المرتبطة بالتعلم.

الجدول التالي يوضح مدى مطابقة هذه البنية، وهذا النموذج النظري مع عينة الدراسة وفق مؤشرات المطابقة:

الجدول 6: يوضح مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعرفة الضمنية

المؤشرات	القيمة المحسوبة	المدى المثالي للمطابقة
مربع كاي	df=3/pvalue=0.047	غير دالة

مؤشرات المطابقة المطلقة		
GFI>0.90	0.999	GFI
RMR<0.05	0.004	RMR
0.05-0.08	0.000	RMSEA
مؤشرات المطابقة المتزايدة		
TLI>0.90	1	TLI
CFI>0.90	1	CFI

المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

نلاحظ أن مربع كاي دال، كما أن مؤشرات المطابقة المطلقة والمتزايدة تشير إلى المطابقة التامة، ما عدى جذر متوسط مربع الخطأ لتقريبالبواقي المعيارية (RMRSEA)، مشيرا إلى الابتعاد عن التطابق. أغلب المؤشرات المعتمدة تحيل إلى تطابق النموذج، لهذا يمكن القول أن التصنيف الموضح في الشكل رقم 1 ينطبق مع عينة الدراسة، ومنه يمكن قبول هذا التصنيف على عينة الدراسة.

خلاصة يمكن القول أن المقياس صادق من خلال الصدق الاستكشافي، وأكثر مطابقة لعينة الدراسة سواء من حيث بنية المقياس أو النموذج النظري الذي يطرحه هو بذلك.

2.3 ثبات المقياس:

فيما يخص ثبات المقياس فقد قمنا بالتحقق منه بحساب معاملي ألفا كرونباخ

وماكدونالد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول7: يبين نتائج معامل الثبات من خلال معاملي ألفا كرونباخ وماكدونالد

المتغير	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات ماكدونالد

0.638	0.672	المعرفة الضمنية
-------	-------	-----------------

المصدر: من إعداد الطالبة إستنادا على جداول amos22

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات ألفا كلونديباخ قد بلغ 0.67، أم معامل الثبات ماكدوغالد فقد بلغ 0.63 وهي قيم مقبولة على العموم نظرا لحجم العينة، ونظرا لعدد العبارات، وبالتالي فإن المقياس ثابت.

4. مناقشة النتائج:

نلاحظ من خلال عرضنا للنتائج أن عدد أفراد العينة سمح لنا بإجراء التحليل العاملي الإستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي وهذا من خلال ما عرض في الجدول رقم 2 والجدول رقم 3، ومنه كانت معظم النتائج التي توصلنا إليها من خلال التحليل العاملي الإستكشافي تشير إلى صلاحية هذا المقياس وصدقه، وصحة التصنيفات التي قدمناها حول المعرفة الضمنية والتي تمثلت في المعرفة الضمنية المرتبطة (بالذات، المعلم، ومادة التعلم) وهذا ما عرض في الجدول رقم 4، كما كانت معظم البنود متشعبة وهذا ما يشير إلى صدقها ما عدا البند الثاني والسادس من المقياس واللذان تم حذفهما تلقائيا نتيجة عدم تشبعهما (أنظر الجدول رقم 5)، ومن خلال الشكل رقم 1 نلاحظ النموذج المقترح لمقياس المعرفة الضمنية والمناسب لأفراد العينة والذي تم من خلاله حذف البعد المسمى بالمعرفة الضمنية المرتبطة بالذات مع الحفاظ على بعدي المعرفة الضمنية المرتبطة ب (المعلم، ومادة التعلم) مع الإحتفاظ في كل بعد ببندين فقط وهذا ما يوحي إلى أن أفراد العينة لم يتفاعلوا مع البعد المرتبط بالذات وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها أن المقياس وزع بشكل جماعي على أفراد العينة ومنه يمكن أنهم لم يتمكنوا من فهم البنود بطريقة جيدة أو بصيغة مبسطة نظرا لصغر سن أفراد العينة، وهو ما قد يحيلنا إلى إعادة النظر في طريقة تطبيق المقياس وتقديمه في مقابلات نصف موجهة مع التلاميذ كل على حدا لكي نضمن الفهم الجيد للبنود، وعدم تأثر المبحوثين بإجابات زملائهم من أفراد

العينة، وهو أيضا ما يمنع تحريف أفراد العينة لإجاباتهم لأنها تتم في جو من السرية والخصوصية، كما قد يكون صغر حجم العينة من بين الأسباب أيضا التي ساهمت في هذا التعديل على النموذج في التحليل العاملي التوكيدي، فكلما كبر حجم العينة كلما كان لدينا بيانات ومعطيات أكثر.

وعلى ضوء الفرضية الأولى التي نصت على أن مقياس المعرفة الضمنية يتوفر على درجة مقبولة من الصدق، يمكن القول بأن الصدق الإستكشافي سمح لنا بإكتشاف بنية مقياس كانت مطابقة للبنية التي إقترحناها ما عدا بعض العبارات التي تم حذفها وعليه فإنه صادق، أما في المرحلة الثانية فقد أخضعنا بنية المقياس المقترحة من طرفنا -والتي كانت متشابهة لحد كبير مع الصدق الإستكشافي- إلى التحليل العاملي التوكيدي والذي أكد لنا مدى تطابق العينة مع بنية المقياس.

