

مساهمة التعلم الضمني والتعلم الصريح في إنجاح جودة الخدمة التعليمية

The contribution of implicit learning and explicit learning to the success of the quality of educational service

د. نامية عليك	د. ليلي شديباني*
جامعة البليدة 2 (الجزائر)	جامعة البليدة 2 (الجزائر)
aminenamia5@gmail.com	Leilachibani05@gmail.com

المعلومات المقال	المخلص:
تاريخ الارسل: 2022/12/29 تاريخ القبول: 2024/01/15	يحاول هذا البحث أن يقدم لبيئة تعليمية أكثر ديناميكية تعتمد على المعرفة كعنصر أساسي، إذ تم تسليط الضوء على عنصر المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة ودور كل منها في انجاح جودة التعليم العالي، كما أن المعرفة هي جزء أساسي من عملية إدارة المعرفة داخل المؤسسة التعليمية وعلى أساسها يمكن الانطلاق في أعمال أخرى يعطيها ميزة تنافسية وكلما توافرت في أي منشأة عملية منظمة لإدارة تلك المعرفة ونشرها بين العاملين، كلما كانت أكثر تميزاً ونجاحاً.
الكلمات المفتاحية: ✓ التعلم الضمني ✓ التعلم الصريح ✓ جودة الخدمة التعليمية	Abstract : <i>This research attempts to provide a more dynamic educational environment that relies on knowledge as an essential element, as the element of tacit knowledge and explicit knowledge and the role of each of them in the success of higher education quality have been highlighted, and knowledge is an essential part of the knowledge management process within the educational institution and on the basis of which it can Starting in other businesses gives it a competitive advantage, and the more it is available in any practical organization organized to manage that knowledge and spread it among the employees, the more distinguished and successful it will be.</i>
Article info Received 29/12/2021 Accepted 15/01/2024 Keywords: ✓ Tacit Learning ✓ Explicit Learning ✓ Quality Of Educational Service	

1- مقدمة

يحاول هذا البحث أن يقدم لبيئة تعليمية تعتمد على المعرفة لتكون أساساً لبرامج التعليم وبدلاً من أن تنحصر تلك البرامج بالمحاكاة للتعليم التقليدي فالمعرفة هي ما يجب أن يكون عليه نتاج أي عملية تعليمية بما في ذلك التعليم الإلكتروني. فحصول المتعلم على المعرفة التي تمكنه من تحويل المعلومات والبيانات التي يملكها إلى "إجراءات فعالة" (Mihalca et al., 2008) وهو ما يجب أن يسعى التعليم لتحقيقه باستخدام أدوات المعرفة التي يجب استخدامها لبناء بيئة تعليمية ديناميكية تؤدي إلى مخرجات أفضل قادرة على القيام بالمهارات المطلوبة.

2- أهداف البحث

- تسليط الضوء على مفهوم جودة الخدمة التعليمية، ومدى إدراك المعرفة الضمنية وتطبيقها.
- محاولة التعرف على دور المعرفة الضمنية في تحسين جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.
- وضع تصور مقترح لتحسين جودة الخدمة التعليمية باستخدام مدخل المعرفة الضمنية في مؤسسات التعليم العالي، وتسلط الضوء على مفهوم المعرفة الضمنية والصريحة وانعكاسات أبعادها المختلفة على الجامعة.

3- مفاهيم البحث

- التعلم الضمني

هو تعلم المعلومات المعقدة بطريقة عرضية دون وعي بما تم تعلمه وفقاً لـ (Frensch and Rüniger, 2003) لا يزال التعريف العام للتعلم الضمني محل بعض الجدل على الرغم من أن الموضوع قد شهد بعض التطورات الهامة منذ الستينيات (فرنش، رانجر، 2003، ص13)، قد يتطلب التعلم الضمني قدرًا ضئيلاً من الانتباه وقد يعتمد على آليات الذاكرة والانتباه ونتيجة التعلم الضمني هي المعرفة الضمنية في شكل تمثيلات مجردة بدلاً من التمثيلات الحرفية أو المجمعة (سيجر، 1994، ص96) وقد رسم العلماء أوجه تشابه بين التعلم الضمني والذاكرة الضمنية.

