

المعرفة الإجرائية وعلاقتها بتحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة

أ.م.د. علي حسين مظلوم المعموري الباحثة. حنان حسين علي

The Procedural Knowledge and its Relation with the Vagueness

Toleration for the University Instructors

Asst.Prof.Dr. Ali Hussain Mdhloom Al-Ma'amoori

Researcher. Hanan Husain Ali

Abstract

The rapid progress rises big social, cultural, and economical challenges which make human societies witness big differences that may wipe out there cultural, social, and traditional values. Therefore, it is the task of university instructors to face these challenges since they have the required knowledge.

المخلص:

ان التقدم السريع للمعرفة ادخل المجتمعات في تحديات اجتماعية وثقافية واقتصادية كبيرة، مما جعلها تشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابتها وموروثها الحضاري والاجتماعي والقيمي، كونها لم تعد تملك إلا ان تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير، وفي هذا الخضم اصبح من يمتلك سطوة العلم وفي مقدمتهم تدريسيو الجامعة يمتلك المركزية المفروطة في التحكم.

وقد استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) وتحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة، وقد تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

• ما مستوى المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسيي الجامعة؟

• ما مستوى المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسيي الجامعة؟

• ما مستوى تحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة؟

• ما طبيعة العلاقة بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسيي الجامعة؟

وتكونت عينة الدراسة من (450) تدريسي وتدرسيه بواقع (341) تدريسي و(109) تدريسيه، موزعين على وفق الجنس والتخصص ولتحقيق أهداف البحث فقد تم اتخاذ بعض الإجراءات اللازمة لذلك:

1- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بالمعرفة الإجرائية وما تضمنته من أدوات للقياس، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) بعد ان تبين للباحثة عدم صلاحية مقاييس الدراسات السابقة وذلك لأنها لا تتلائم وطبيعة البحث الحالي.

2- بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات الصلة بتحمل الغموض وما تضمنته من أدوات للقياس، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس تحمل الغموض بعد أن تبين للباحثة عدم صلاحية مقاييس الدراسات السابقة وذلك لأنها لا تتلائم وطبيعة البحث الحالي.

وتوصل البحث إلى جملة من النتائج منها: إن تدريسيي الجامعة بصورة عامة يمتلكون مستوى من المعرفة الإجرائية المتصلة، ومستوى من المعرفة الإجرائية المنفصلة، كما اظهرت نتائج البحث امتلاك التدريسيين لمستوى من تحمل الغموض، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) وتحمل الغموض.

مشكلة البحث:

ان التقدم السريع للمعرفة ادخل المجتمعات في تحديات اجتماعية وثقافية...، مما جعلها تشهد تغيرات جذرية تكاد تعصف بثوابتها وموروثها الحضاري والاجتماعي...، كونها لم تعد تملك إلا ان تتأثر بدرجات متفاوتة بقوى التغيير، وفي هذا

الخصم اصبح من يمتلك سطوة العلم وفي مقدمتهم تدريسيو الجامعة يمتلك المركزية المفرطة في التحكم (المعموري، 2008، ص 3). وترى (Belenky 1997)، انه من المشكلات التي تواجه التعليم وتعيق تقدمه هو الابتعاد عن الهدف الاساسي للتعليم وهو مساعدة الطلبة في التحرك نحو المراحل المتقدمة للنمو العقلي، والمعرفي، والاخلاقي)، فأقتصر دور اغلب التدريسيين على اسلوب التعليم المنمط او التقليدي الذي يكون فيه التدريسي وطلبتة في موقف سلبي، حيث يحفظ التدريسي ما يفرض عليه من مقرر دراسي ومن ثم يملي ما حفظه على طلبته ليحشو اذهانهم بمادة صماء وهذا لم يعد مناسباً لِعصر تفجر المعرفة الذي نعيشه الان (Belenky et al., 1997 P: 228). لذا اكدت (Hettich، 1997) انه ينبغي عليهم اعتماد اساليب معرفية اجرائية (متصلة - منفصلة) وتدريب طلبتهم عليها في الحصول على المعرفة والتغلب على مشكلات العصر (Hettich، 1997 P: 8). ويتفق ذلك مع ما طرحته اندرسون (Anderson، 2005)، حيث انها ترى ان ضعف قدرة الافراد على مواجهة المشكلات والتحديات وتقبلهم للغموض يتأثر بطرق المعرفة الاجرائية المتصلة والمنفصلة وهي بدورها ترتبط بالمستويات العليا من التفكير والحاجة الى المعرفة، فكلما قلت المعرفة المتصلة والمنفصلة لدى التدريسيين كلما ضعفت قدرتهم على مواجهة المشكلات الصعبة التي تتحداهم وقل تقبلهم وتحملهم للغموض، ولذلك فأنها ترى انه من الخطأ ان يعتمد التدريسي على المعرفة المتصلة دون المعرفة المنفصلة او ان يعتمد على المعرفة المنفصلة دون المتصلة، وانما عليه ان يعتمد على كلتا الطريقتين فبأقتصاره على احدهن تضعف لديه القدرة على حل المشكلات وتحمل الغموض (Haddad، 2005 p: 40 & Anderson).

وتكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1_ ما مستوى الإجرائية المعرفة المتصلة لدى تدريسي الجامعة؟
- 2_ ما مستوى المعرفة المنفصلة لدى تدريسي الجامعة؟
- 3_ ما مستوى تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة ؟
- 4- هل للجنس والتخصص علاقة في المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسيي الجامعة؟
- 5_ هل للجنس والتخصص علاقة في المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسيي الجامعة؟
- 6_ هل للجنس والتخصص علاقة في تحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة؟
- 7- ما طبيعة العلاقة بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسيي الجامعة؟

اهمية البحث:

ان البحث الحالي قد يحمل في طياته مكونات او عناصر اهميته فهو يوجه الاهتمام لجوانب مهمة من شخصية التدريسي الجامعي، اذ انه يشخص مدى قدرته على تحمل ما هو غامض وغير مألوف من مشكلات أو افكار جديدة ويبين آلياته المعرفية الإجرائية للتعامل معها في حياته العامة او في حياته كأكاديمي. اذ ان المعرفة الإجرائية نوع من التعلم القائم اساساً في الوضع الأكاديمي حيث يتبع التدريسي طرق المناقشة والتحليل لكل موضوع او فرع من فروع المعرفة وهذا يتفق مع ما طرحته دراسة (Candib، 1998، P:673). فالمعرفة الإجرائية قائمة على تنمية المهارات والتقنيات والمعارف للحصول على الحقيقة، وتؤكد على الطريقة والصيغة بدلاً من المحتوى وعلى حل المشكلات بشكل علمي وواقعي (السيد، 2009، ص 22). ولقد وجد كل من (Struck & Oja، 1998)، انه من خلال آليتي المعرفة الإجرائية يعمد الأفراد الى الاعتناق والمشاركة الوجدانية لأفكار الآخرين ويتم ذلك باتباع (المعرفة الإجرائية المتصلة) والى الشك ونقد افكار الآخرين والذي يتم من خلال (المعرفة الإجرائية المنفصلة)، فالعارفون الأجراءيون يفكرون ويجادلون وينظرون للقضايا من زوايا مختلفة، اذ ان العارفون بألية المعرفة المتصلة يحاولون فهم الآخرين ويشعرون بما يشعرون به، بينما العارفون بألية المعرفة المنفصلة يميلون الى التحليل في

تقييمهم، ويتبعون قواعد ونكتيكات خاصة لفحص المشكلة او القضية (Struck & Oja)، 1998، 4: p، وأضاف كل من Schommer – Aikins & Easter 2005 ان كل من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة مرتبطة بالمستويات العليا من التفكير، بالإضافة الى انه كلما زادت المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة زادت الحاجة لوجود مشكلات صعبة تتحداهم وزاد تقبلهم للغموض، لذا على التدريسيين ان ينموا كلتا الآيتين لأنفسهم ولطلبتهم، ليكونوا مرتبين واستراتيجيين (اي قادرين على وضع استراتيجيات واستخدامها بأنفسهم في كافة ميادين حياتهم) (Schommer – Aikins & Easter، 2005، 3:p). ويختلف الأفراد في سماتهم الشخصية وفي استجاباتهم في شتى المواقف تبعاً لعوامل متعددة، فأنهم كذلك يختلفون في مدى تحملهم للغموض فمنهم متحمل للغموض ومستمتع بالتعامل مع المواقف الغامضة، ومنهم من هو غير متحمل للغموض ونافر من كل ما يعترضه اي نوع من انواع الغموض او اللبس، ومن هنا جاء اهتمام علماء النفس بهذا المفهوم واجروا العديد من الدراسات بشأنه، وفي كل مرة ربط تحمل الغموض بمتغير آخر (Boodd & White)، 1980، 288: p ويمكن تحديد أهمية البحث الحالي في:

- 1- أن أهمية البحث تتبع بصورة اساسية من أهمية مجتمع البحث الحالي المتمثل بتدريسي الجامعة الذي يشكل شريحة مهمة من شرائح المجتمع وقادة من قادات الفكر وبالتالي فإن دراسته تشكل محوراً هاماً في البحوث العلمية، فضلاً عن ان الامكانيات العقلية التي يتميز بها تدريسيو الجامعة تشكل محوراً هاماً ورئيسياً في الآليات المعرفية وتحمل الغموض.
- 2- قد يعد البحث تغذية راجعة فيما يتعلق بمجتمع البحث بما يقدمه لهم من معلومات عن ماهية العلاقة بين متغيري البحث.
- 3- فضلاً عن ان هذا البحث سيوفر اداتين جديدتين لقياس متغيري البحث ستساعد المختصين في أمور التشخيص والإرشاد، وتعد اثراء للمكتبة العلمية العراقية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرّف:

- 1- مستوى المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسي الجامعة.
 - 2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسي الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - 3- مستوى المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسي الجامعة.
 - 4- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسي الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - 5- مستوى تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة.
 - 6- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص.
 - 7- العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسي الجامعة.
- حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على تدريسيي الجامعة في كل من (جامعة بابل، جامعة كربلاء، جامعة الكوفة)، ولكلا الجنسين من الذكور والاناث للعام الدراسي (2013-2014).

تحديد المصطلحات:

أولاً:- المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge

● عرفت جالوتي (Galotti، 1999): بأنها الطرق الإجرائية التي يتبعها الأفراد في الحصول على المعرفة، وتتمثل في:

- 1_ المعرفة الإجرائية المتصلة Connected Procedural knowledge: تشير الى مدخل معرفي ذاتي يحاول فيه العارف ان يفهم أفكار الآخرين بتبني منظورهم.

2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة Separated Procedural knowledge: تشير الى مدخل معرفي موضوعي يبعد فيه العارف نفسه عن افكار الآخرين، مفضلاً التحدي والشك والتفكير الناقد، (Galotti et al., 1999 p: 748).

- اما التعريف النظري للباحثة، فقد عرفت بانها: آليات التفكير التي يُكوّن بها او يتبنى من خلالها المفكر وسيلة او اكثر للحصول على المعرفة والتأمل فيها، وتقييمها وتبادلها عن طريق تعلم طرق التحليل والمناقشة لكل فرع من فروع المعرفة، ويتم ذلك من خلال الموقف الإجرائي الذي يتم فيه تنمية الأساليب والأجراءات لأكتساب وتقييم هذه المعرفة وللمعرفة الإجرائية بعدين هما:

1_ المعرفة الإجرائية المتصلة: Procedural Connected Knowledge: آلية معرفية ذاتية جوهرها الإعتناق، حيث يتبنى الفرد المفكر منظور الآخرين من خلال المشاركة الوجدانية لأفكارهم، فالفرد ذو المعرفة المتصلة يتوجه دائماً نحو فهم الموضوع بتساؤله عن معنى الأفكار الواردة فيه ليسهل عليه تبنيها.

2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة: Separated Knowledge Procedural: آلية معرفية موضوعية جوهرها الشك، يميل الفرد من خلالها الى التفكير الناقد ويقابل أفكار الآخرين بالشك والتساؤل حتى يثبت صحتها بالدليل، فالفرد ذو المعرفة المنفصلة يتوجه نحو صحة الموضوع وصدقه بتساؤله عن مدى قوة او ضعف الأفكار الواردة فيه.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس المعرفة الإجرائية ولكل بعد من بُعديها (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) المُعد من قبل الباحثة.

