كلية الدّراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي

# التّوجهات القصديّة وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة

# لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل

# Intentional Orientations and their Relation to Openness towards Experience among A Sample of Educational Counselors in Hebron Governorate

إعداد

إسراء حسين التّرتوري

إشراف

الأستاذ الدّكتور نبيل الجندي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي من كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل

2019

إجازة الرسالة

# التّوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة

# لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل

إعداد

إسراء حسين التّرتوري

إشراف

أ. د. نبيل الجندي

نوقشت هذه الرسالة يوم الثلاثاء بتاريخ 2019\3\5 الموافق 28 جمادى الآخر 1440هـ،

وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية اسماؤهم:

| أعضاء لجنة المناقشة: | التوقيع |
|---|---|
| أ. د. نبيل الجندي/ مشرفاً رئيسياً | ..... |
| أ.د. محمد شاهين/ متحناً خارجياً | ..... |
| د. حاتم عابدين / ممتحناً داخلياً | ..... |

الخليل- فلسطين

1440هـ -2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

# (يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات)

صدق الله العظيم

**الإهداء**

إلى القلوب النّابضة بالحبُّ والعطاء وببركة دعائهما أنال التّوفيق .. أمّي وأبي

إلى سندي في الحياة وداعمي في هذا المشوار .. زوجي الحبيب يحيى

إلى أطفالي أزهار حياتي .. إسلام وأفنان ووليد وحسام

إلى ربيع عمري إخوتي وأخواتي

إلى شهداء وأسرى فلسطين

إلى أقاربي وأحبّائي

إلى صديقاتي

وإلى كلّ من دعمني في مسيرتي العلميّة أهدي هذه الرّسالة

**الباحثة: إسراء الترتوري**

## شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، يطيب لي بعد إتمام هذا العمل أن أتوجه إلى العلي القدير بالحمد والشكر والثناء على عظيم نعمته، وامتثالاً لقوله عز وجل: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ﴾ وانطلاقاً من قول النبي صلى الله عليه وسلم:﴿ مَنْ لمْ يشْكُر النَّاسَ لَمْ يشْكُر الله﴾ يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من جامعة الخليل الّتي احتضنتني، ولكلية الدّراسات العليا الّتي منحتني هذه الفرصة لإكمال مسيرتي العلمية، كما أتقدم بالشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الدكتور نبيل الجندي الذي تفضل مشكوراً بالإشراف على هذه الرسالة، والذي منحني من وقته وعلمه لإخراج هذا العمل إلى النور، كما أتقدم بالشكر والتقدير والاحترام للمناقشين الذين تفضلوا بمناقشة هذا البحث، كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لأساتذتي وزملائي وزميلاتي في برنامج التّوجيه والإرشاد النّفسي لما أتاحوه لي من وقت وتسهيلات ولما قدموه من دعم ومساندة لإتمام هذه الدّراسة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى السادة المحكمين لما بذلوه من جهد مشكور في تحكيم أدوات هذه الدّراسة ولما قدموه من نصح ومشورة، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى والدي الأستاذ الدّكتور حسين الترتوري والذي سار معي في خطوات بحثي العلمي خطوة بخطوة ووالدتي التي أحاطتني باهتمامها ودعائها، كما وأتقدم بأسمى آيات الشكر والحب والعرفان والتقدير لزوجي لما بذله من تذليل للصعاب وإزالة للعقبات ورفع للمعنويات طوال فترة دراستي .كما ويجدر بي تقديم بالغ التقدير والثناء الى كل الأصدقاء والزملاء الذين مدّوا ليّ يد المساعدة أثناء تطبيقي لإجراءات البحث.

الباحثة

# فهرس المحتويات


الإهداء .....أ
شكر وتقدير .....ب
فهرس المحتويات .....ت
فهرس الجداول.....ج
فهرس الملاحق .....خ
ملخص الدراسة باللغة العربية..... د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....ر

**الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ..... 1**

مقدمة الدّراسة: .....2
أهداف الدّراسة: .....4
أسئلة الدّراسة: .....5
فرضيات الدراسة:.....5
أهميّة الدّراسة: .....5
حدود الدّراسة: .....7
مصطلحات الدّراسة: .....8

**الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 10**

الاطار النظري: .....11
أولاً التّوجهات القصديّة (الهدفيّة):.....11
النّظريات التي فسّرت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة): .....16
ثانياً: الانفتاح نحو الخبرة:.....19
النظريات المفسرة لعوامل الشخصية: .....20
العوامل الخمس الكبرى للشّخصيّة:.....22
ثانياً الدّراسات السّابقة: .....30
أولا: الدّراسات التي تناولت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة): .....30
ثالثاً: الدّراسات التي بحثت في العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح على الخبرة.....34
التعقيب على الدراسات السابقة:.....36

**الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات..... 37**

مقدمة: ..... 38
منهج الدّراسة: ..... 38
مجتمع الدّراسة: ..... 38
عينة الدّراسة: ..... 38
أدوات الدّراسة: ..... 40
أولاً: مقياس التّوجهات القصديّة ..... 40
ثانياً: مقياس الانفتاح نحو الخبرة ..... 43
تصحيح المقاييس: ..... 45
متغيرات الدّراسة: ..... 46
إجراءات الدّراسة: ..... 47
الأساليب الإحصائيّة: ..... 47

**الفصل الرابع: عرض نتائج الدّراسة..... 49**

**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 74**

أولاً: مناقشة نتائج الدّراسة: ..... 75
ثانياً: التوصيات والمقترحات ..... 86
المصادر والمراجع ..... 87
أولا المراجع العربية: ..... 87
المراجع الأجنبية ..... 91

# فهرس الجداول


الجدول (1): السمات الممثلة لعامل الانفتاح على الخبرة.....28

الجدول (2): أوجه الانفتاح على الخبرة .....29

جدول (3): خصائص العينة الديموغرافية.....39

جدول (4): نتائج مصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال. .....41

جدول (5): نتائج مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس.....41

جدول (6): معاملات الثبات لمقياس التوجهات القصديّة.....42

جدول (7): نتائج مصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. .....44

جدول (8): معاملات الثبات لمقياس الانفتاح نحو الخبرة .....44

جدول (9): مقياس ليكرت الخماسي.....45

جدول (10): مفاتيح التصحيح .....46

جدول (11): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التّوجهات القصديّة والانفتاح نحو الخبرة .....50

جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للتّوجهات القصديّة .....52

جدول (13): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأهداف التّمكين.....52

جدول (14): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأهداف أداء–إقدام .....54

جدول (15): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأهداف أداء–إحجام.....55

جدول (16): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للتوجهات الهدفيّة وفقاً لمتغير المديريّة.....57

جدول (17): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتوجهات الهدفيّة وفقاً لمتغير المديريّة. .....58

جدول (18): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أهداف التّمكين تبعاً لمتغير المديريّة.....59

جدول (19): نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتّعرف إلى الفروق في التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس. .....60

جدول (20): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية في التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل .....61

جدول (21): نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق في التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل. .....62

جدول (22): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للتوجهات الهدفيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ..... 63

جدول (23) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق في التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ..... 64

جدول (24): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ..... 65

جدول (25): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة الانفتاح نحو الخبرة ..... 66

جدول (26): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة ..... 68

جدول (27) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة. ..... 68

جدول (28): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير المديريّة ..... 69

جدول (29) نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتّعرف إلى الفروق الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس ..... 70

جدول (30): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل ..... 70

جدول (31) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل. ..... 71

جدول (32): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير مكان العمل ..... 71

جدول (33): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ..... 72

جدول (34) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ..... 73

# فهرس الملاحق

الاستبانة قبل وبعد التحكيم ..... 94-99

قائمة بأسماء السادة المحكمين ..... 100

كتب تسهيل مهمة ..... 101

# التّوجهات القصديّة وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل


## ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء العلاقة الارتباطيّة بين التّوجهات القصديّة والانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل للعام الدّراسي 2017-2018م.

حيث تكوّن مجتمع الدّراسة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل في مديريّاتها الأربع والبالغ عددهم (261) مرشداً ومرشدة موزّعين على مدارس المحافظة، وبلغت عيّنة الدّراسة 201 مرشداً ومرشدة، من مجتمع الدّراسة ، ووزّعت أدوات الدّراسة المكونة من مقياس التّوجهات القصديّة ومقياس الانفتاح نحو الخبرة على عينة الدّراسة.

حللت النّتائج إحصائيّاً وكانت النّتائج على النحو التالي: وجود علاقة طرديّة موجبة دالّة إحصائيّاً بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) بشكلٍ عام وأهداف أداء_ إقدام، كذلك أهداف أداء_ إحجام مع الانفتاح نحو الخبرة عند مستوى الدّلالة ($\alpha$=0.05)، ووجود علاقة سلبية غير دالّة إحصائيّاً بين أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة والجنس في الدرجة الكلية وفي (أهداف التّمكين، وأهداف أداء-إقدام). في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات أهداف أداء-إحجام، وقد كانت الفروق لصالح مديرية شمال الخليل وللذّكور، كما توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات هؤلاء المرشدين في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل. أمّا بالنّسبة لسنوات الخبرة فقد توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في توجهاتهم القصديّة وفقاً لمتغير سنوات في الدرجة وفي (أهداف التّمكين، وأهداف أداء-إقدام). ففي أهداف التّمكين كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وفي أهداف أداء-إقدام كانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات)، والأكثر من (10) سنوات، أما في الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة فكانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5) سنوات. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (أهداف أداء-

إحجام).