يتم الاستشهاد بأمثلة من الحياة اليومية مثل تعلم كيفية ركوب الدراجة أو السباحة كدليل على طبيعة التعلم الضمني وآليته ولقد زُعم أن التعلم الضمني يختلف عن التعلم الصريح بغياب المعرفة التي يمكن الوصول إليها بوعي. تدعم الأدلة التمييز الواضح بين التعلم الضمني والصريح ؛ على سبيل المثال غالباً ما يُظهر البحث عن فقدان الذاكرة التعلم الضمني السليم ولكنه يضعف التعلم الصريح، والفرق الآخر هو أن مناطق الدماغ المشاركة في الذاكرة العاملة والانتباه غالباً ما تكون أكثر نشاطاً أثناء التعلم الصريح من التعلم الضمني (كليرمانز، أكسل، 1996، ص196).

4- نماذج التعلم الضمني

يجب أن يتبع البحث في التعلم الضمني خصائص معينة حتى يتم تنفيذها بشكل صحيح ودقيق. يجب اختيار المحفزات المستخدمة لإجراء الدراسات بشكل عشوائي مع الهياكل الاصطناعية التي يصعب كسرها. من المهم أن يكون للمنهج بنية أساسية لا يملكها المشاركون معرفة سابقة بها. من أجل منع المشاركين من فهم الهيكل الأساسي ، يجب أن تكون القاعدة

المطبقة معقدة. إذا كانت القاعدة سهلة للغاية، فسيكون المشاركون قادرين على تفكيك البنية عقلياً ولن تختبر التجربة التعلم الضمني بعد الآن كما يجب ألا يكون للمحفز أي معنى أو عاطفة مرتبطة للتخلص من أي عوامل خارجية قد تؤثر على تعلم المشارك.

النماذج الثلاثة للتعلم الضمني التي تمت دراستها بعمق هي التعلم النحوي الاصطناعي ، والتعلم المتسلسل ، والتحكم الديناميكي في النظام تشمل النماذج الأخرى التعلم الاحتمالي، تعلم الاستجابة المشروط، اكتساب الخصائص الثابتة واكتساب اللغة الثانية(ريبر، أس، 1993).

5- التعلم الضمني وقياسات الوعي

تستخدم تجارب التعلم الضمني نموذج الفصل لإظهار أن المعرفة قد تم اكتسابها عن غير قصد وبدون وعي من قبل المشارك. تتضمن بعض مقاييس الوعي التقارير الشفهية واختبارات الاختيار القسري والاختبارات الذاتية.

- التقارير الشفهية

في معظم تجارب التعلم الضمني ، يُظهر المشاركون أنهم اكتسبوا المعلومات ذات الصلة ولكنهم غير قادرين على التعبير اللفظي عن المعرفة التي اكتسبوها. في إحدى دراسات آرثر رير ، طُلب من المشاركين كتابة تقرير يوجه المشاركين الجدد من خلال التصنيف اللازم لتجربة تعلم قواعد اللغة الاصطناعية . باستخدام التقارير ، كان المشاركون الجدد قادرين على أداء فوق فرصة. ومع ذلك، لم يكن مستوى أدائهم في التصنيف مرتفعاً مثل أداء المشاركين التجريبيين مما يشير إلى أن التقارير لم تتضمن جميع المعارف المكتسبة للمشاركين الأصليين.

تم انتقاد هذا القياس لافتقاره إلى الحساسية (عدم القدرة على تصوير كل المعرفة المكتسبة) ولأنه لا يستخدم نفس المعرفة بالأداء من أجل اختبار التعلم الضمني .

- اختبارات الاختيار القسري

تتطلب اختبارات الاختيار القسري من المشاركين اتخاذ قرار بشأن الاعتراف . في نموذج التعلم النحوي الاصطناعي ، يُسأل المشاركون عما إذا كانوا قد تعرفوا على أجزاء معينة من سلاسل الحروف. في دراسة أجراها (Dulany) والكليات ، طُلب من المشاركين تحديد الحروف التي ستكمل السلسلة بطريقة صحيحة نحويًا وأظهرت الدراسة أن الحروف التي اختاروها لها علاقة بأداء المشارك. يشير الارتباط الكبير إلى أن المشاركين كانوا على دراية ببعض المعرفة التي اكتسبوها على الأقل.