ثانياً:- تحمل الغموض Tolerance Ambiguty

● عرفه بودنر (Budner، 1962): بانه (الميل لإدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبة، بينما يشير عدم تحمل الغموض الى الميل لإدراك المواقف الغامضة على انها مصادر للتهديد، وحدد بودنر الموقف الغامض على انه يتسم بالتعقيد complexity اي يوجد في الموقف عدد كبير من العناصر، وغير قابل للحل Insolvability لتناقض عناصره). (Budner، 1962، 29-30: p).

- اما التعريف النظري للباحثة، فقد عرفت بأنه: (قدرة الفرد على إدراك وفهم المعلومات التي تتسم بالغموض والتناقض، ومواجهة المواقف المعقدة التي تكون فيها المثيرات غير واضحة ومتناقضة، بموضوعية وهدوء وعقلانية، مع الشعور بالأرتياح).

- التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس تحمل الغموض المُعد من قبل الباحثة.

مفهوم المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge

1- مفهوم المعرفة الإجرائية لدى بيلنكي Belenky

لقد قدمت بيلنكي Belenky طرحاً متكاملًا للمعرفة الإجرائية ببعديها (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة)، ولم تكتفي بهذا وانما بينت كيف ينمو الأفراد معرفياً من خلال انتقالهم عبر مواقف معرفية من المعرفة ما قبل الإجرائية وصولاً الى المعرفة الإجرائية وكذلك المعرفة ما بعد الإجرائية، وأوضحت بيلنكي بأن هذه المواقف المعرفية تتمايز بين التقبل السلبي للمعرفة، الى التقبل الايجابي والبناء النشط للمعرفة، فالتقبل السلبي للمعرفة يتمثل في المواقف السلبية الثلاثة (الصمت، المعرفة المتلقاة، والمعرفة الذاتية) التي تصنف على انها معرفة قبل إجرائية، وهي تجعل التعليم ذا المستويات العليا من التفكير صعباً لأنها تعتمد بشكل كبير على السلطة (الصمت)، أو الشك في تفكير الفرد الآخر (المعرفة الذاتية)، أو بسبب الاعتماد الزائد على تفكير الفرد الخاص (المعرفة الذاتية). اما التقبل الإيجابي للمعرفة والبناء النشط للمعرفة فتتمثل في الموقفان الإيجابي للمعرفة الإجرائية (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) فهما يدعمان التفكير الناقد وصوت

المنطق، والاحتواء الوجداني للمعرفة أيضاً، وكما يتمثل هذا التقبل الإيجابي والبناء للنشاط للمعرفة في (المعرفة البنائية) أيضاً التي توصف على انها معرفة ما بعد الإجرائية وهي تدعم التأمل والتكامل بين المعرفة الإجرائية المتصلة والمنفصلة (Belenky et al, 1997، P:11). كما ركزت بيلنكي على السمات التي تتميز بها المعرفة الإجرائية عن غيرها من المواقف المعرفية ومن ابرز سماتها: (الموضوعية، والتحدث بأسلوب موزون، وتبني المنظور، ومعرفة الطريقة). وفي هذا النموذج، نجد ان الأفراد يتقدمون من حالي عدم امتلاك الصوت (اي عدم القدرة على التعبير عن افكارهم)، إلى تنمية صوت قوي (اي تنمية القدرة على التعبير عن افكارهم)، ونتيجة لتخوفهم من ردود الآخرين تجاه افكارهم، فهم يتحركون أولاً نحو الاعتماد على السلطة (وهي المعلمين او المربين او العلماء)، ثم الى رؤية انفسهم كمصدر للسلطة، ويبحثون عن الإجراءات التي ستساعدهم على المعرفة، وفي النهاية ينمون معرفياً فيربطوا خبراتهم بخبرة السلطة، ويكونوا نظرتهم الخاصة بالعالم (Candib)، 1998، p: 670.

2- مفهوم المعرفة الإجرائية (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) لدى كلينتشي Clinchy

ان منطلق كلينتشي Clinchy في المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة)، فإنه ذو اهمية بالغة، حيث انها حاولت في منطلقها هذا ومن خلال البحث والمقابلات الشخصية مع الأفراد، ومن خلال فحص كتاباتهم، ان تعرف مكونات المعرفة المتصلة والمنفصلة وتوضحها للقارئ، وتتأكد من الممارسة الفعلية لها من قبل العارفين الأجرائيين (Clinchy، 2002، P: 73). ووصفت كلاً من المعرفة المتصلة والمنفصلة بأنهما إجراءان مدروسان وصارمان، يتطلبان البراعة والعمل بأتقان من اجل الحصول على المعرفة، ولكنهما يختلفان بعض الشيء في كيفية الحصول على تلك المعرفة، فجوهر المعرفة المتصلة هو الأقتناع حيث يرغب العارف في هذه الطريقة بأن يقتنع بأفكار وآراء الآخرين ويصدقها ويتبناها كما هي في معناها الظاهري، بينما جوهر المعرفة المنفصلة هو الجدل حيث ان العارف في الطريقة لا يصدق كل رأي في معناه الظاهري، انما يثير الجدل حوله ومن ثم يثق به او ينقضه. كما انها ميزت بين البعدين (المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة) وقدمت مقارنة واضحة بينهما من خلال المحاور التالية:- (موضوعية العارف - هدف العارف - تفكير العارف وشعوره - التأكيد على العارف - اسلوب العارف في الكشف عن معاني الأفكار، الذات كأداة، والصدق والفهم والحقيقة لدى العارف)

(Candib, 1998, p: 673)

3 - مفهوم المعرفة الإجرائية (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) لدى جالوتي Galotti 1999