أمّا بالنسبة للانفتاح نحو الخبرة فقد توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس والمديرية وسنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** التّوجهات القصديّة، الانفتاح على الخبرة، المرشد التربوي.

**Intentional Orientations and their Relation to Openness towards Experience among A Sample of Educational Counselors in Hebron Governorate**


# Abstract:

The aim of this study was to investigate the Intentional orientations and Their Relation to Openness Towards Experience Among a Sample of Educational Counselors in Hebron Governorate for the academic year 2017-2018.

The study population consisted of the educational counselors in Hebron governorate in its four directorates, which numbered 261 teachers and supervisors distributed to distributors in the governorate schools. The sample of the study was (201) mentors and guides from the study society. The study tools were distributed according to the goal- Experience on available study sample.

The results were analyzed and the results showed a positive correlation between the objective trends in general and the goals of the performance of the feet, as well as the objectives of the performance of the gap with the openness towards the experience at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$), and the existence of a negative relationship statistically significant at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) Empowerment and openness towards experience. The results showed no statistically significant differences between the average score of educational counselors in Hebron governorate in their objective orientations according to the directorate variable and gender in the total score and in the goals of empowerment and performance goals. The differences were found in favor of the Directorate of North Hebron and for males. The study also found that there were no statistically significant differences between the average score of educational counselors in Hebron in their objective orientation according to the variable of the workplace. As for the years of experience, the study found that there are statistically significant differences between the average score of educational counselors in Hebron in their target orientation according to the variable of years in class and in (empowerment goals and performance goals). In the goals of empowerment, the differences were in favor of experienced educational counselors (more than 10 years), and in performance goals, the differences

were in favor of those with less than 5 years of experience and more than 10 years. Educational counselors with less than (5) years' experience. While there were no statistically significant differences in the field (performance goals - reluctance).

As for openness to experience, the study found that there were no statistically significant differences between the average score of educational counselors in Hebron governorate in opening up to the experience according to the gender variable, the directorate and the years of experience.

**Keywords**: intentional (Goal) orientation, openness to experience, educational counselors.

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

### مقدمة الدّراسة:

تعدّ المؤسسات التربويّة من أهمِّ المؤسساتِ المجتمعيةِ الّتي تُعنى في تنميةِ الشخصيّة المتكاملة والمتوازنة للفرد، فللمؤسسة التربويّة دورٌ مهم في التّنمية الاجتماعيّة وإعداد المواطن الصالح، لذا يَعمَلُ في هذه المؤسسات كادر متكامل يسعى لتحقيق هذه الأهداف، ويعدُّ المرشدُ التربويّ أحد الكوادر الفاعلةِ في المؤسسات التربويّة والذي تقع على عاتقه مهامٌ متعددة، مما يتطلب منه توافر مواصفات وكفاءات ومهارات محددة تجعله قادراً على تقديم هذه الأهداف على أكملِ وجه.

وتشير الأدبيات المتعلّقة بمواصفات المرشد إلى مجموعةٍ كبيرة من الصفات، التي يلزم توفرها في المرشد، ويرى سيلجمان (Seligman,1995) أنّ هذه الصفات ليست مقتصرةً على مهاراته وخبرته المهنيّة وإنما شخصيّة المرشد هي المعيارُ الأكثر أهميّةً لفاعليته، بالإضافة إلى معرفته العلميّة. وقد حددت وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة في دليل المرشد التربوي العديد من هذه الصّفات كالدّافعيّة للعمل، والانفتاح على الخبرة وسعةِ الأفق. (هيئة التطوير، 2017)

ويرى عدس، وتوق (1983) المحرك الرئيس وراء السّلوك يصدر نتيجة لأهداف معينّة، إمّا أن تكون مرتبطة بحالة الفرد الدّاخلية أو مرتبطة بمُثيراتٍ خارجية، ولتحديد ما يفعله الفرد في المواقف التربويّة المختلفة يجب معرفة المنبهات البيئيّة كالتعزيز مثلاً، ومعرفة الحالة الدّاخلية للفرد كحاجاته وميوله وعلاقتها بالموقف المحدد بالإضافة إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

ويشير الزغلول (2006) إلى ضرورة أن تكون الأهداف محددة، وقريبة المدى، ومتوسطة الصعوبة، حتّى تزيد من دافعيّة الفرد ويكون أكثرَ مثابرةً وإصراراً على إنجاز العمل، وأكثر قدرةً على مواجهة العقبات. وأوضح بينترش (Pintrich, 2000) أهمية التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) في توجيه السلوك في التّعامل مع البيئة بكفاءةٍ وإيجابية ولتقليل التّباين بين ما هو عليه وما يريد تحقيقه، وتدفعه للمشاركة في مختلف نشاطات الإنجاز.

وتعدّ الأهداف من الرّكائز الأساسيّة لتوجيه السلوك والتعامل مع البيئة بكفاءة، وللمشاركة في الأنشطة، ومواجهة العقبات، فمن دون ذلك لن يكون هناك تطور ونجاح في أي مجالٍ من مجالات الحياة، فقد احتلت الأهداف مكانة مهمة للأفراد العاملين، حيث يكون التركيز على المهمّات والرّغبة في الأداء الجيّد والكفاح من أجل النّجاح والمثابرة وحبّ الاستطلاع والتّحدّي في المهمّات الصّعبة، لذا تعدُّ الأهداف مكوّناً من مكونات الدّافعيّة، وتشعرُ الفرد بتحقيق ذاته عن طريق ما ينجزه من أهداف، فهي إحدى السّمات الشخصية المهمّة في العمل.

كذلك يعدّ موضوع الانفتاح على الخبرة أحد أبعاد العوامل الخمسة لسمات الشّخصية التي تضم عدد من المحاور، هي: العصابية والانبساطيّة، ويقظة الضمير والطّيبة، وأخيراً الانفتاح على الخبرة وهو محور واسع المفهوم يتضمن البحث الجاد عن الخبرات وتذوقها، والتعامل معها بدرجة كبيرة من الحيويّة، حيث يتكون الانفتاح على الخبرة كما أوضح هريدي ومحمد وفرج (2002) من الخيال، والمشاعر، والأنشطة، والأفكار، والقيم التي يمتلكها الأفراد، كما يعني القدرة على استيعاب المعلومات والتّركيز على القدرة لاختبار الكثير من المشاعر والأفكار والدّوافع في نفس الوقت للوصول إلى خبرات أكثر عمقاً.

ورغم اختلاف علماء النّفس في مكونات الشخصية تبعاً لاختلاف منطلقاتهم النّظرية والإطار النّظري الذي يسلكونه فهي تمثل الحاجات والدّوافع عند موراي وماسلو، بينما تمثل الانفتاح على الخبرة

بالإضافة إلى الانبساطيّة، والمقبوليّة، والعصابيّة ويقظة الضّمير في نموذج عوامل الشّخصيّة الخمسة لكوستا وماكري، وقد سعت الباحثة في دراستها إلى الرّبط بين مكونين من مكونات الشخصيّة أولاهما التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) التي تتمثل بالدّوافع، والثّانية تتمثّل في الانفتاح نحو الخبرة كأحد العوامل الخمس الكبرى المحددة للشخصيّة.

## أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تحديد:

- أنماط التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.
- درجات الانفتاح على الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.
- العلاقة الارتباطية بين كل نوع من أنواع التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح على الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.
- العلاقة الارتباطية بين التّوجهات الهدفيّة (بشكل عام) والانفتاح على الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.
- درجات المرشدين التربويين بمحافظة الخليل في انفتاحهم نحو الخبرة باختلاف: المديريّة، والجنس، ومكان العمل، وسنوات الخبرة.
- درجات المرشدين التربويين بمحافظة الخليل في أنماط التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) باختلاف كل من: المديريّة، الجنس، مكان العمل، وسنوات الخبرة.

## أسئلة الدّراسة:

تجيب هذه الدّراسة عن السّؤال الرئيس، وهو: هل توجد علاقة ارتباطية بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

واشتقت منه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) باختلاف (المديريّة، الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟

السؤال الثالث: ما درجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

السؤال الرابع: هل تختلف درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة باختلاف (المديريّة، الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟

## فرضيات الدراسة:

وقد اشتقّت من أسئلة الدراسة على النحو التالي:

انبثق عن السؤال الرئيس الفرضية الرئيسة، وهي: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.

أما السّؤال الثّاني فقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل.

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

وانبثق عن السؤال الرّابع الفرضيات الآتية:

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة.

الفرضيّة السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس.

الفرضيّة السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل.

الفرضيّة الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

## أهميّة الدّراسة:

استهدف موضوع الدّراسة إحدى الكوادر التربوية المهمّة في العمليّة التّعليميّة والتّربويّة وهو المرشد التّربوي، والتي لم تبحث فيها الدّراسات السّابقة –في ضوء حدود علم الباحثة– ضمن متغيرين مهمين في السمات الشّخصية للمرشدين، وهما: التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)، والانفتاح على الخبرة، وبالتّالي معرفة بعض السّمات الشّخصيّة لهم والتّنبؤ بنتائج أدائهم.

وتظهر أهميّة الدّراسة بأنها تحاول اختبار صدق تنبؤات نظريّة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)، إذ إنّ من يتبنى أهداف التّمكن (التّعلم) يتصف بالمشاعر الإيجابية في حين من يتبنى أهداف الأداء يتصف بالمشاعر السلبية.

أمّا من النّاحية التّطبيقيّة، فهي توجه أنظار المسؤولين إلى أهميّة تطوير أهداف التّمكن (التّعلم)، والتّقليل من أهداف الأداء لدى المرشدين ومساعدتهم على زيادة درجات انفتاحهم على الخبرة عن طريق برامج تساعدهم في زيادة دافعيّتهم في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم من أجل تحسين الأداء في العمل وتبني مستجدّات العمل لتعود بالنّفع عليهم وعلى الطّلبة الذين يقدمون لهم الخدمات الإرشادية للوصول بهم إلى الرّضا والسّعادة.