تم استخدام هذا الاختبار من بين أمور أخرى كمثال استخدمه النقاد للقول بأنه لا يوجد دليل على وجود المعرفة الضمنية. ويقول مكافحة آخرون أن هذا الاختبار لا يمكن استخدامها لرفض مفهوم التعلم الضمني تماماً لأنه يفترض أن المشارك بوعي حساسية لكل من له / لها ذات الصلة المعرفة.

- الاختبارات الذاتية

في الاختبار الذاتي، يحدث التعلم الضمني عندما لا يكون لدى المشاركين الذين يظهرون أداءً فوق الصدفة معرفة بأحكامهم الأشخاص الذين يُفترض أنهم ليس لديهم معرفة بأحكامهم بشكل عام مقتنعون بأن أحكامهم مجرد تخمينات وسيكون لها معدل دقة ليس له علاقة تذكر بتقييمات الثقة التي خصصوها لكل حكم من أحكامهم. في تعلم قواعد اللغة الاصطناعية وتعلم التسلسل ، أظهر المشاركون أداءً أعلى من أداء الصدفة. كان هؤلاء المشاركون مقتنعين بأنهم كانوا يقومون فقط بافتراضات وليس لديهم معرفة حقيقية بالموضوع. أظهرت النتائج عادةً أنهم اكتسبوا في الواقع معرفة ضمنية طوال التجربة (سيجر، أوجارت، 1994، ص 163-196).

6- القضايا المنهجية للمعرفة الضمنية في التعليم

كان مجال التعلم الضمني موضع نقاش بسبب منهجيته. يبدو أن جزءًا كبيرًا من مناقشة القضايا المتعلقة بالمنهجية يتم في قياس التعلم الضمني حاليًا، يتم قياس تجارب التعلم الضمني من خلال استرجاع المعرفة الضمنية لأن القياسات التي يمكن أن تختبر بدقة عملية التعلم المباشر لم يتم تطويرها ومن المهم التفريق بين قياس واعية وغير واعية العمليات من أجل جعل صالحة التقييمات.

في تجارب التعلم الضمني من الضروري استخدام مقياس نقي وحساس. يجب أن تكون الأداة قادرة على تصفية ما تم تعلمه فقط في عملية التجربة وجمع وعرض كل ما تم تعلمه خلال العملية. هذه العوامل مهمة بشكل خاص في تجارب التعلم الضمني حيث ينتج عنها نسب لا تزيد قليلاً عن الأهمية الإحصائية. ويرجع ذلك إلى حقيقة أن الاختبار عادة ما يكون في شكل إجابة بنعم أو لا والتي من شأنها أن تعطي احتمالية بنسبة (50٪) بسبب إحصائية الصدفة. يحصل المشاركون بانتظام على (55-70٪) إن المقاييس القادرة على جمع كل شيء وفقط ما يتم تعلمه أثناء العملية التجريبية من شأنها أن توفر مزيداً من الدقة في النتائج (جونسون، 1998، ص 94).

يجب إجراء القياس في الوقت المناسب وإلا فإن ما يُفترض أنه قياس للتعلم الضمني قد يكون في الواقع قياساً للتعلم الصريح. على الرغم من أن الدراسة قد تركز على التعلم الضمني ، إذا تم أخذ القياس لفترة طويلة بعد حدوث جوهر التجربة ، يمكن للمرء أن يجادل بأن التعلم كان واضحاً ولكن المعرفة الصريحة ضاعت مؤقتاً ولم يتم وضع قواعد توجيهية لاختيار الوقت المناسب للاختبار.