بالنسبة لمنطلق جالوتي Galotti في المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة)، فإن طرحها لهذا المفهوم يعد افضل الطروحات المقدمة لحد الآن، وذلك لأنها اعتمدت على المنهجية العلمية أكثر من غيرها، فضلاً على انها عندما حددت المفهوم فقد اتسم بالإجرائية في معظم مواضعه، وهي الوحيدة من بين نظيراتها التي اعدت أداة لقياس هذه المفهوم، ولذلك فإن جميع الدراسات التي لحقتها تبنت مقياسها لقياس المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) (Knight et al., 2000، P: 400). كما اتسم طرحها بالتحديد الصريح لمفهوم المعرفة الإجرائية وكل بعد من بعديها، فقد عرفت المعرفة الإجرائية بأنها: الطرق المعرفية الإجرائية التي يتبعها الأفراد في الحصول على المعرفة، وتتمثل في الآليتين المعرفيتين المستقلتين، وهما المعرفة الإجرائية المتصلة التي تشير الى مدخل معرفي ذاتي يحاول فيه العارف ان يفهم أفكار الآخرين بتبني منظوراتهم. والمعرفة الإجرائية المنفصلة التي تشير الى مدخل معرفي موضوعي يبعد فيه العارف نفسه عن افكار الآخرين، مفضلاً التحدي والشك والتفكير الناقد (Galotti et al., 1999، p: 748).

مفهوم تحمل الغموض

1- مفهوم (عدم تحمل الغموض) لدى فرنكل برونشفيلد (Frenkle_Brunshfeild)

لقد تناولت فرنكل - برونشفيلد تحمل الغموض في إطار تحليلي إذ ربطت بينه وبين مفهوم التناقض الوجداني، عندما أكدت ان الطفل الذي يستطيع ان يحب اباه في مواقف معينة ويشعر بالضيق في مواقف التربية الصارمة ويستطيع ان يعبر عن ذلك صراحة فهو يستطيع ان يتحمل الغموض، اما عندما يكون الطفل عاجزاً عن اظهار مشاعر الحب والود والاحترام في مواقف تتطلب ذلك، والتعبير عن مشاعر السخط والغضب في مواقف يكون فيها الآباء غير محقين معه، فإنه لا يستطيع تحمل الغموض، وتعتقد برونشفيلد ان تحمل الغموض يرجع اساساً الى طبيعة المنزل الذي ينشأ فيه الطفل، وطبيعة المعاملة الوالدية هي التي تولد تحمل الغموض او عدمه. وعندما ارجعت تحمل الغموض الى الطفولة وقالت ان تحمل الغموض يعتمد الى حد كبير على كيفية معاملة الوالدين لأطفالهم. فلأنها وجدت ان الآباء المتسلطين يعاقبون أبنائهم على الغموض البادي في سلوكهم، والعقاب بدوره يعزز الميل الى تكوين استجابات مفرطة البساطة في مواقف متعددة الأوجه (Frenkel_Brunswik, 1950, p: 219 - 325).

2_ مفهوم (تحمل الغموض كمتغير شخصية) لدى بودنر Budner

ويعد الطرح النظري الذي قدمه بودنر Budner لتحمل الغموض كمتغير في الشخصية، افضل الطروحات المقدمة لحد الآن في تحمل الغموض، لأنه اعتمد في طرحه على المنهجية العلمية، فضلاً على انه عندما حدد المفهوم فقد اتسم بالإجرائية والوضوح في معظم مواضعه، وقد يكون هذا هو السبب الحقيقي لأن تتبنى معظم الدراسات التي لحقته إطاره النظري. وقد نلمس الإجرائية في التعريف الذي قدمه لتحمل الغموض حين عرفه بأنه: الميل لأدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبه، بينما عدم تحمل الغموض فإنه: الميل لأدراك المواقف الغامضة كمصادر تهديد، وكذلك في الوصف الذي قدمه للموقف الغامض، فقد أكد على ان الموقف الغامض أما أن يكون جديداً أو معقداً او يتعذر حله. ويتقدم بودنر في طرحه فيميز بين مستويات الأستجابة وأنواعها. كما اتسم طرحه بالتمييز الصريح لهذا المفهوم عن بقيه المفاهيم كما لاحظنا في تمييزه بين تحمل الغموض والتصلب (Budner, 1962, p: 42).

ومما ميز منطلق بودنر عن غيره هو تأكده على ان تحمل الغموض سمة شخصية، عندما أشار الى انه جزء من عملية تكيف الفرد لبيئته الداخلية والخارجية، وإنه طريقة للتقييم أكثر منه علاجاً للواقع. ولذلك تعتقد الباحثة ان الطرح الذي قدمه بودنر هو الأفضل من بين تلك الطروحات، لذلك سوف تتبنى الباحثة التعريف الذي قدمه بودنر ومنطلقه النظري في تحمل الغموض كمتغير في الشخصية.

3_ مفهوم (تحمل الغموض كأسلوب معرفي):

على الرغم من ان الدراسات اثبتت ان لكل فرد من الأفراد اسلوبه المميز في التعامل وان هناك اساليب معرفية كثيرة إلا ان الكثير من الباحثين يختلفون في تسميتها وتحديد مفهومها وطرق قياسها (رشيد، 2005، ص 76). إلا ان ميسك (1976) Messick، يرى ان المقصود بالأساليب المعرفية هي الفروق الموجودة بين الافراد في اساليبهم الإدراكية والتفكير والتذكر والتخيل، والتي ترتبط بالفروق الفردية في الفهم والحفظ والتحويل ومعالجة المعلومات وفهم الذات (شريف، 1982، ص 111). ويستخدم الأسلوب المعرفي اساساً للتمييز بين الأفراد وفقاً لخصائصهم الفردية من بعد تجميعها في انماط كلية مختلفة، ولكن هذا التفريق لا يعني ان يكون نمطاً افضل من آخر فكل بعد له قيمته في ظل ظروف خاصة لأن الأسلوب المعرفي يعني بتحديد حالة Manner أو شكل Form النشاط المعرفي الذي ينجز بواسطة اي عمل، ووفقاً لهذا فأن الاسلوب المعرفي هو توزيع متصل بين قطبين وهذا التوزيع يتسم بالاستمرارية، اي انه توزيع اعتدالي (البهادلي، 1994، ص 42). كما تباينت