## حدود الدّراسة:

تتحدد الدراسة فيما يأتي:

الحدود البشرية: المرشدون التربويون.

الحدود المكانية: مدارس محافظة الخليل

الحدود الزمانية: العام الدّراسي 2017– 2018م.

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة الحالية بدراسة التّوجهات القصديّة وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل

**مصطلحات الدّراسة:**

تضمنت الدّراسة الحاليّة المصطلحات التّالية:

التّوجهات القصديّة (الهدفيّة): وقد عرفها الزغلول (2006) بأنها نظام من التمثيلات العقليّة للاعتقادات، والتّصورات، والادراكات، والتّفسيرات، والرّغبات، والاهتمامات، والغايات، الّتي تحرّك السّلوك الإنجازي للفرد وتنشطه وتحدد صيغته ومدى شدّته واستمراريته إلى حين تحقيق الهدف. ويندرج تحت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) ثلاثة أنماط على النّحو الآتي:

أهداف التمكين (التّمكن، التّعلم): وقد عرّفها إليوت (Eliot) كما أوردها الزغلول (2006، ص116) "بأنها الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها أن يطوّر ذاته وتنميتها من خلال تحسين المهمّات التي يملكها، وإتقان المهمّة التي ينشدها".

أمّا النّمط الثّاني فهو أهداف أداء–أقدام، وقد عرّفها إليوت (Eliot) كما أوردها زغلول (2006، ص 116) "بأنها الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها أن ينافس الآخرين، ويسعى لنيل استحسانهم، وإعجابهم والتّفوق عليهم، وهو ذو كفاءةٍ مدركةٍ عالية".

أمّا النّمط الثّالث والأخير فهو يتمثّل بأهداف أداء–إحجام (أهداف التّجنب)، والّتي عرّفها إليوت (Eliot) كما أوردها زغلول (2006) "بأنها الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها التّركيز على تجنّب عدم الكفاءة، وما يترتب عليها من آثار ويكافح من أجل ذلك، ويدرك أنّ كفاءته منخفضة".

ويُعرّف إجرائياً بأنّه مجموع الدّرجات الّتي يحصل عليها المفحوص على مقياس التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لإليوت.

الانفتاح على الخبرة: وقد عرفها كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) بأنها إحدى العوامل الكبرى الخمسة المحددة للشخصية، وهي سمة تعكس الفضول وحب الاطلاع على العالم الداخلي والخارجي على حد سواء، ويكون صاحب هذه السمة غنياً بالخبرات وله رغبة في التفكير في اشياء مألوفة وقيم خارجة عن المألوف، ويجرب انفعالات إيجابية وسلبية بدرجة أعلى من الفرد المنغلق.

ويعرف إجرائياً بأنه مجموع الدّرجات التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الفرعي الخاص بالانفتاح على الخبرة حسب مقياس كوستا وماكري.

# الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

# الفصل الثاني

## 2.1 الاطار النظري:

### أولاً التّوجهات القصديّة (الهدفيّة):

عند تتبُّع تطوّر مفهوم التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) نجد أنّ عالم النفس التربوي أيسون (Eison)هو أول من وضع المفهوم الأولي للتوجهات الهدفيّة في عام (1970)، حيث ناقش أيسون (Eison, 1979) نوعين من التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لدى طلبة الجامعات، يتمثل النّوع الأول بالطّلبة الذين التحقوا بالجامعات من أجل اكتساب مهارات ومعارف جديدة؛ فهؤلاء الطّلبة يمتلكون ميلاً نحو التّعلم، بينما يمثل النّوع الثّاني الطّلبة الّذين التحقوا بالجامعة من أجل الحصول على درجات عالية وهؤلاء يمثّلون ميلاً نحو الدّرجة.

بعد ذلك طوّر العالم نيكولاس (Nicholls, 1975) نظرية تفيد بأنّ دافعيّة الإنجاز لدى الطّلبة تقودهم إلى أداء مهامّهم من أجل تحقيق أهداف عالية المستوى، حيث وجد نيكولاس (Nicholls)أنّ بعض الطّلبة يتبنّون مهاماً صعبة باستراتيجيات تأقلم مؤقتة ما تلبث أن تُشعرُهم بالإحباط، بينما يعتمد الآخرون على استراتيجيات تكيّف أكثر وعياً. بعد ذلك حدد نيكولاس (Nicholls, 1984) نمطين من التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) أولهما يتمثّل في أهداف الانهماك بالمهمّة حيث يكونون أكثر اتقاناً للمهامّ الموكلة إليهم وغير مبالين بمقارنة أدائهم مع غيرهم، أمّا النّمط الثاني فهي أهداف الانهماك بالذّات حيث يتميّز أصحاب هذا النّمط بانشغالهم بأنفسهم لأنّ أهدافهم موجهة نحو الأداء وليس التّعلم، فهم يحاولون إظهار أنفسهم على أنّهم أكثر تفوقاً وتميّزاً من الآخرين.

وفي دراسة لنيكولاس وآخرين (Nicholls et al., 1985) فقد أشاروا إلى أنّ الطّلبة يتبنّون ثلاثة أنماط من الأهداف، هي: الأهداف الموجّهة للمهمّة، والأهداف الموجّهة للأنا، وأهداف تجنّب

العمل، حيث يتّسم الطّلبة الذين يتبنّون النّوع الأول من الأهداف بأنّهم أكثر كفاءة واتقان للمهامّ الموكلة إليهم، أمّا الطلبة الذين يتبنّون الأهداف الموجّهة للأنا فيتّصفون بكفاحهم لإظهار تفوّقهم على الأخرين وأنّهم الأكثر قدرةً من غيرهم، أمّا النّوع الأخير من الطّلبة وهم الّذين يتبنّون أهداف تجنّب العمل فيتّصفون بعدم محاولة العمل بجد.

وقد دعت دراسات نيكولاس (Nicholls)المبكّرةَ الباحثة دويك (Deweik, 1986) للبحث في موضوع التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)، حيث حدّدت دويك (Deweik) نمطين من الأهداف، هما: أهداف التّعلم وأهداف الأداء، حيث يسعى الطّلبة ذوو أهداف التّعلم إلى تحسين أدائهم، والتّعلم من أجل التّعلم، ويسعون للبحث عن المواقف التي تشكل تحدّياً بالنّسبة لهم فتزيد من اجتهادهم ومثابرتهم عندما يواجهون الصعوبات ولا يستسلمون بسرعة، أمّا الطّلبة ذوو أهداف الأداء فيسعون إلى التّركيز على كيفية حكم الآخرين عليهم، ورغبتهم في إظهار ذكائهم، لتجنب وصفه بأنه غير قادر أو غير مؤهل.

وعلى الرّغم من أن دراسة دويك (Deweik) كانت معتمدة على دراسات نيكولاس (Nicholls) حيث صُنّفت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) إلى نمطين عند كلا الباحثَين، إلّا أنّ الاختلاف بينهما كان في عزو التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) للفرد، إذ يعتقد نيكولاسNicholls أنها تعود لمرجعية الفرد الدّاخلية أو الخارجية، بينما اعتبرتها دويك (Deweik)بأنّ التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) للفرد مرتبطة بنظرية الذّكاء لذلك الفرد.

استمرت دراسة آيسون وزملاؤه (Eison, et at.1986 ) حول التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) ليتبنّوا فكرة إمكانيّة تبنّي الفرد لكلا النّمطين في توجهاته الهدفيّة في نفس الوقت، فمن الممكن أن يحصل على درجاتٍ عالية في كلا النمطين (أهداف التعلم وأهداف الأداء) أو متدنية في كلا النمطين، أو أحد الأنماط أعلى من الآخر.

استمرت دراسات دويك وزميلتها ليجت (Dweck &Leggett ,1988 )على المتعلّمين حيث أوضحتا بأن المتعلمين يتبعون نمطين من الأهداف هما أهداف التّعلم وأهداف الأداء؛ إذ يكون المتعلمون أصحاب النّمط الأول أكثر اهتماماً باكتساب الكفاءة ويشعرون بالسّعادة والفخر حين يبذلون جهدهم، بينما يسعى المتعلّمون الذين يتبنَّون أهداف الأداء إلى اكتساب الأحكام الأفضل على كفاءتهم ويسعون إلى اختيار المهام السّهلة حتى لا يحكم عليهم بعدم الكفاءة، فهم يهتمون بحكم الآخرين يسْعون إلى إعجابهم وإرضائهم. وقد أضاف سشونك (Schunk,1991) بأن الطّلبة ذوي أهداف التّعلم يتصفون بالاستقلاليّة واتخاذ القرارات، ويختارون أعمالاً فيها نوع من التّحدّي ويبذلون الجهد لتحقيقها غير مبالين بحكم الآخرين.

وقد تابع سيفرت (Seifert,1995) الدّراسة حول موضوع التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) حيث وصف الفئة الأولى من الطّلبة الذين يتبنّون أهداف الانهماك في المهمّة بأنّهم يشاركون في التّعلم لاكتساب المعرفة وتنميتها، كما أنّهم يعتقدون بأنّ الجهد هو سبب النّجاح، وأنّ المشاكلات الصّعبة نوعٌ من التّحدّي، فهم ذوو إتقانٍ مرتفع، ومنخفضوا الأنا ويمتلكون مدركاتٍ أعلى لقُدُراتهم، في حين كانت الفئة الثّانية من الطّلبة ممن يتبنّون الأهداف الموجهة للأنا فهم يتصفون بانخفاض اتقان المهمّة ويمتلكون مدركات أدنى لقدراتهم.