تعد سرعة الاختبارات ومدتها مهمة أيضاً في قياس التعلم الضمني. عندما تكون المدة الزمنية قصيرة ، فمن المرجح أن يتم اختبار التعلم الضمني بدلاً من التعلم الصريح. هذا لأن الأخير (التعلم الصريح) يتطلب وقتاً للذكرات لتأسيس الروابط وبناءها بعد عملية التعلم. ومع ذلك ، فإن ضغط الوقت لا يعني بالضرورة أن المعرفة الضمنية سيتم اختبارها بحثة (DeKeyser, 2008).

7- التمييز بين التعلم الضمني والتعلم الصريح

* خصوصية التحويل

في التعلم الضمني ، يكون نقل المعرفة المكتسبة ضعيفاً بشكل عام. تظهر الدراسات أن المعرفة المكتسبة من خلال التعلم الضمني هي فقط ذات نقل محدود إلى مهام مماثلة هيكلياً. في حين أظهرت بعض الأبحاث أن المشاركين لم يتمكنوا من استخدام التعلم الضمني لإكمال المهام المتشابهة من الناحية الهيكلية على الإطلاق ، أظهر آخرون انخفاضاً في معدل النقل وتتميز المعرفة الضمنية بأنه يتعذر الوصول إليها بدرجة كبيرة.

* التعلم غير المقصود

يحدث التعلم الضمني من خلال الاكتساب السلبي والعرضي والتلقائي. لا يلزم أي جهد واعي لاستيعاب التعلم. في المقابل ، يتطلب التعلم الصريح الملاحظة الواعية والفهم وحفظ المحتوى. تظهر بعض الدراسات أن التعلم السلبي يفعل تماماً مثل الأفراد الذين يتعلمون بوضوح من خلال تشريح الهيكل.

* المتانة

يجادل بعض علماء النفس بأن التعلم الضمني أكثر استقراراً من التعلم الصريح لأن العقل اللاواعي قد تطور قبل العقل الواعي في الجدول الزمني التطوري، علاوة على ذلك تُظهر بعض الدراسات قوة التعلم الضمني من خلال الدليل على أن العوامل الأخرى الفريدة لكل فرد (مثل حاصل الذكاء) وكذلك تعدد المهام أقل احتمالية للتأثير على التعلم الضمني من التعلم الصريح ويقول ريدر إن التعلم الضمني يجب أن يكون في جميع الأحوال أكثر مرونة عندما يتعلق الأمر بالإصابة.

يمكن القول بأنّ الفرق الأساسي بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية هو أنّ المعرفة الصريحة مقننة بالفعل في حين أنّ المعرفة الضمنية متجذرة في العقل.

الشكل(01): جدول بياني للمقارنة بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة

أساس المقارنة	المعرفة الصريحة	المعرفة الضمنية
المعنى	المعرفة الصريحة هي المعرفة التي يمكن التعبير عنها بسهولة وكتابتها ونقلها من شخص إلى آخر.	المعرفة المكتسبة من التجربة الشخصية ، والتي لا يمكن التعبير عنها بسهولة من خلال الكلمات أو الصور هي معرفة ضمنية.
طبيعة	موضوعية ومنطقية وتقنية	ذاتية ومعرفية وتجريبية
تدوين	مقننة	غير مقنن
نقل	قابل للتحويل بسهولة	صعب النقل

المكتسبة من خلال	الخبرة العملية والتحليل المتعمق والملاحظة وتقصي الحقائق وما إلى ذلك.	الاستنتاج المنطقي والخبرة العملية
التسجيل والتخزين	يمكن تسجيلها وتخزينها في شكل مادي / إلكتروني.	يتحدى التسجيل والتخزين

يمكن وصف المعرفة الصريحة بأنها المعرفة الموجودة في الشكل الأساسي والتي يمكن توصيلها بسهولة. ويرجع ذلك إلى حقيقة أن هذه المعرفة متوفرة كمواد مكتوبة ومحفوظة يمكن لأي شخص قراءتها والوصول إليها وتفسيرها. إنها معلومات موثقة أو مسجلة ، مما يسهل مسار العمل. ويفضل أن تكون المعرفة الصريحة مخصصة لإعادة الاستخدام. ويمكن أن يوضحها المتعلّم بوضوح من خلال البيانات اللفظية وهو يتألف من الحقائق والنظريات والقواعد والعلاقات والسياسات التي يمكن صياغتها بالكلمات في شكل مادي أو إلكتروني ومشاركتها مع الناس.