التسميات التي اطلقت على تحمل الغموض بأعتباره اسلوباً معرفياً، وكل تسمية جاءت لتعبر عن زاوية معينة لهذا المفهوم، ف ميسك Messick عبر عنه بمصطلح التسامح مع الغموض او الخبرات غير الواقعية Tolerance for incongruous unrcalistic experiences، اما روس فكان اكثر تحديداً للمصطلح حيث اطلق عليه تسمية التحمل للخبرات غير الواقعية Intolerance un realistic experiences (رشيد، 2005، ص 76). ووفقا لهذا ومن منظور الأساليب المعرفية، فإن تحمل / عدم تحمل الغموض هو بعد يتعلق بأستعداد الشخص لأدراك وتقبل الموضوعات التي تتعارض مع خبراته التقليدية وغير الواقعية، فيقع في احد قطبي هذا البعد الأشخاص الذين بمقدورهم تحمل الافكار والاحداث التي لا تشبه ما هو مألوف وبالتالي فلديهم استعداد للتعامل مع الأحداث وان كانت غامضة، اما الطرف الآخر من البعد فهو للأشخاص الذين يفضلون ما هو شائع وتقليدي وواقعي ولايتحملون الجديد أو الغريب (شريف، 1982، ص 118).

دراسات السابقة:

أولاً:- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المعرفة الإجرائية:

1_ دراسة السيد (2009): (طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بأستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً).

اجريت هذه الدراسة في اربع مدارس ثانوية في محافظة الشرقية في مصر، وهدفت الى التوصل الى افضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسار العلاقات (التأثيرات) الدالة إحصائياً بين طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الأول الثانوي، والتعرف على الفروق بين البنين والبنات في طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتألفت عينة الدراسة من (493) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو التفكير والتعلم: (Galotte 1999) لقياس طرق المعرفة الإجرائية بعد ترجمته وتقنيته ليلائم مجتمع الدراسة، واستعمل الوسائل الإحصائية الأتية: اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل الانحدار، وتحليل المسار، واسفرت النتائج عن وجود تأثير لكل من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما وجدت فروق بين البنين والبنات في معظم متغيرات البحث لصالح البنات (السيد، 2009).

2_ دراسة اندرسون (Anderson 2005): اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الى ايجاد العلاقة بين كل من طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية والحاجة للمعرفة، حيث تألفت عينة الدراسة من (457) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، قد طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو التفكير والتعلم ل (Galotti 1999) لقياس طرق المعرفة الإجرائية، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الأتية: تحليل التباين البسيط، تحليل التباين متعدد المتغيرات، معامل ارتباط بيرسون، ووجد الباحث انه كلما زاد اعتقاد الطلبة في المعرفة المتصلة والمنفصلة زادت المعتقدات، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المتصلة والمنفصلة زادت الحاجة الى المعرفة، كما وجد الباحث ان الأناث لديهن اعتقاد قوي في المعرفة المتصلة بينما الذكور لديهم اعتقاد قوي في المعرفة المنفصلة (Anderson, 2005)

ثانياً:- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تحمل الغموض:

1_ دراسة عوجة (1989): (تحمل الغموض وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية)

اجريت الدراسة في مصر، واستهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين تحمل الغموض وبعض سمات الشخصية (الثقة بالنفس - الأندفاعية - التمرد - الثبات الأنفعالي - العصابية - الأنبساط / الانطواء - التمرکز حول الذات)، وتألفت عينة الدراسة من (151) من طلبة الجامعة، واستخدم الباحث مقياس بودنر لقياس تحمل الغموض، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الأتية: تحليل التباين، وتحليل الانحدار، وكشفت نتائج الدراسة عن استقلال تحمل الغموض عن سمات الشخصية (عوجة، 1989).

2_ دراسة بودنر (Budner 1962): (عدم تحمل الغموض كمتغير في الشخصية)

اجريت الدراسة في نيويورك، واستهدفت قياس تحمل الغموض كخصيصة شخصية لدى طلبة المدارس العليا بنيويورك، وتألفت عينة الدراسة من (62) طالب وطالبة من طلبة المدارس العليا بنيويورك، طبق عليهم الباحث استبيان يعبر عن اتجاه الطلبة نحو المثالية والخضوع للوالدين، بالإضافة الى مقياس بودنر لعدم تحمل الغموض، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الأتية: تحليل التباين، ومعامل ارتباط بيرسون، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين درجات الطلبة على مقياس بودنر ودرجاتهم على الاستبيان، وأشار بودنر الى ان هذه العلاقة الموجبة تعكس بوضوح تأثير الأسرة على ادراكات الطفل (Budner، 1962).

مؤشرات افادت البحث الحالي:

- 1- اتباع الاجراءات المناسبة في اختيار العينة.
- 2- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس المستعملة في الدراسات السابقة.
- 3- بناء مقياسين أحدهما للمعرفة الإجرائية والآخر لتحمل الغموض، اذ افادت الباحثة من الدراسات السابقة في جمع المعلومات لتكوين بعض الفقرات.
- 4- تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة للدراسة.

منهج الدراسة:

إعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في البحث، وذلك لأنه يتلائم وطبيعة البحث، إذ أنه يعطينا وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ولا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بل يتضمن كذلك قدراً من التفسير لهذه النتائج من أجل الوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (صابر، وخفاجة، 2002: 87)

مجتمع البحث:

يتضمن مجتمع البحث الحالي تدريسيي جامعة(بابل، كربلاء، الكوفة) للعام الدراسي (2013- 2014)، وقد حددت الباحثة مجتمع البحث من خلال بيانات شعبة التخطيط في كل جامعة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الانسانية، وبناءً على ذلك حُدد عدد الكليات وأسماؤها وعدد تدريسييها إذ بلغ عدد الكليات (54) كلية، منها (37) كلية علميه وهي تمثل نسبة (69%) من مجتمع البحث، و(17) كلية انسانيه وهي تمثل نسبة (31%) من مجتمع البحث، وقد بلغ العدد الكلي للتدريسيين(4515) تدريسيي وتدريسييه، منهم (3055) ذكور موزعين بواقع (2057) تدريسيي من الفرع العلمي، و(998) تدريسيي من الفرع الانساني، و(1460) تدريسييه موزعات، بواقع (954) تدريسييه من الفرع العلمي، و(506) تدريسييه من الفرع الانساني، وكما موضح في الجدول (1).