بمعنى آخر فإن إجابات العينة كانت مرتكزة على بعدين وهما بعد المعرفة الضمنية المرتبطة بالمعلم وبعد المعرفة الضمنية المرتبطة بمادة التعلم، أي أن المعارف الضمنية الموجودة لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، هي معارف مرتبطة بالمعلم والتعلم، بينما المعارف المرتبطة بالذات لا تزال غير ناضجة أو بالأحرى قد تتراجع نتيجة التقدم في العمر وهذا ما أكدته الدراسة الصينية المنجزة من طرف (Huajian Cai & others, 2014)، والتي ربطت المعرفة الضمنية المرتبطة بالذات بإختلاف المراحل العمرية، والتي أكدت نتائجها على أنه كلما زاد عمر الفرد وكلما كبر في العمر نقصت معرفته الضمنية المرتبطة بالذات وخاصة في فترة المراهقة، ومن هذا المنطلق يمكن إعتبار أن القول بنموذج نظري مفسر للمعرفة الضمنية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي يتكون من بعدين فقط.

وإجمالا يمكن القول أن المقياس صادق، وكلية يتكون المقياس النهائي من بعدين وفي كل بعد بندان يعبران عن المعرفة الضمنية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

وعلى ضوء الفرضية الثانية القائلة بتوفر درجة مقبولة من الثبات لمقياس المعرفة الضمنية، فيمكن القول أنه من خلال النتائج المتوصل إليها بعد حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات ماكدونالد والتي كانت نتائجهما مقبولة نظرا لصغر حجم العينة ولعبارات المقياس، ومنه يمكن تأكيد صحة الفرضية الموضوعية، وبذلك فإن مقياس المعرفة الضمنية ثابت ويمكن إستعماله في دراسات أخرى.

5. خاتمة:

عملنا في دراستنا هذه على إقتراح بنية أداة تقيس المعرفة الضمنية لدى التلميذ، والذي يعتبر من بين المقاييس الجديدة التي تهتم بمجموعة من المتغيرات التي قد تؤثر على التلميذ من ناحية رؤيته للمحيط الدراسي من جهة وتؤثر أكثر على إنجازه الأكاديمي من جهة أخرى، وبذلك يمكن أن يكون هذا الموضوع بوابة للتأطير النظري في هذا الصدد ومنه يمكن العمل والبحث حول المعرفة الضمنية وربطها بمتغيرات متعددة ومختلفة وبذلك يتم خلق مواضيع جديدة ودراسات متنوعة.

قمنا بالتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس المعرفة الضمنية المطبق على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والدارسين بشكل محدد في أقسام السنة الخامسة، مستخدمين لذلك التحليل العاملي الإستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وهذا بعد التأكد من التوزيع الطبيعي وحجم كفاية العينة، كما عملنا على حساب ثبات المقياس، وذلك بغية إستخدامه في الدراسات النفسية والتربوية، ومن خلال النتائج المتحصل عليها تمت الإجابة على التساؤلات المذكورة في هذه الدراسة، وبذلك يمكن القول أن المقياس يتمتع بصدق وثبات جيدين وبذلك يمكن إستعماله.

ونتيجة لصلاحية المقياس من حيث الصدق والثبات، يمكن أن تكون أهم التوصيات التي نقدمها هي:

- ضرورة التأكد من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس لدى عينات أكبر، وعلى مراحل عمرية مختلفة وعلى تلاميذ من مختلف الأطوار الدراسية.

- العمل على تطبيق المقياس على شكل مقابلات فردية ونصف موجهة مع الباحثين لضمان الفهم الجيد للمقياس والإجابة الصريحة والحقيقية.
- كما نوصي بدراسة المتغيرات المرتبطة بالمعرفة الضمنية لخلق مواضيع بحثية جديدة.

قائمة المصادر والمراجع:

- الزطمة، نضال محمد. (2011). *إدارة المعرفة وأثرها على تمييز الأداء: دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العامة في قطاع غزة*، (رسالة ماجستير) الجامعة الإسلامية، غزة.
- حباينة، محمد. (2014). *تفاعل المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية داخل المؤسسة ودوره في إنشاء القيمة- دراسة حالة Ofa اوراسكوم تيليكوم الجزائر*. مجلة العلوم الإقتصادية والتسيير والتجارة، العدد 30، 90-75.
- حجازي، هيثم علي. (2005). *قياس أثر إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية- دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص بإتجاه نموذج لتوظيف إدارة المعرفة*. المؤتمر العلمي الدولي السنوي الخامس، إقتصاد المعرفة والتنمية الإقتصادية. عمان، الأردن.
- حمدان، محمد زياد. (1996). *التحصيل الدراسي- مفاهيم- مشاكل- حلول*. عمان- الأردن: دار التربية الحديثة.
- زقاوة، أحمد. (2014). *محددات النجاح الدراسي: مقارنة سوسيو-سيكولوجية*. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية: مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 12 جوان 2014، 62-43.
- السالم، مؤيد سعيد. (2002). *تنظيم المنظمات- دراسة في تطوير الفكر خلال مائة عام*. عمان-الأردن: دار الكتاب الحديث.
- وزاني، محمد وصدار، لحسن. (2018). *الملح التعليمي لأطفال التربية التحضيرية والقدرة على تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة*. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، مجلة متون، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 11 ديسمبر 2018، 244-225.
- AnitSomech & RonitBogler. (1999). *Tacit Knowledge in Academia: Its Effects on Student Learning and Achievement*, The Journal of Psychology, 133:6, 605-616
- 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>
- Chugh.r.(2015). *Do Australian universities encourage tacit knowledge transfer?* In proceedings of the 7th international joint conference on knowledge discovery, knowledge engineering and knowledge management. ISBN978-989-758-158-8 p128- 135.
- Gore, P. A. (2006). *Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies*. Journal of Career Assessment, 14, 92-115.

- Matošková, J. (2019). *Tacit knowledge as an indicator of academic performance*. Journal of Further and Higher Education, 1–19.
- Soli, S., & Devine, V. T. (1976). *Behavioral correlates of achievements: A look at high and low achievers*. *Journal of Educational Psychology*, 68 (3), 335–341.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.