إنّ المعرفة الضمنية كما يوحي الاسم هي المعرفة التي يمتلكها الشخص والتي يتم جمعها من تجربته الشخصية والرؤى والعواطف والملاحظات والظروف ويتم الاحتفاظ بها من قبل العارف في أذهانهم ، وهي شخصية للغاية ومتخصصة علاوة على ذلك ، فإن اكتسابها يرجع إلى العمليات المعرفية. يصعب تفسير مثل هذا الشكل من المعرفة أو تدوينه أو نقله أو تحديده. ويتم الحصول عليها بشكل أساسي عن طريق الارتباط مع شخص آخر وتحتاج إلى جهد متبادل لنقلها.

كما إنها معرفة بديهية متأصلة في السياق والخبرة والقيم والآراء والممارسات والأفكار ووجهات النظر والتجارب. يمتلكها الفرد ، لكنها غير متوفرة في شكل مقنن ويصعب التعبير عنها ، حيث يتم تخزينها في عقل الشخص. ومن ثم فإن النقل الفعال لعوامل المعرفة مثل الاتصال الشخصي والتفاعل المستمر والثقة المتبادلة تلعب دورًا مهمًا حيث تضيق مهارة تنافسية للإنسان حيث يصعب تقليدها. تشمل هذه المهارات :

- العزف على آلة موسيقية
- تنبؤ
- لغة الجسد
- دعاية
- الذكاء العاطفي
- تمييز الوجوه
- التحدث بلغة معينة
- القيادة

(<https://ar.living-in-belgium.com/difference-between-explicit-knowledge-and-tacit-knowledge-108>).

8- نظريات المعرفة الضمنية والتعلم الضمني لخدمة التعليم

إنّ النظريات التعليمية التي يعتمد عليها التعليم التقليدي اليوم فقد نظرت الى المعرفة بأوجه مختلفة حيث اعتبرت النظرية السلوكية (Behaviorist Learning Theory) بأن المعرفة هي عنصر موضوعي مستقل عن خبرة الفرد الذاتية وأن عوامل خارجية هي ما تشكل المعرفة وليس المتعلم ذاته، وبالتالي فالمعرفة هي مقدار التغيير الحاصل في سلوك الفرد نتيجة استجابته لمجموعة من الحوافز والمؤثرات بطريقة يمكن قياسها وملاحظتها ظاهريا عبر تصرفات معلنة وواضحة، أما النظرية الإدراكية (Cognitivist learning theory) فقد اهتمت بالعقل البشري وكمية المعلومات التي يخزنها ويمكنه استرجاعها عند الطلب كمؤشر على المعرفة التي يملك، بينما اعتبرت النظرية البنائية (Constructivist learning theory) بأن المعرفة يتم بناؤها عبر فترة من الزمن من خلال الخبرة والممارسة العملية وتتغير كلما حصل مع الفرد خبرات جديدة، فظهرت مفاهيم التعلم النشط والتعلم التعاوني كأساليب تدريسية في المدارس والجامعات (Ally, 2008; Siemens, 2008; الصالح، 2013).