جدول رقم (1)

الكليات جامعات الفرات الاوسط في مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص

الكليات الانسانية				الكليات العلمية					
الجامعة	الجنس		الكلية	ت	الجامعة	الجنس		الكلية	ت
	اناث	ذكور				اناث	ذكور		
بابل	14	42	القانون	1	بابل	79	126	الطب	1
	12	47	الأداب	2		20	30	الصيدلة	2
	42	108	التربية للعلوم الانسانية	3		25	37	طب الاسنان	3
	39	70	التربية الاساسية	4		16	10	التمريض	4
	67	123	الفنون الجميلة	5		51	177	الهندسة	5
	9	35	الدراسات القرآنية	6		24	47	هندسة المواد	6
الكوفة	13	35	القانون	7		2	12	الهندسة - المسيب	7
	36	126	الأداب	8		77	100	العلوم	8
	16	52	التربية	9		49	72	العلوم للبنات	9
	15	27	التربية الاساسية	10		37	33	التربية للعلوم الصرفة	10
	159	93	التربية للبنات	11		23	35	تكنولوجيا المعلومات	11
	5	14	التراث	12		17	28	الادارة والاقتصاد	12
	12	44	الفقه	13		11	55	التربية الرياضية	13
	4	17	العلوم السياسية	14		58	153	الطب	14
كربلاء	4	21	القانون	15	8	42	الطب البيطري	15	
	40	104	التربية للعلوم الانسانية	16	35	53	الصيدلة	16	
	19	40	العلوم الاسلامية	17	22	32	طب الاسنان	17	
					9	11	التمريض	18	
				الكوفة	87	130	العلوم	19	
					16	32	علوم الحاسبات والرياضيات	20	
					36	200	الهندسة	21	
					19	73	الزراعة	22	
					12	19	التخطيط العمراني	23	
					2	19	التربية الرياضية	24	
					كربلاء	29	66	الطب	25
						6	27	الطب البيطري	26
						19	24	الصيدلة	27
						8	18	طب الاسنان	28
				1		4	التمريض	29	
				55		79	العلوم	30	
				9		13	العلوم الطبية التطبيقية	31	
				33		37	التربية للعلوم الصرفة	32	
				6		22	العلوم السياحية	33	

					9	79	الهندسة	34
					15	46	الزراعة	35
					21	85	الإدارة والاقتصاد	36
					8	31	التربية الرياضية	37
	506	998			954	2057		
4515	1504		المجموع		3011		المجموع	
%100	%34		النسبة المئوية		%66		النسبة المئوية	

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (450) تدريسي وتدرسيه أختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، منهم (341) تدريسي و(109) تدريسية موزعين على وفق الجنس والتخصص ويمثلون نسبة (10%) من مجتمع البحث، إذ يشير ملحم (2010) إلى أن حجم العينة المناسب في البحوث الوصفية يجب أن يكون (10%) وذلك في حال كون المجتمع كبيراً (بضعة آلاف) (ملحم، 2010: 274). كما موضح في الجدول (2).

جدول (2)

عينة التدريسيين موزعة على وفق الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	علمي	%	أنساني	%	المجموع	%
الذكور		277	%61	64	%14	341	%75
الإناث		88	%20	21	%5	109	%25
المجموع		365	%81	85	%19	450	%100

أداتي البحث:

أولاً: - مقياس المعرفة الإجرائية:

- 1_ قامت الباحثة ببناء أداة لقياس المعرفة الإجرائية ببعديها المستقلين، (المتصلة والمنفصلة) بعد إجراء عملية المسح لعددٍ من الأدبيات النفسية والتربوية والدراسات السابقة والشبكة الدولية (الإنترنت) التي إهتمت بدراسة المعرفة الإجرائية، فقد توزعت فقرات مقياس المعرفة الإجرائية على بُعدين مستقلين هما: 1_ المعرفة الإجرائية المتصلة وقد تكون من (25) فقرة، 2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة وتكون من (28) فقرة.
- 2_ الصدق الظاهري: تم عرض المقياس ببعديه 1_ المستقلين المعرفة الإجرائية المتصلة، 2_ المعرفة الإجرائية المنفصلة، على المحكمين وقد حصل على نسبة اتفاق 98% بشأن صلاحية كل فقرة وبهذا أصبح جاهز لعرضه على العينة الاستطلاعية.
- 3_ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية: إذ تم تحديد الزمن المستغرق ومعرفة مدى وضوح الفقرات الموضوعية.
- 4_ تصحيح المقياس: تكون المقياس من خمسة بدائل، (تتطبق علي تماماً، تتطبق علي، تتطبق علي الى حد ما، لا تتطبق علي، لا تتطبق علي مطلقاً)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، وكانت اعلى درجة لمقياس ب'عد المعرفة الإجرائية المتصلة قد بلغت (125) درجة وأقل درجة بلغت (25) درجة بمتوسط فرضي قدره (75) درجة، أما اعلى درجة لمقياس بُعد المعرفة الإجرائية المتصلة فقد بلغت (140) درجة وأقل درجة بلغت (28) درجة بمتوسط فرضي قدره (84) درجة.

5_ صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس لمقياس المعرفة الإجرائية ببعديها (المعرفة الإجرائية المتصلة) و(المعرفة الإجرائية المنفصلة) باستخدام صدق البناء من خلال إسلوبين، الأسلوب الأول تمثل بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط للمعرفة المتصلة ما بين (0، 25 - 0، 66) واتضح أن معظم فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط جيد وذلك على وفق معيار، (Ebel 2009) الذي ينص على ان الفقرة تعد دالة إحصائياً اذا كانت قيمة (r) هي (0.19) فأكثر، ماعدا فقرتين هما (11 و 21) كان معامل ارتباطهما اقل (0.19) واللذان حذفنا من المقياس لأن معامل ارتباط كلا منهما غير دال احصائياً وفق معيار ايبيل (Ebel 2009)، اما معاملات ارتباط المعرفة المنفصلة فقد تراوحت بين (0.23 _ 0.61) ماعدا سبع فقرات التي حذفت من المقياس لأن معامل ارتباطها قد تراوح بين (0.11_ 0.18)، أما الأسلوب الآخر فتمثل بإيجاد القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين وباستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) إن قيم (T) للمعرفة المتصلة قد تراوحت بين (5.30 - 8.977) وللمعرفة المنفصلة تراوحت بين (5.320 _ 8.267).