ممّا سبق يمكن القول بأن أهداف التّعلم سميت أحياناً بأهداف التّمكن أو أهداف الانهماك بالمهمّة ومن يتبناها يتّصف بمجموعة إيجابية من السّلوك، مثل: بذل الجهد في العمل واتقانه، والاستمتاع فيه، ومواجهة العقبات، أمّا أهداف الأداء فيشار إليها أحياناً بأهداف الانهماك بالذّات أو الأنا، ويتصف أصحاب تلك الأهداف بمجموعة سلبية من السلوك كالمعالجة السطحية للمواد الدراسية، وعدم بذل الجهد في مواجهة الصعوبات، وانخفاض نسبة الاستمتاع بالعمل.

وأشار الزغلول (2006) بأن العالم إيليوت (Eliot) وسّع مفهوم الأداء ليتكون من بُعْدَيْ الإقدام والتّجنُّب على النّحو الآتي: أهداف التّمكن، أهداف أداء–إقدام، وأهداف أداء– تجنب.

أولاً: أهداف التمكين (التّمكن/ التعلم): حيث تمثل جميع الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها أن يطوّر ذاته من خلال اتقان المهمّة التي يسعى لتنفيذها،

ثانياً: أهداف الأداء – إقدام: والتي تتمثّل بجميع الأهداف الّتي يتبنّاها الفرد لينافس من خلالها الآخرين ويظهر تفوقه عليهم وينال استحسانهم، وهو يتمتع بكفاءة مدركة عالية،

ثالثاً: أهداف أداء– تجنّب\إحجام: ويسعى الفرد في هذا النمط إلى تجنب عدم الكفاءة، فهو ذو كفاءة مدركة منخفضة، فهو يكافح من أجل عدم الفشل وما يترتب على هذا الفشل من آثار، كما أنهم يتبنون أسلوب التّعويق الذّاتي وتحديد أهداف غير واقعيّة أو إهمال التّدريب أو عدم بذل الجهد المطلوب للمهمَّة فيعّزز فرصة فشله ويُضفي سبباً خارجياً لهذا الفشل؛ ليخرج نفسه من تحمّل مسؤوليّة هذا الفشل، أمّا في حال نجاحه؛ فسيُرجِع ذلك لقدراته الذّاتية فيحمي نفسه من آثار الفشل في المهمّة ويسعى إلى تعزيز قيمة النّجاح لديه إذا نجح في هذه المهمّة.

أما البيلي والعمادي والعمادي (1998) فقد أوضحوا اقتراحات كوفنجتن لأنماط التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الثلاث، وهي: التوجّه الإتقاني، وتجنّب الفشل، وتقبّل الفشل. ويرى كوفنجتن أن ذوي التّوجه الإتقاني يميلون إلى تقدير النّجاح، فهم يركّزون على الأهداف التّعليمية من أجل زيادة مهارتهم يستطيعوا تحسين قدراتهم وبالتّالي يعزون نجاحهم لها، ويتميز أصحاب هذا النوع من الأهداف بأن لديهم شغف التّعلم فيتعلمون بسرعة ويتقبلون التّغذية الرّاجعة التي تحسن أداءهم ولديهم ثقة عالية بأنفسهم مما يصل بهم إلى تعلّم ناجح. أما ذوو تجنّب الفشل فهم يسعون إلى حماية أنفسهم من الفشل فهم يفتقدون الإحساس بالكفاءة وقيمة الذّات ويعتقدون أن القدرة خاصة وثابتة، فيعزون فشلهم إلى ضعف القدرة، ويتَبنَّون استراتيجياتٍ تجنُّبيّة للتخلص من حدّة الفشل: كإظهار عدم الاهتمام، أو إظهار

جهد زائف، أو يضعون أهدافاً متدنية المستوى، فهم يضعون لأنفسهم أهدافاً أدائية ولا يطوّرون إحساساً قوياً للكفاءة الذّاتية. أما أصحاب تقبّل الفشل فهم يعزون مشكلاتهم إلى قدرتهم المنخفضة ويشعرون بعدم الكفاءة بسبب تكرر خبرات الفشل لديهم وعدم قدرتهم على تجنبها فيعترفون بهذه الخبرات ويقبلون بها فيتدهور لديهم الاحساس بقيمة الذّات والكفاية الذّاتية، ويعتقدون بأنهم غير قادرين على حماية أنفسهم من الأمر الواقع، لذا فإنّ للمدرس دور مهم في منع انتقال الطلبة من ذوي أهداف تجنب الفشل إلى تقبل الفشل عن طريق مساعدتهم في وضع أهداف أكثر واقعيّة، ومساعدتهم في تحسين صورة الذّات لديهم، وتزويدهم باستراتيجيات التّعلم الفعّالة بدلاً من تبني استراتيجيات تأقلم مؤقتة.

وأوضحت أيمز (Ames,1992) أن الطلبة الذين يفسرون سبب فشلهم إما بنقص الجهد المبذول أو نقص المعلومات، يسعون في المرات المقبلة إلى اتباع استراتيجيات فعّالة تقودهم للنجاح والعمل المتقن، أمّا الطلبة الذين يعزون فشلهم لأسباب مستقرّة (ثابتة) غير قابلة للسيطرة، وخارجة عن إرادتهم فتبدأ ظهور مشكلات كبيرة كالاستسلام للفشل والاكتئاب والتّشاؤم، وتتدنى نظرتهم نحو الذّات، ويعتقدون بتدنّي كفاءتهم، فيسعون وراء الإثبات (أهداف الأداء).

وهذا ما أكد عليه دويك (2006) في كتابه المترجم إلى أن تبني أهداف الأداء يُنبئ بالاكتئاب والقلق الاجتماعي، والقلق من المواقف الغريبة، والخوف من الفشل، فهم بحاجة قويّة لإنشاء قيمتهم وإثبات ذاتهم أما سعي الطّلبة وراء النّمو وتبني أهداف التّعلم فقد كان منبئاً بدرجة متدنية في الاكتئاب والشّعور بالقلق، ويتصفون بسعيهم في تحسين وتطوير قدراتهم، وإدراك إمكاناتهم.

## النّظريات التي فسّرت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة):

### 1- النظرية السلوكية

يرى أصحاب هذه النّظرية بأن الدّافعية تؤثر على أداء الفرد من خلال استجاباته المتكررة ومحاولاته المستمرة بهدف الحصول على التّعزيز المطلوب ممن يحيطون به كحصول الموظف على تعزيزٍ من ربّ العمل ، وأن يحصل الطّالب على مكافأةٍ من معلميه، والطّفلُ يعزّزُ من والديه وهكذا، وبالتّالي كان تركيز أنصارِ هذه النّظرية على التّعزيز والمكافآت من البيئة المحيطة والّتي تسعى إلى إثارة السُلوك لدى الفرد ليستمرّ هذا السّلوك حتى يحقق الفرد الهدف. وبذلك يلغي أصحاب هذا الاتجاه الدّور الفاعل للدّوافع الدّاخلية للفرد، حيث كان ذلك موضع انتقاد الباحثين لهذه النظرية (كوافحة، 2004).

### 2- النّظرية المعرفية:

تعتبر النّظرية المعرفية من النّظريات التي فسّرت الدّوافع والسّلوك الإنساني المعرفية فهي تؤكد بأن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرّة تمكنه من اتّخاذ قرارات واقعيّة، وبالطريقة الّتي يرغبها. وقد ظهرت عدّة نظريات في المدرسة المعرفية كنظرية العزو، ونظرية التّنافر المعرفي، ونظرية التّوقع-القيمة.

أولاً: نظرية العزو: هي إحدى النّظريات المعرفيّة التي تفسّر دافعية الأفراد لتحقيق النّجاح وتجنّب الفشل، وهذا يظهر عندما يطرح الفرد على نفسه تساؤلاً حول أسباب الفشل في مهمة ما، أو لماذا لم يكن أدائي جيداً في هذا العمل؟

ويعدُّ عالم النفس واينر "Wiener" هو من وضع وصفاً منظماً للطّرق التي يعزو بها الفرد فشله أو نجاحه في المهام الصّعبة، حيث يعزو الفرد نجاحه وفشله لعدة عوامل منها: الجهد المبذول

في المهمّة، صعوبة وسهولة المهام، القدرة، المزاج، المرض التّعب، والمظهر الجسمي (العتوم وجراح وأبو غزالة، 2011).

وقد أشار واينر"Wiener" إلى أن جميع هذه العوامل يمكن تصنيفها ضمن ثلاثة أبعاد وهي: موقع السّبب (داخلي، وخارجي)، وثبات السّبب (ثابت ومتغير)، وإمكانية السّيطرة (يمكن التّحكم به أو لا يمكن التّحكم به)، وهي كما أوضحها العتوم و وجراح وأبو غزالة (2011) على النّحو الآتي:

بالنسبة لموقع السّبب فهي إمّا أن تكون مسببات داخليّة أو خارجيّة، فالمسببات الدّاخلية تشمل جميع المسببات التي لها علاقة بالشّخصية والقدرة والجهد والكفاءة، أمّا المسببات الخارجيّة فتشمل الظروف المحيطة بالفرد كالظروف الاجتماعية والاقتصاديّة وتوجهات المسؤول.