لكن مع بدء ظهور مفاهيم التعليم غير التقليدي خارج الصف الدراسي بدأت بعض العناصر الأخرى تدخل ضمن اعتبارات تحصيل المعرفة والتعلم. حيث اعتبر الدكتور (Moore) وهو من أسس لنظرية التعلم عن بعد أو التباعد التعملي (Transactional Distance) عام 1972 أن المعرفة (أو التعلم) يمكن تحصيله حتى لو لم يكن هناك تواصل مادي بين المعلم والمتعلم بشرط تقليص ذلك التباعد الناتج عن البعد المكاني والزمني من خلال ثلاث عوامل رئيسية وهي الحوار (Dialogue) وبنية المقرر الدراسي (Structure) واستقلالية المتعلم (Learner Autonomy) (Moore, 1993). فتحدثت النظرية عن المعرفة التي يمكن تحصيلها عبر حوار يحدث بين المتعلمين والمدرس من خلال التواصل غير المباشر وحاجة المتعلم للاستقلالية ليتعلم وحده وضرورة توفير درجة من المرونة في المنهج الدراسي كبديل عن الصف الدراسي التقليدي. ومع ظهور شبكة الإنترنت وانتشار المنتديات الإلكترونية برز عنصر الحوار النصي غير المتزامن كعنصر أساسي في تحصيل المعرفة. فظهرت نظرية "مجتمع تقصي الحقائق" (Community of inquiry) كأحد النظريات التي وفرت إطار عمل يساعد على التعليم بشكل متقن عبر الوسائل التقنية غير المتزامنة والتي تعتمد النص كأساس (Text-based asynchronous computer conferencing). أسس النظرية كل من (Garrison and Arche) عام 2001 ثم تطورت خلال السنوات الأخيرة عبر أكثر من 200 دراسة علمية. وتنبع أهمية الحوار النصي غير المتزامن من كونه أداة تعليمية مهمة تتيح للمتعلمين المزيد من الوقت للتفكير قبل المشاركة في النقاش وتعمق قدرتهم على تقييم أعمالهم ومقارنتها بأعمال الآخرين وتجعلهم مسؤولين عن تعلمهم (Vonderwell et al., 2007).

ووفقا لـ (Garrison, 2011) تعتمد النظرية على ثلاثة عناصر أساسية لتحقيق التعلم والحصول على المعرفة عبر الحوار النصي وهي الحضور الاجتماعي والإدراكي والتدريسي. حيث تعتبر أن النقاش يجب أن يتم ضمن مجتمع تعليمي متماسك يعتمد على العلاقات الشخصية بين المتعلمين وعلى التواصل فيما بينهم (الحضور الاجتماعي) وأن هذا المجتمع يهدف لتحقيق هدف معرفي محدد يتمثل بالإجابة على تساؤلات معينة أو حل مشكلات معقدة باستخدام التفكير النقدي الذي يتم عبر بناء المعاني ذاتيا لدى المتعلم وأيضا من خلال الحديث والنقاش مع الآخرين (الحضور الإدراكي) وكل ذلك تحت إشراف تدريسي لا يهدف الى تقديم المعرفة بل المساعدة والتنسيق والإشراف والتقييم المستمر والمشاركة الفعالة (الحضور التدريسي).

- نظم إدارة التعليم كأداة لتلقي المعرفة: استخدمت تطبيقات إدارة التعليم الإلكتروني (Learning Management Systems (LMS على نطاق واسع في الجامعات والمدارس للأغراض التدريبية والتعليمية الإلكترونية. لقد ساعدت تلك

التطبيقات وبشكل كبير على القضاء على القيود الزمنية والجغرافية ووفرت مرونة عالية في العملية التعليمية وسمحت بالتفاعل بين المعلمين والمتعلمين ووفرت مصادر تعليمية قابلة لإعادة الاستخدام (Kotsilieris and Dimopoulou, 2013). لكنها من الناحية الأخرى قيدت التعليم الإلكتروني ووضعت في قالب جامد تماما كما قيد الصف الدراسي التعليم التقليدي لعقود وحدّ من تطوره. فمعظم تلك الأنظمة هي مجرد أنظمة مركزية ساكنة كرسّت فكرة التلقين في التعلم بطريقة تقنية مبتكرة دون أن تقدم أي إضافة حقيقية للمتعلم أو التعليم سوى أنها نقلته من الحالة الورقية الى الحالة الإلكترونية.

لقد اهتمت تلك التطبيقات بالمقرر الدراسي المعد مسبقا وليس بالمتعلم وحاجته كما أنها افتقدت للتفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المحتوى التعليمي (Kotsilieris and Dimopoulou, 2013) مما أدى إلى أن تعتمد تلك الأنظمة على مستودعات ضخمة من المحتوى التعليمي والتي تأتي على هيئة وحدات تعليمية (Learning Objects) ساكنة صالحة لعموم الطلبة دون اعتبار لخصوصية كل واحد منهم، يتم بناؤها وفق معايير ثابتة من قبل المعلمين ومصممي المناهج لكنها لم تدعم عملية بناء المعرفة في التعليم على الإطلاق (Chatti et al, 2007)، كما أنها أنظمة مركزية تحد من فرص المتعلمين لاستكشاف وإنشاء وإعادة توظيف المحتوى التعليمي (Wheeler, 2013)، وفرصهم قليلة في استغلال تقنيات الويب والتواصل الاجتماعي في التعلم (Sclater, 2008).