6_ ثبات المقياس: إستخرج ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة إعادة الإختبار إذ بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس المعرفة المتصلة (0.87)، وللمعرفة المنفصلة (0.89) وكلاهما قيم ثبات جيدة يمكن الركون اليهما، والطريقة الثانية وهي طريقة ألف كرونباخ أذ بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة للمعرفة المتصلة (0.81)، وللمعرفة المنفصلة (0.74) وكلا منهما يعد معامل ثبات جيد.

7_ الصورة النهائية للمقياس: بعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث، فقد أصبح مقياس المعرفة الإجرائية مكوناً من (44) فقرة، موزعة على بُعدين هما، المعرفة المتصلة (23) فقرة، والمعرفة المتصلة (21)، وقد تراوحت درجة الإجابة بين (5 - 1).

ثانياً:- مقياس تحمل الغموض:

1_ قامت الباحثة ببناء أداة لقياس تحمل الغموض بعد إجراء عملية المسح لعددٍ من الأدبيات النفسية والتربوية والدراسات السابقة والشبكة الدولية (الإنترنت) التي اهتمت بدراسة متغير تحمل الغموض، وتكون المقياس من (9) مجالات هي: الفلسفي (7) فقرات، الإدراكي (6) فقرات، اللغوي (7) فقرات، العادات (9) فقرات، الاجتماعي (9) فقرات، الصورة العامة (5) فقرات، التعامل في المواقف الدراسية (7) فقرات، الأشكال (6) فقرات، حل المشكلة (7) فقرات.

2_ الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على المحكمين وقد حصل على نسبة اتفاق 98% بشأن صلاحية كل فقرة وبهذا أصبح جاهز لعرضه على العينة الاستطلاعية.

3_ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية: إذ تم تحديد الزمن المستغرق ومعرفة مدى وضوح الفقرات الموضوعية.

4_ تصحيح المقياس: تكون المقياس من خمسة بدائل، (تتطبق علي تماماً، تتطبق علي، تتطبق علي الى حد ما، لا تتطبق علي، لا تتطبق علي مطلقاً)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، وذلك في حال كون الفقرة موجبه، وتُعكس الدرجات في حال كون الفقرة سالبه، وكانت اعلى درجة للمقياس قد بلغت (315) درجة وأقل درجة بلغت (63) درجة بمتوسط فرضي قدره (189) درجة.

5_ صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق البناء من خلال إسلوبين، الأسلوب الأول تمثل بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.22 _ 0.63) واتضح أن معظم فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط جيد وذلك على وفق معيار أيبيل الذي حدد (0.19) فأكثر معامل ارتباط دال احصائياً. ما عدا تسع فقرات تراوحت معاملات ارتباطهن ما بين (0.11 _ 0.18) واللاتي حذفن من المقياس لأن معامل ارتباطهن

غير دال احصائياً وفق معيار أبييل (Ebel 2009)، أما الأسلوب الآخر فتمثل بإيجاد القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وباستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين ولكل مجال من المجالات التي تضمنتها الأداة وقد أثبتت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) إن قيم (T) قد تراوحت بين (7.503 - 3.009).

6_ ثبات المقياس: إستخرج ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة إعادة الإختبار إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.82) وهي قيمة ثبات جيدة يمكن الركون إليها، والطريقة الثانية هي طريقة ألفا كرونباخ إذ بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0.78) وهو يعد معامل ثبات جيد.

7_ الصورة النهائية للمقياس: بعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث، فقد أصبح مقياس إدارة الانفعالات مكونا من (52) فقرة، وقد تراوحت درجة الإجابة بين (5 - 1).

عرض النتائج:

الهدف الاول: تعرّف مستوى المعرفة الإجرائية المتصلة لدى تدريسيّ الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس المعرفة الإجرائية المتصلة على افراد العينة الاساسية البالغ عددهم (450) تدريسي وتدرسية، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (80.46) وبانحراف معياري قدره (12.842) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (69) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة.

الهدف الثاني: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المعرفة الإجرائية المتصلة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث)، والتخصص (علمي، إنساني).

ان القيمة الفائية المحسوبة تساوي (1.692) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لنوع التدريسي في المعرفة الإجرائية المتصلة. اما ما يخص متغير التخصص فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (2.014) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (449) وهذا يشير الى وجود فروق دالة احصائيا بين الفرعين العلمي والانساني في المعرفة الإجرائية المتصلة.

الهدف الثالث: تعرف مستوى المعرفة الإجرائية المنفصلة لدى تدريسيّ الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس المعرفة الإجرائية المنفصلة على افراد العينة الاساسية البالغ عددهم (450) تدريسي وتدرسية، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (80، 46) وبانحراف معياري قدره (12، 842) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (69) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة، .

الهدف الرابع: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المعرفة الإجرائية المنفصلة وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث)، والتخصص (علمي، إنساني).

ان القيمة الفائية المحسوبة تساوي (127.638) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لنوع التدريسي في المعرفة الإجرائية المنفصلة، ولمتابعة الفروق قامت

الباحثة بالمقارنة ما بين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور إذ بلغ الوسط الحسابي لهم (84.13) على حساب الإناث إذ بلغ وسطهن الحسابي (63.69).

أما ما يخص متغير التخصص فإن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (23.400) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصص، ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة ما بين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الفرع العلمي إذ بلغ الوسط الحسابي لهم (82.01) على حساب الفرع الإنساني إذ بلغ وسطهم الحسابي (67.01).

الهدف الخامس: تعرف مستوى تحمل الغموض لدى تدريسي الجامعة.

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس تحمل الغموض على أفراد العينة الاساسية البالغ عددهم (450) تدريسي وتدرسية، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التدريسيين، اذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس (153.75) وبانحراف معياري قدره (12.168) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (156) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعمل الاختبار التائي T-test لعينة واحدة.