أمّا البعد الثّاني وهو ثبات السّبب وتغيره فهو يختلف عن موقع المسبّب حيث يوجد بعض المسببات الخارجيّة الثّابتة كالقوانين وأخرى متغيرة كالظّروف المحيطة بالفرد والوضع الاجتماعي له، وكذلك الأمر ينطبق على المسببات الدّاخلية فمنها الثّابت كسمات الشّخصيّة ومنها المتغيّر كالظّروف الصّحية، فمثلاً يمكن للموظف أن يعزو سبب ارتفاع تقييمه السّنوي للجهد الذي بذله أو بسبب ذكائه وحنكته، في نفس الوقت قد يعزو موظف آخر سبب فشله للمهامّ الصّعبة التي أوكلت له، ولكنّ البعض يمكن أن يعزو سبب فشله ونجاحه لعوامل متغيّرة غير ثابتة كأن يعزو نجاحه للحظّ أو يعزو فشله لظروف المرض.

أمّا البعد الثّالث في العزو فهو يتضمن بعد السّيطرة (يمكن للفرد التّحكم به أو لا يمكنه التّحكم به)، فالجهد المبذول في العمل والاستراتيجيات المتبعة في العمل هي عوامل يمكن السّيطرة عليها، أمّا اتجاهات ربّ العمل والمهام الموكلة للفرد والحظّ والشّخصيّة فهي من العوامل الّتي يصعب السّيطرة عليها.

وقد أوضح وينر "Wiener" أنّ الأفراد الّذين يتمتّعون بدافعيّة مرتفعة هم أشخاصٌ يعزون أسباب نجاحهم لعوامل داخليّة وقابلة للسّيطرة ومتغيرة كالجهد المبذول والاستراتيجيات المتّبعة وهم أفراد يتوقعون النّجاح في المستقبل، فهم إذا فشلوا يعزون أسباب فشلهم لنقص الجهد المبذول واتباعهم لاستراتيجياتٍ خاطئة، وبالتّالي هم أكثر دافعيّة لزيادة الجهد المبذول من أجل النّجاح في المستقبل. أمّا أصحاب الدّافعية المتدنيّة فهم يعزون فشلهم ونجاحهم لعوامل خارجية وثابتةٍ وغير قابلةٍ للسيطرة كاتجاهات ربّ العمل وصعوبة المهام وهم يتوقّعون الفشل في المستقبل، فلا يبذلون الجهد للنّجاح في المستقبل لانخفاض دافعيّتهم (خليفة، 2000).

نظرية التّوقع– القيمة لأتكنسون "Atkinson": تُظهر هذه النّظرية وجود تفاعلٍ بين الدّافع إلى النّجاح والدّافع لتجنّب الفشل، وأنّ الدّافعيّة النّاتجة عن هذا التّفاعل تؤثّر في اختيارات الفرد للمهام الصّعبة، وفي ميول الفرد الموجّه نحو الهدف، وبالتّالي فإنّ إدراك الفرد لعالمه الخارجيّ ومدى فهمه لنفسه يحدد لديه مستوى الدّافعية للعمل، وبالتّالي يمكن أن نحدد مستوى الدّافعية للفرد عن طريق عاملين، الأول توقُّع الفرد لاحتماليّة وصوله لهدفه، أمّا العامل الثّاني فهو مستوى تقييم الفرد لذلك الهدف، وهذان المتغيران عبَّر عنهما أتكسون بالعلاقة التّالية: الدّافعية = التّوقع * القيمة

وبالتّالي يمكن حصر المتغيرات الثّلاثة التي تحدد قدرة الفرد على النّجاح كما حددتها العناني (2001)، وهي على النّحو التّالي:

أولها هو الدّافع لإنجاز النّجاح، فيُقدِمُ الفرد على أداء المهامّ رغبة منه في النّجاح، وهو دافع مرتبط بنوع آخر من الدّوافع وهو تجنُّب الفشل فالأفراد يتجنّبون القيام ببعض المهامّ خوفاً من الوقوع بالفشل، ويعدّ تباين الأفراد في مستويات أدائهم تبعاً لدافع الإنجاز لكل فرد، حيث يرتفع أداء الفرد كلما ارتفع دافع انجاز النّجاح والعكس صحيح أيضاً.

أمّا المتغيّر الثّاني فهو احتماليّة النّجاح في المهمّة، وهي تعتمد على تقييم الفرد للمهمّة التي سيقوم بها، وبالتّالي تتحدد احتماليّة النّجاح بصاحب المهمّة، فقد تكون احتمالية النّجاح مرتفعة أو منخفضة، فالفرد الذي يرى في نجاحه المهنيّ قيمة كبيرة تكون احتماليّة النّجاح بالنّسبة له كبيرة، لأنّ إدراكه لقيمة النّجاح تعزّز دافعيّته للعمل والمثابرة، وتَقِلّ الاحتماليّة للنّجاح إذا رأى الفرد بُعْدَ هدفه وصعوبة تحقيقه أو انخفاض باعثيّته.

أمّا المتغير الثّالث فهو قيمة باعث النّجاح ، ويقصد بباعث النّجاح الإثابة، فإذا زادت صعوبة المهمّة يجب أن تزداد قيمة باعث النّجاح حتى يحافظ الفرد على مستوى دافعيةً مرتفع واستثارة دائمة.

وقد أوضحت العناني (2001) وجود ارتباطٍ بين الدّفع لإنجاز النّجاح والدّفع لتجنّب الفشل، فالأفراد المدفوعين بالنّجاح يؤدّون المهامّ الّتي تتساوى فيها احتمالية النّجاح والفشل، فعند هذا المستوى من الاحتماليّة تكون قيمة الباعث للنّجاح مرتفعة، أمّا أداء الفرد الذي يتجنّب الفشل فيتجه نحو مهامٍ سهلة لخفض احتمالية الفشل أو اختيار مهامّ هي أكثر صعوبةً ليعزو سبب فشل المهمّة إلى صعوبتها وليس إلى الذّات.

## ثانياً: الانفتاح نحو الخبرة:

سعت كثير من دراسات علم النفس إلى دراسة المكوّنات الأساسيّة للشخصيّة وطرق قياس هذه المكونات معتمدين على نظريات مختلفة ومتباينة، وعلى الرّغم من هذا الاختلاف إلاّ أن جميع هذه الدّراسات تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الإنساني في الظّروف المختلفة، حيثُ إنّ لكل شخصيّة سماتٌ رئيسيّة تحدّد خصائصها ونقاط قوتها وضعفها ومرونتها ومدى قدرتها على التّوافق مع الآخرين.

وعلى الرغم من كثرة الدّراسات التي تناولت الشّخصيّة إلاّ أنّ الكثير من الغموض لازال يكتنف مصطلح "الشّخصيّة"، فعرّفها "كاتل" كما أوردها الأنصاري (2000) بأنّها "ما يمكننا أن نتنبّأ به بما

سيكون عليه سلوك الفرد في موقفٍ ما"، أمّا "أيزنك" فقد عرّفها بأنّها "ذلك التّنظيم الثّابت والدّائم إلى حدٍ ما، لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه، والّذي يحدد توافق الفرد لبيئته".

## النظريات المفسرة لعوامل الشخصية:

تعددت النّظريات المفسرة للشخصية بدءاً بالنظرية التحليلية النفسية مروراً بالنّظرية الإنسانية والمعرفية، ونظريات السّمات والأبعاد، وهي النّظريات التي تطرقت لها الباحثة في موضوع بحثها، حيث تميزت هذه النّظريات باعتمادها على المنهج الوصفي الارتباطي والتّحليل العاملي كأسلوب إحصائي في دراسة السّمات المتعددة للشخصية، إذ تتجه هذه النّظريات إلى أنّ جميع الأشخاص يتوزعون على أبعاد الشّخصيّة أو سمات الشّخصيّة توزيعاً اعتدالياً عبر متصل ثنائي القطب، فمعظم الأشخاص يحصلون على متوسط الدّرجات لبعد الانبساط– الانطواء مثلاً، وكلما ابتعدنا عن الوسط باتجاه القطبين نجد أن أعداد الأشخاص عند القطبين يقلّ تدريجيّاً حتى نصل إلى الصّورة النّموذجية لقطبي كل بعد، ومن هذه النّظريات:

### 1- نظرية كاتل:

حدّد كاتل في هذه النّظرية الوحدات البنائيّة في الشّخصيّة وأسماها بالسّمات، وسعى في بحوثه التحليليّة العامليّة للبحث عن هذه السّمات الشّخصية ، وتوصّل إلى وجود سمات مشتركة بين جميع أفراد بيئة اجتماعيّة معيّنة، وقد أسماها بالسّمات المشتركة. أمّا بالنّسبة للسمات الفريدة والتي تتوفر في شخص معين ولا تتواجد في أيّ شخص آخر فقد أسماها بالسّمات الفريدة. وقد استخدم كاتل التّحليل العاملي لقياس المتغيرات ودرجات معامل الارتباط بينها، كذلك استخدم التّحليل العاملي للشّخص الواحد تتبّع فيه قوة عدّة سمات لنفس الفرد خلال فترة زمنيّة محدّدة (جابر، 1990).

كذلك قام كاتل بتصنيف السّمات إلى سمات السّطح وسمات المصدر، حيث قلّل من أهميّة سمات السّطح لأنها تجمُّعات من الوقائع السّلوكيّة الملاحظة وهي أقل استقراراً، أمّا من النّاحية الأخرى

فنجد المؤثّرات الحقيقيّة التي تساعدنا في تحديد السّلوك الإنساني وتفسيره لأنّها الأكثر استقراراً وهي تمثّل سمات المصدر. وقد أجرى كاتل العديد من البحوث خلال سنوات طويلة توصّل من خلالها إلى قائمة مكونة من (16) سمة من السّمات المصدرية، ووضع اختبار عوامل الشّخصيّة للراشدين ليقيس هذه السّمات الستة عشر (انجلر،1991).