بالتالي لا يمكن لهذه البيئة أن تكون أداة مناسبة لتلقي المعرفة، فهي مجرد بيئة تقليدية لكنها أكثر حداثة تساعد الطلاب على الحفظ والتلقين والاتكال على المدرس في التعلم وتساهم في نشر القوالب الجاهزة ليفقد التعليم حتى تلك المرونة التي كانت متوافرة في الصف الدراسي في بعض الأحيان. لا يوجد اهتمام بالطالب ولا تفاعل بين الطلاب ولا نجد حتى أي حافز للتعلم سوى الحصول على الشهادة العلمية دون الاعتبار للمهارة التي يحتاجها سوق العمل عندما يجد المتعلم نفسه أمام تحديات حقيقية.

المعرفة هنا هي "الاعتقاد الشخصي المبرر لدى الفرد" (Nonaka, 1995) والتي نتجت عن الفهم العميق للمعلومات المتراكمة عبر الزمن والتي نتجت بدورها عن البيانات التي تم تحليلها والتنقيب فيها. وهي تمثل مجموع الخبرات التي يحملها كل فرد منا فتصبح جزءا من شخصيته وتكوينه فتميزه عن الآخرين. والحصول على المعرفة يجب أن يؤدي إلى الحكمة وهي الاستخدام الفعلي للمعرفة. ويمكن تصنيف المعرفة إلى معرفة ظاهرة صريحة (Explicit) موثقة بالكلمات والصور ومنظمة يسهل مشاركتها كما هو الحال في المناهج الدراسية مثلا ومعرفة ضمنية (Tacit) ذاتية ناتجة عن الخبرة وتحتاج للتفاعل مع الآخرين ليتم مشاركتها (Mihalca et al., 2008; Chatti et al., 2007). وأغلب المعرفة هي معرفة ضمنية تم تكوينها على مدى فترة زمنية طويلة (Petrides and Nodine, 2003).

وللوصول للتعلم العميق فلا بد أن تتحول المعرفة الظاهرة الصريحة لدى الفرد إلى معرفة ضمنية فتكون جزءاً من شخصيته. وفي ذات الوقت وليتعلم الآخرون فلا بد أن يتم مشاركة المعرفة الضمنية للفرد (وليس معرفته الصريحة فقط) بتحويل معرفته الضمنية إلى صريحة. وهذا ما أكد عليه (Nonaka) من إن إنشاء المعرفة الحقيقية (وبالتالي التعلم) يتمحور حول التحول والتفاعل الذي يحدث بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة لدى الفرد (Chatti et al., 2007)، فكلما تكونت وتراكت المعرفة الضمنية لدى المتعلم كان تعلمه أكثر عمقا وكلما تمت مشاركة تلك المعرفة الضمنية مع الآخرين كانت الفائدة أكبر.

ولتحقيق ذلك لا بد للمعرفة من إدارة، فإدارة المعرفة تعنى بإيصال الفهم الذي تم على المعلومات والبيانات حتى يتم استخدامها في تأدية الأعمال بفعالية (Mihalca et al., 2008). وهي بذلك تشمل العمليات التي لها علاقة بإنشاء وتشارك

وتدبر فـ المـ فـ

(Sammour et al., 2008) وهي إستراتيجية لإدارة المعلومات تتضمن تعريفها وإنشاءها وتصنيفها وعرضها وأرشفتها (Murugaboopathi et al., 2012).