الهدف السادس: تعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في تحمل الغموض وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، إنساني).

ان القيمة الفائية المحسوبة تساوي (4.200) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (449) ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة ما بين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث إذ بلغ الوسط الحسابي (159.00) على حساب الذكور إذ بلغ وسطهم الحسابي (153.757). اما ما يخص متغير التخصص أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (5.855) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ولمتابعة الفروق قامت الباحثة بالمقارنة بين الأوساط الحسابية، ووجدت فروق دالة إحصائياً لصالح الفرع العلمي على حساب الفرع الإنساني لأن المتوسط الحسابي للفرع العلمي قد بلغ (155.2) وهو اكبر من المتوسط الحسابي للفرع الإنساني والبالغ (153.41).

الهدف السابع: العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسي الجامعة.

ولتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت باي سيريل لإستخراج العلاقة بين المتغيرين اذ بلغ معامل ارتباط بوينت باي سيريل، ومن ثم اختبرت العلاقة بأستعمال الإختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بوينت باي سيريل، ووجدت الباحثة أن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (448) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط (23.677) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96).

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- توجد معرفة إجرائية متصلة لدى تدريسي الجامعة.
- 2- عدم وجود فروق دالة احصائياً في المعرفة الإجرائية المتصلة على وفق الجنس، بينما وجدت فروق دالة احصائياً على وفق التخصص.
- 3- توجد معرفة إجرائية منفصلة لدى تدريسي الجامعة.
- 4- وجود فروق دالة احصائياً في المعرفة الإجرائية المنفصلة على وفق الجنس والتخصص.

5_ امتلاك دريسي الجامعة القدرة على تحمل الغموض.

6_ وجود فروق دالة احصائيا في تحمل الغموض على وفق الجنس والتخصص

7- وجود فروق دالة احصائيا في العلاقة الارتباطية بين المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) لدى تدريسيي الجامعة.

التوصيات:

1_ نظراً الى أهمية مقياس المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) في تشخيص وتفسير الآليتين التي يتبعها الأفراد في الحصول على المعرفة، وتقييمها، وكيفية استخدامه لتلك الآليتين حسب الموقف الذي يتعرض له، وطريقة تعامله مع مايطرح أمامه من آراء وأفكار، فمن الممكن أن يستخدم هذا المقياس في تقويم هاتين الآليتين المعرفيتين وترسيخهما.

2_ ضرورة توافر مستوى كافٍ من القدرة على تحمل الغموض لدى تدريسيي الجامعة، ليمكنهم من التعامل مع الظروف المتشعبة التي تواجههم في المؤسسة التعليمية وفي حياتهم الخاصة، من أجل خلق جو ملائم يستطيع من خلاله التدريسي الجامعي الإبداع والتميز في مجال عمله.

3- توجيه انظار القائمين على العملية التعليمية الى ضرورة خلق بيئات تعلم غنية بالإمكانيات المادية والتجهيزات والوسائل التعليمية.

المقترحات:

1_ إجراء دراسات أخرى تتناول المعرفة الإجرائية لدى شرائح اجتماعيه مختلفة ومراحل عمرية أخرى.

2_ دراسة تحمل الغموض وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة.

3_ دراسة المعرفة الإجرائية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية القانون.

المصادر:

1_ البهادلي، عبد الخالق (1994): **تحمل الغموض وعلاقته بالتفوق الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

2_ رشيد، فارس هارون (2005): **الذكاء المتعدد وعلاقته بالإسلوب المعرفي تحمل _ عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد،

3_ السيد، وليد شوقي شفيق (2009): **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

4_ شريف، نادية محمود (1982): **الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي**، مجلة عالم الفكر، الكويت: المجلد (13) عدد (2).

5_ عوجة، عبد العال حامد (1989): **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

6_ المعموري، علي حسين مظلوم (2008): **إدارة الانفعالات واستقطاب التعبير وعلاقتها بأنماط التفكير لدى تدريسيي الجامعة**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

7_ ملحم، سامي محمد (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط4، دار المسيرة، عمان، الاردن.

8_ Ebel, R.L., frisie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement 5th ed.**, New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limited.

- 9_ Anderson , C.M.(2005).ways of knowing:their association with gender higher order thin king.
Masters thesis , Wichita state university
- 10_ Anderson ,D.M.& haddad , C.J.(2005).Gender, Voice, and Learning in online Course enrironments.**Journal of Asynchronous Learning network** ,9,1,3,14.
- 11_ Belenky,M.F.,clinchy,,B.M.,goldegerger ,N.R.,& Tarule ,J.M.,(1997).**women ways of knowing: the developmenp of self ,voice and mind.** new york: Basic Books.
- 12_ Budner,S.,(1962), International of ambiguity as a personality variable. **Journal of personality** (vol.30pp.29–50).
- 13–Candib,L.M.(1998).Ways of knowing in Family medicine: contributions from a feminist perspective.**family medicine** ,30,9,672, 676.
- 14_ Clinchy,B.M.(2002).revisiting womens ways of knowing.In B.K. hofer & P.R.pintrich (Eds),**personal epistemology:the psy chology of beliefs about know ledge and knowing** (PP.63.87). Mahwah,nj:Lawrence Erlbaum.
- 15_ –Galotti,K.M.,Clin Chy,B.M.,Ainsworth,K.H., Lavin ,B., Mansfield, A.F.(1999).Anew wey of Assessing ways of Knowing.,The attitudes Toward
- Lavin,B., Mansfield,A.F.(1999).A ?ew wey of Thinking and Learning Survey(ATTLS).**Sex Roles**,40 a\10,745–766.
- 16_ He ttich,p.(1997).**Epistemological perspective on cognitivi Develoment in college students.**paper presented at the american psychological association,chicago,IL.
- 17_ Knight,K,H.,Elfenbein,M.H.capozzi,L.,Eason, H.A.,Bernard?,M.F., Ferus, K. S (2000).
Relations ship Of connected and separate knowing to parental style.
- 18_ Schommer–Aikins,.M., Easter,M.(2005).**Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis.**paper presented at the Amrican.