ويرى كاتل كما أوضح هريدي وآخرون (2002) أنّ سمات المصدر يمكن أن تُحدّد بثلاثة اشكال على النّحو الآتي:

- سمات القدرة : هي بعض سمات المصدر التي يمتلكها الفرد والتي تحدد مدى فاعليّة الشّخص في العمل نحو هدف مرغوب فيه ويعتبر الذّكاء من أهمّ هذه السّمات.
- سمات المزاج: هي خصائص مصدريّة وراثيّة تُحدّد انفعاليّة الشّخص وأسلوبه العام، وهي سماتٌ تحدّد سرعة استجابة الفرد للموقف والطّاقة والانفعال، كما أنّها تحدّد مدى مثابرة الفرد، ومدى قابليته للإثارة.
- السّمات الدّيناميكيّة: هي السّمات التي تُهيئ الفرد للحركة نحو بعض الأهداف، وقد حظيت باهتمام كاتل لأنها تتعلّق بدوافع واهتمامات الفرد.

## 2- نظرية أيزنك:

يُعتبر عالم النفس أيزنك كما أوضح جابر (1990) أنّه من العلماء الذين كان لهم حجم علمي كبير في دراسة الشخصية، حيث درس السّلوك على نطاق واسع مستخدماً منهج التّحليل العاملي ، واختلف ايزنك عن كاتل في تركيزه على الأنماط وليس السّمات، رغم أنه تطرّق لها في بعض بحوثه، ويرى أيزنك أنّ السّمة هي تجمّع ملحوظ من النزاعات الفرديّة للفعل، وأنّ النّمط تجمّعٌ ملحوظ من السّمات، أي أنّ النّمط هو أكثر عموميّة وشمولاً ويضمّ السّمة بوصفها جزء مكون له، ويرى أيزنك وجود ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية للشّخصيّة ثنائية القطب، لخّصها على النّحو التّالي: البعد الأول

هو البعد الذي يمتد من الانطواء (الأنا الأعلى) إلى الانبساط (الهو)، أمّا البعد الثاني فهو يمتد من العصابية إلى اللّاعصابيّة، وأخيراً البعد الثّالث الذي يمتد من الذّهانيّة إلى اللّاذهانيّة (السّواء).

ويرى "أيزنك" أنّ لكل بعد من هذه الأبعاد أساسٌ فسيولوجي خاص به، وأنّ هذه الأبعاد مستقلّة عن بعضها البعض، بمعنى أنّ وضع الفرد على بعد الانبساط– الانطواء لا يحدد وضعه على بعد العصابيّة –اللاعصابية، والعكس صحيح، وهذا يعني ضرورة قياس كل بعدٍ بصورة مستقلة باستخدام المقياس الخاص بالبعد المطلوب، ويرى "أيزنك" أنّه من الممكن أن تضيف الأبحاث والدّراسات مزيداً من الأبعاد على الأبعاد الثلاث للشخصيّة الّي افترضها، أمّا التّنوع في الشّخصيّة لدى الأفراد فيعزوه "أيزنك" إلى الفروق الموروثة في الدّماغ (السيد، وآخرون، 1990).

**العوامل الخمس الكبرى للشّخصيّة:**

كان للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية دوراً مهماً في الدراسات التربوية والنفسية مؤخراً، ويشير ذلك إلى أهميتها في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية والمهنية، وفي الأعمال والوظائف التي يقوم بها في حياته اليومية، ويعدّ الانفتاح نحو الخبرة أحد العوامل الخمس الكبرى المحددة للشخصية والتي تناولتها الدّراسات من عدة محاور.والمتتبع لهذا الموضوع يرى تطوراً في تعريف هذه العوامل الخمس الكبرى للشخصية إذأوضح هاورد وهاورد (Howrd & Howrd, 1995) أنّ جميع هذه التّعاريف هي محاولة لوصف العنصر المشترك بين السّمات ، حيث حدد كلٌ من كوستا وماكري (1992) السّمات الأكثر شيوعاً في شخصية الفرد. فقد أشارت عبادو (2013) بأن نموذج العوامل الكبرى للشخصية "لكوستا وماكري" هو النّموذج الأكثر ملائمة وانتشاراً في علم النفس المعاصر، كونه مؤلف من خمس مُتغيرات مختلفة تصف الشخصية وصفاً دقيقاً، وهي حسب( ديجمان) "إنها الأكثر عامليّة وقابلية للتطبيق ضمن المقاييس الموجودة في علم نفس الشخصية".

ويذكر كاظم (2002) بأنّ هدف هذا النّموذج السّعي لتصنيف محكم لسمات الشّخصيّة، عن طريق تجميع السّمات الإنسانية المتناثرة في مجموعات أساسيّة، بحيث تبقى هذه المجموعة محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء في وصف الشّخصيّة الإنسانيّة.

وأشار شقفة (2011) بأنّ نموذج العوامل الخمسة الكبرى The Big Five Model of Personality من أهمّ النّماذج وأحدثها والتي فسّرت سمات الشّخصيّة، حيث يعد نموذجاً شاملاً يهتم بوصف وتصنيف العديد من المصطلحات التي تصف سمات الشّخصيّة الّتي يتباين فيها الأفراد، وأشار أبو هاشم (2005) إلى أنّ هذا النّموذج يتصف بالثبات أيضاً بالإضافة إلى شموليته. كما أوضحت العديد من الدّراسات من دول عديدة منها هولندا، وكندا، وفنلندا، وبولونيا، وألمانيا، وروسيا، وهونج كونج، وفرنسا، وسويسرا، والبرتغال، وايطاليا، وهنغاريا، وليبيا صدقه وثباته.

وأوضح كاظم (2002) إلى أنّ هناك العديد من الدّراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين عوامل الشخصية الكبرى ومجالات حياتية أخرى، حيثُ إنّ لهذه العوامل العديد من التّطبيقات في العديد من المؤسسات التّربوية والمنظّمات المختلفة، كالمنظّمات الخدمية والإنتاجيّة. فعلى سبيل المثال يعدّ ارتفاع الضّمير الحيّ دالاً على النّجاح الوظيفي، كما أنّه يرتبط بالنجاح في الأعمال البيئية والمكتبية، وأنّ المقبولية ترتبط بصورة دالّة مع محكّات الأداء الوظيفي، كما أنّ الضمير الحي والاستقرار الانفعالي يتنبآن بالمحكّات الوظيفيّة والمجاميع المهنية، أمّا الانفتاح على الخبرة والمقبولية فإنهما يتنبآن بالكفاءة التدريبيّة.

وقد أشار محمد (2011) في دراسته، أن قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لها أداتان لتُقاس بها في البيئة العربية، الأولى أجنبية الأصل ترجمها الأنصاري (1997) والثّانية طوّرها كاظم (2001) لقياس العوامل الخمسة لدى طلبة الجامعة ، وفيما يخص قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي ترجمها الأنصاري فهي قائمة عالمية ومطبقة في عدد كبير من دول العالم ،

وهي القائمة التي اعتمدتها الباحثة في هذا البحث الوصفي، بينما القائمة التي طوّرها كاظم (2001) فهي مطبقة في بيئة عربية واحدة وهي البيئة الليبية، وتُعدّ قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي أعدها كوستا وماكري (1992) من أشهر أدوات قياس العوامل الخمسة في العالم، فهي تضع تصنيفاً شاملاً ودقيقاً للشّخصيّة الإنسانية والّتي أُثبتت صحته الأدلّة العلميّة للبحوث التّجريبيّة حيث يهدف هذا النّموذج إلى تجميع السّمات الإنسانية المتناثرة في فئاتٍ أساسيّة بحيث تبقى هذه الفئات محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشّخصية الإنسانيّة، بحيث تكونت الصورة الأولى من (180 ) فقرة ، وبعد دراسات عديدة على عينات متنوعة تراوحت أعمارها بين (21–65) سنة، ولُخّصت القائمة إلى (60) فقرة بواقع (12) فقرة لكل عامل، وفيما يلي وصف لهذه العوامل والسمات الممثلة لها طبقاً "لكوستا وماكري" ( Costa & McCrae,1992):

**العامل الأول: العصابية ((N) Neuroticism)**

من خلال ما كتب عبد الخالق (1992) لأبعاد الشخصية، فإنّه اعتبر عامل العصابية هو عامل ثنائي القطب بين مظاهر حسن التوافق والنضج أو الثبات الانفعالي، وبين اختلال هذا التوافق أو العصابية، والعصابية ليست العُصاب، ولكن الاستعداد للإصابة به عند توفر شروط الضغوط والمواقف العصابية.

والعصابية عكس الاستقرار العاطفي، ويعكس هذا العامل أن الأفراد يميلون بصورة كبيرة إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة، كما يرتبط هذا العامل بالقلق والإحراج والشّعور بالذنب والتّشاؤم والحزن وانخفاض احترام الذّات.

وترتبط العصابية بصورة سلبية مع الرضا عن الحياة، بينما ترتبط بشكل إيجابي مع التعبير الذاتي عن الإجهاد، كما أنّ الأشخاص العصابيين أقل قدرة على التعامل مع الضغوط المرهقة في

البيت والعمل، وهم أقل تحكماً في اندفاعاتهم، حيث يصف كوستا وماكري (Costa & McCrae) الشخص العصبي بأنه شخص لديه خبرات غضب عالية واشمئزاز وحزن وارتباك وانفعالات سالبة.