خاتمة

إنّ الحديث عن جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي أصبحت مهمة جداً إذ يعدّ التعليم أحد الاحتياجات الرئيسية لكافة المجتمعات الإنسانية، لذا دأبت المجتمعات وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير المؤسسات التعليمية بما يفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل ومن الملاحظ اليوم أن التعليم الجامع يعلى المستوى العالمي يشهد محاولات جادة لتطويره وتحديثه، من بينها محاولة تقييم الأداء الجامعي وتحسينه من خلال التأكيد على مفاهيم الجودة (Quality) كاتجاه تطوري معاصر لتمثل إطاراً محورياً في معظم دول العالم. ومن المسلم به أنّ الجودة أصبحت الجانب الأكثر أهمية في المنافسة في دنيا الأعمال حيث أن اشتداد المنافسة وزيادة الطلب من قبل العملاء للحصول على أفضل جودة ممكنة.

قائمة المراجع

- R.DeKeyser (2008): الضمني والصريح ، في كتيب اكتساب اللغة الثانية (محرران CJ Doughty و MH Long) . أكسفورد ، المملكة المتحدة . Blackwell Publishing Ltd: الفصل 11.
- ريد ، جي إم ؛ جونسون. (1998) محرران .(التعلم الضمني: القضايا المنهجية والأدلة على الخصائص الفريدة. (في كتيب التعلم الضمني . (ثاوزاند أوكس ، كاليفورنيا ، الولايات المتحدة Sage Publications .: 94-261 pp. Inc.
- سيجر ، كارول أوجارت (1994). "التعلم الضمني". نشرة نفسية: (2) 115 . دوى : 10.1037 / 0033-2909.115.2.163
- سيجر ، كاليفورنيا (مارس 1994). "التعلم الضمني". سايكول بول (2) 115 : 10.1037 / 2909.115.2.163-0033
- الصالح، بدر. (2013). قضايا حاسمة في نموذج التعلم الإلكتروني عن بعد. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض 2013.
- فرنش ، بنسلفانيا ؛ رانجر ، د. (2003). "التعلم الضمني". الاتجاهات الحالية في العلوم النفسية: 10.1111 / 8721.01213-1467
- Ally, M. (2008). "Foundations of educational theory for online learning. Theory and practice of online learning. 3-31. AU Press, Athabasca University.
- Chatti, M. A., Jarke, M., & Frosch-Wilke, D. (2007). The future of e-learning: a shift to knowledge networking and social software. International journal of knowledge and learning, 3(4), 404-420.
- Garrison, D. R. (2011). E-learning in the 21st century. Taylor & Francis.

- Koenig, Michael E. D. (2012). What is KM? Knowledge Management Explained. KW World, <http://www.kmworld.com/Articles/Editorial/What-Is-.../What-is-KM-Knowledge-Management-Explained-82405.aspx>.
- Kotsilieris, T., & Dimopoulou, N. (2013). The Evolution of e-Learning in the Context of 3D Virtual Worlds. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(2).
- Mihalca, R., Uță, A., Andreescu, A., & Întorsureanu, J. (2008). Knowledge management in e-learning systems. *Revista Informatica Economică*, 2(46), 60-65.
- Moodle, (2015). Moodle Learning management system web site, www.moodle.org. Accessed Jan 2015.
- Moore, M. G. (1993). 2 Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 22.
- Murugaboopathi, G., Harish, K. A., & Sujathabai, V. (2012). Knowledge Management Through E-Learning. *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 2(9).
- Nonaka, I. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford university press.
- Petrides, L. A., & Nodine, T. R. (2003). *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. The Institute for study of knowledge management in Education March 2003
- Sammour, G., Schreurs, J., Al-Zoubi, A. Y., & Vanhoof, K. (2008). The role of knowledge management and e-learning in professional development. *International Journal of Knowledge and Learning*, 4(5), 465-477.
- Sclater, N. (2008). Web 2.0, personal learning environments, and the future of learning management systems. *Research Bulletin*, 13, 2008-2009.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved January 10, 2014, from http://www.itdl.org/Journal/jan_05/article01.htm.
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. ITFORUM for Discussion.
- Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309.

- Wheeler, S. (2013). Personal Technologies in Education: Issues, Theories and Debates. Third International Conference on e-Learning & Distance Education 2013, Riyadh.