**العامل الثّاني: الانبساطيّة ((Extraversion (E)**

يصف كوستا وماكري(Costa & McCrae,1992) أصحاب هذا النمط بأنهم يميلون نحو المشاركة الاجتماعية، والاهتمام بالآخرين، والتحدث كثيراً، كما أنهم يميلون إلى حل المشكلات بشكل إيجابي، كما أنهم أشخاص حيويون وسعداء ونشيطون، يبحثون عن الإثارة، ويتمتعون بالحزم والتفاؤل واللّباقة ودفء المشاعر والانفعالات الإيجابية، وذكر الشمالي (2015) بأنّ الانبساطيّة هي عامل ثنائي القطب في الشّخصيّة بقطب (الانبساط– الانطواء) حيث يمتاز أصحاب النّمط الانبساطي بأنّهم يحبون الاختلاط مع محيطهم متفقين مع المعايير الخارجية، ويوجهون اهتماماتهم إلى خارج الذات، ويحبون العمل مع الآخرين ويحترمون التقاليد ، كما أنهم يستخدمون الأسلوب المنطقي في تفكيرهم، والميل إلى العيش وفق قواعد ثابته، أمّا أصحاب القطب الثّاني (الانطوائي) فإنّهم يوجهون أفكارهم ومشاعرهم إلى داخل الذات، وليس تجاه العالم الخارجي، وهم شديدو الحساسيّة مع أنهم يكتمون أحاسيسهم، أمّا بالنسبة للتفكير فهم يستندون في تفسيرهم إلى قواعد تخصهم، كما أن لديه حاجة كبيرة للسري.

**العامل الثّالث: يقظة الضّمير: ((Conscientiousness(C)**

يطلق على هذا العامل أيضاً "التّفاني". حيث يشير هوارد وهوارد (Howrd & Howrd, 1995) إلى أنّ التّفاني العالي "يقظة الضّمير" يعني التّركيز، وهو التركيزُ على عددٍ من الأهداف وإظهار انضباط الذّات، فهم يتسمون بالكفاءة، والتنظيم، والثبات، والمسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط الذاتي، والتفكير قبل القيام بأي فعل، كما أنهم يتصرفون بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة، ويلتزمون بالواجبات وفقاً لما تمليه عليه ضمائرهم، والقيم الأخلاقية التي يؤمنون بها، والدّافعية العالية

للإنجاز. أمّا التّفاني المنخفض فهو يشير إلى تبني الشّخص لعددٍ كبيرٍ من الأهداف فيظهر قدراً من التلقائية، والسهو، والتأني من الانتاج إلى البحث، ويظهرُ في وسط البعدِ الشّخصُ المتوازنُ الّذي يتحرك بسهولةٍ بين التركيز والتّأني، ومن الانتاج إلى البحث، والشخص المتوازن قادرٌ على خلقِ أشخاصٍ ذوي اهتمامات مركّزة، من خلال توجيه المرنين نحو الهدف المحدد، دون أن يؤدي ذلك إلى نُفوره، ومساعدة ذوي الاهتمامات المركزة على الاسترخاء بين الحين والآخر للتمتع بالحياة.

وأشار بقيعي (2015) إلى أنّ يقظة الضمير ترتبط إيجابياً بالقدرة على التنظيم الجيد، والعمل الدؤوب والمثابرة، والحذر عند تحمل المسؤولية كما ترتبط إيجابياً بالقدرة على ضبط النفس، والمحافظة على النظام، والحاجة إلى النجاح كما يمثل عامل يقظة الضمير العامل الرئيس في المواقف التي يشكل فيها الإنجاز قيمة مهمّة، كمواقف التعلم والتعليم، والعمل .

**العامل الرّابع: الطّيبة "المقبوليّة" ((A) Agreeableness)**

تظهر الطيبة كما أشار هريدي وآخرون (2002) في السلوك الاجتماعي ، كما أنّها تتأثر بصورة الذات وتساعد على تكوين شكل الاتجاهات الاجتماعية وفلسفة الحياة وتركز الطيبة على سمات الدفء والتسامح وترتبط بالأهداف الإيجابية في الحياة كما ترتبط بالإيثار والرضا عن الحياة، كما ذكر كوستا وماكري (Costa & Mc Crae, 1992) أنّ عامل الطيبة يشتمل على عدة سمات فهو حنون، وكريم، وودود ، ومتسامح، ويتمتع بنظرة تفاؤلية للطبيعة البشريّة، كما ويذكر ذيب وعلوان (2012) بأن صاحب هذه السّمة يميل إلى إخضاع حاجاته الشّخصيّة إلى حاجات الجماعة ويقبل معايير الجماعة أكثر من الإصرار على معاييره الشخصية، ويصبح في المستويات العليا من هذا العامل، شخص تابع وفاقد للإحساس بالذات. وتعد صورة الشخص الأكثر طيبة الاساس لبعض الأدوار الاجتماعية المهمّة كالتدريس، والخدمة الاجتماعية، وعلم النفس، وترتبط الطيبة إيجابياً مع الشّعور بالسعادة والمشاعر الخاصة باستراتيجيات الدعم الاجتماعي. أمّا في الطّرف

الآخر من هذا البعد فأشار هوارد وهوارد (Howrd & Howrd, 1995) إلى وجود الشّخص المتحدّي الذي يكون أكثر تركيزاً على معاييره واحتياجاته الخاصّة، على حساب معايير الجماعة ويصبح في الحالات القصوى نرجسيًا، أنانيًا، كثير الشك.

**البعد الخامس: الانفتاح على الخبرة ((Openness to Experience(O)):**

هي إحدى العوامل الكبرى المحددة للشخصيّة ويطلق عليها أيضا "الصّفاوة" وقد عرّفها كوستا وماكري (Costa & Mc Crae, 1992) على أنها مجموع السّمات التي تشير إلى الفضول وحب الاطلاع على العالم الدّاخلي والخارجي على حدٍ سواء، ويكون صاحب هذه السّمة غنيُّ الخبرات وله رغبةٌ بالتفكير في أشياءٍ غير مألوفة وقيمٍ خارجةٍ عن المألوف، ويجرّب انفعالاتٍ إيجابية وسلبية أيضاً بشكل أعلى من الفرد المنغلق.

وينطوي الانفتاح على الخبرة على عدة جوانب، أو أبعاد، هي: الخيال النشط (الخيال)، والحساسية الجمالية، والانتباه إلى المشاعر الداخلية، وتفضيل التنوع، والفضول الفكري، حيث أظهرت العديد من الدّراسات النّفسية العلاقة الارتباطيّة لهذه الأبعاد.

ويشير هاورد وهاورد (Howard & Howard, 1995) إلى وجود عدّة مستوياتٍ من الانفتاح يأتي على أحد طرفيّ هذا البعد الشّخص المُنفتِح الذي يتميز بعدد أكبر من الاهتمامات، ولديه العديد من المبادئ ومع ذلك فإنه يسعى إلى دراسة واستخدام أساليب جديدة يأخذها بعين الاعتبار، كما أنه متحرر قادر على التّفكير والانتقاد، ويميل إلى التفكير والتصرف بطرق إفراديّة وغير مطابقة، ويصبح في مستوياته العليا منفتحاً فكرياً، حساسينَ للجمالِ، ومتذوّقاً للفن. أمّا في الطّرف الآخر فهناك المنغلقون " المتحفظون" اللذين يتمتعون باهتماماتٍ أقل، وهم أكثر تمسكاً بالتّقاليد لمقاومتهم التغيير، ويرغبون الأشياء المألوفة، وليس شرطاً أن يكون المُتحفظُ متسلِّطاً، فهذا النّمط يعتبرُ أساسيّا لبعض الأدوار المهمّة كعمل الشّرطة، والمدراء الماليين، ومدراء المشاريع والمبيعات، وعلماء العلوم التّطبيقية.

كما أوضح "هاورد" أنّ بين هذين الطّرفين يوجد العدد الأكبر من الأفراد المعتدلين الذين يسعون للاستكشاف عند الضرورة لكن البقاء على هذا النّمط يرهقهم، فيعودون للتركيز على الأشياء المألوفة لفترة طويلة مما يجعلهم يعودون للابتكار والتّجديد.

ويمكن إجمال السمات الممثلة لعامل الانفتاح على الخبرة في الجدول، الذي أعده الأنصاري (2000) نقلًا عن كوستا وماكري (Costa & Mc Crae, 1992)، كما هو الجدول(1):

**الجدول (1): السّمات الممثّلة لعامل الانفتاح على الخبرة**

| العامل | السّمة |
|---|---|
| الانفتاح على الخبرة "الصّفاوة" Openness to experience | • الخيال Fantasy: لديه تصورات قوية وكثيرة وحياة مفعمة بالخيال، عنده أحلام كثيرة وطموحات غريبة، كثرة أحلام اليقظة، ليست هروباً من الواقع وإنما يهدف إلى توفير بيئة تناسب خيالاته، ويعتقد بأن هذه الخيالات تشكل جزءاً مهماً في حياتهم وتساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة.<br>• جمالي Aesthetic: حب الفن والأدب ولديه اهتمامات بارزة في تذوق جميع أنواع الفنون والجماليات.<br>• المشاعر Feelings: التعبير عن الحالات النفسية أو الانفعالات بشكل أكثر من الآخرين، والتطرف في الحالة حيث يشعر الفرد بقيمة السعادة ثم ينتقل إلى قمة الحزن، كما تظهر عليه علامات الانفعالات الخارجية، كالمظاهر الفيزيولوجية المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة أو المفاجئة.<br>• الأفعال Actions: الرغبة في تجديد الأنشطة والاهتمامات والذهاب الى أماكن لم يسبق زيارتها في السابق ويحب أن يجرب وجبات جديدة وغريبة من الطعام، والرغبة في التخلص من" الروتين "اليومي والمغامرة.<br>• الأفكار Ideas: الانفتاح العقلي والفطنة وعدم الجمود والتجديد أو الابتكار في الأفكار والدهاء والتبصر.<br>• القيم Values: الميل لإعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية والدينية، فالفرد المنفتح للقيم نجده يؤكد القيم التي يعتنقها ويناضل من أجلها، على حين نجد العكس بالنسبة للفرد غير المنفتح للقيم فانه مساير للأحزاب السياسية على سبيل المثال ويقبل جميع التشريعات التقليدية. |

ولعامل الانفتاح على الخبرة ستة أوجه حددها كوستا وماكري (1992) في دراسته، وأوردها هاورد وهاورد (1995) كما هو موضّح في الجدول (2):

**الجدول (2): أوجه الانفتاح على الخبرة**

| أوجه الانفتاح على الخبرة | متحفظ (-O) | معتدل (O) | الرّائد "المستكشف" (+O) |
|---|---|---|---|
| **الخيال** | يركز على الزمان والمكان الحاليين | خيالي أحياناً | أحلام اليقظة، طموحات غريبة بدافع توفير بيئة آمنة مناسبة لخيالاته، تصورات كثيرة يعتقد أنها تساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة |
| **الجمال** | لا يهتم بالفنون | متوسط الاهتمام بالفنون | محب للفن والأدب، ومحب للجمال. |
| **الشّعور والأحاسيس** | يتجاهل الاحاسيس | يتقبل المشاعر | يهتم ويقيم كافة الأحاسيس، وهو متطرف في أحاسيسه |
| **الأفعال والتّصرفات** | يحب المألوف | يجمع بين المألوف والتنوع | يحبُّ التّنوع والتّجديد |
| **الأفكار** | اهتمام فكري ضيق | متوسط الاهتمام | الاهتمام الفكري الواسع، والابتكار في الأفكار |
| **القيم** | جازم/ متحفظ، مساير | معتدل | إعادة النظر في القيم، والمناضلة من أجل ما يعتقد بأنّه صحيح |

## ثانياً الدّراسات السّابقة:

من خلال مراجعة الأدب المتعلق بموضوع الدّراسة، فقد تمّ الحصول على العديد من الدّراسات السّابقة ذات الارتباط المباشر وغير المباشر بموضوعها، وسيتم عرضها على النّحو الآتي:

### أولا: الدّراسات التي تناولت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة):

قام التّخاينة (2009) بدراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة، لعينة بلغت (797) طالباً وطالبةً، وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة سلبية بين أهداف التّمكن والاكتئاب، وعدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي والكلّية بالنسبة للتوجهات الهدفيّة.

وقد هدفت دراسة بني مفرج (2010) إلى كشف العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) بالفاعليّة الذاتيّة والتّعلم المنظّم ذاتياً، على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (486) طالباً وطالبة. وأوضحت النّتائج إلى وجود فروق بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) تعزى لمتغير الجنس في أهداف الإتقان، وأهداف الأداء– التّجنُّب لصالح الإناث، بينما لم تَظهر هذه الفروق في أهداف الأداء– إقدام.

أما دراسة دريسل وزملائه (Dresel et al., 2013)، فقد هدفت إلى كشف العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والممارسات التعليمية للمعلمين، وعلاقتها بتحفيز الطلبة، وشملت الدّراسة (46) معلم رياضيات وطلابهم البالغ عددهم(930) طالباً وطالبة. وأظهرت النّتائج إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والممارسات التّعليمية للمعلمين وحافز الطّلبة.

وأجرت جديد (2015) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين فاعلية الذّات الأكاديميّة وأنماط التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها عيّنة من الطّلبة المعلمين بلغ عددهم (384) طالباً وطالبة، منهم (76) ذكور، و(308) إناث، وأشارت النّتائج إلى وجود علاقةِ ارتباطٍ إيجابيّة بين فاعليّة الذّات

الأكاديميّة وأنماط التّوجه نحو هدفيّ الإتقانِ والأداء، وعلاقةِ ارتباطٍ سالبة مع نمط التّوجه نحوَ أهداف التّجنُّب، بحيث يتبنّى الطلبة أهداف الأداء، تليها أهداف الإتقان بدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة أهداف التّجنُّب، كذلك أشارت النتائج إلى فروق تعزى للجنس في أنماط التّوجه نحو أهداف الأداء لصالح الإناث.

كما أوضحت دراسة الزغلول والتّايه (2015) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين العجز المتعلم والتّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والنظرية الضمنية للذّكاء، على عينة من جامعة اليرموك بلغت (348) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج إلى أن مستوى أهداف التّمكن وأهداف التّجنُّب كان مرتفعاً، أمّا مستوى أهداف أداء– إقدام والذكاء الثابت فكان متوسطاً وعدم وجود أثر يعزى للجنس في هذه الدّراسة.

أمّا دراسة ساهين وزملائه (Sahin et al., 2016) فبحثت في أثر الثقافة على التّوجهات نحو أهداف الإنجاز للمراهقين الأتراك تبعاً لمتغيري الجنس والعمر بالاعتماد على النظرية النمائية والنظرية البنائية وطبّق مقياس التّوجهات نحو أهداف الإنجاز على عينة الدّراسة والتي شملت (386) طالبة و(250) طالباً من المدارس التركية الثّانويّة، وتوصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتوجهات نحو أهداف الإنجاز يعزى للجنس، بينما أوضحت الدّراسة أنّ الطّلبة الأكبر سنّاً هم ينخفضون في درجات التّمكن والأداء الموجه عن الطّلبة الأصغر سنّاً، وبالاعتماد على النّظرية النّمائيّة فإنّ هناك بعض العوامل قد تمّ استقصاؤها بالدّراسة.

أمّا دراسة كنست وزملاؤه (Kunst et al., 2017) والتي هدفت إلى تحديد التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لدى المعلمين وعلاقتها بالتّطوير المهني، حيث استهدفت الدّراسة (984) معلماً في مدارس التّدريب والتّطوير المهني، وأكّدت هذه الدّراسة على أنّ اختلاف التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لدى المعلمين تؤثر على مدى مشاركتهم في الأنشطة المهنية، وبيّنت الدّراسة أن المعلمين الذين يتبنّون أهداف تعلم وأهداف الأداء بشكل عالٍ ساهموا بشكل أفضل في الأنشطة المهنيّة التّطويرية مقارنة

بالذين سجّلوا أهداف تجنّب عالية، وأنّ المعلّمين ذوو مستويات عالية من تجنب الأداء يبرهنون على سلوك التّعويق الذاّتي مثل التّأجيل وتحديد أهداف غير واقعيّة.

يلاحظ من استعراض الدّراسات السّابقة المتعلقة بالتّوجهات القصديّة (الهدفيّة)، أنّ الدّراسات رغم اختلاف مجتمع الدّراسة بينها أجمعت على ارتباط أهداف التّمكن بالعمليّات الايجابية، مثل: التّحدي، والاجتهاد، والمثابرة، والاصرار، أمّا أهداف الأداء فقد ارتبطت بالعمليّات والمشاعر السّلبيّة، مثل: الاهتمام بالدّرجات، التّفوق من أجل التّميز على الآخرين، ولإرضاء المسؤولين ، حيث إن اختلاف مجتمع الدّراسة لم يؤثر على العمليات المرتبطة بنوع التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها الأفراد.

**ثانياً: الدّراسات الّتي تناولت الانفتاح على الخبرة:**

في دراسة لعبادو (2012) استهدفت فيها الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصيّة والارتياح الشّخصي في مكان العمل (الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز) في جنوب شرقي الجزائر، إذ استهدفت المجتمع بأكمله والبالغ عددهم (415) عامل، واستجاب لها (360) عاملاً وعاملة بنسبة (87%) من المجتمع الكلي، استخدمت فيه الباحثة مقياس كوستا وماكري لقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصيّة في دراستها، وتوصلت النّتائج إلى وجود علاقة طرديّة موجبة دالّة إحصائيّاً بين سمة الانفتاح نحو الخبرة والشّعور بالارتياح الشّخصي في مكان العمل، كذلك أظهرت الدّراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العيّنة تعزى إلى الجنس.

وهدفت دراسة جبر (2012) إلى توضيح العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى المكونة للشخصية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، إذ تكونت عينة الدّراسة من(800) طالب وطالبة نصفهم من جامعة الأقصى والنصف الآخر من جامعة الأزهر بغزة، وأوضحت النّتائج المتعلقة بعامل الانفتاح على الخبرة كأحد العوامل الخمسة المكونة للشخصية إلى وجود علاقة ارتباطيّة

سالبة بين الانفتاح على الخبرة ومجالات قلق المستقبل (القلق العام، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي)، كما أوضحت الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطات درجات الطلاب والطالبات في عامل الانفتاح على الخبرة لصالح الإناث.

أمّا دراسة ذيب وعلوان (2012)، فقد هدفت للتّعرف إلى سمات الشخصية وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها الارتباطيّة بالتّفكير الجانبي، وقد طبقت الدّراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة المستنصرية باستخدام العينة العشوائيّة الطبقيّة، وقد توصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة دالّة إحصائيّاً بين التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير. كما توصّلت الدّراسة بأنّ الذكور أفضل في العلاقة بين كل من التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة من الإناث، كما توصلت الدّراسة إلى أنّ طلبة التخصص العلميّ أفضل في العلاقة بين كل من التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة من بقية الفروق في العلاقة.

أوضحت دراسة عبد الستار وخلف (2014) العلاقة بين الانفتاح على الخبرة وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة على عينة من طلبة جامعة ديالى شملت (100) طالب وطالبة، أظهرت فيها النّتائج وجود علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة والانفتاح على الخبرة، وأنّ الطّلبة الذين لا يحصلون على تعلم حقيقي يشعرون بأنهم غير قادرين على إبداء آرائهم حول ما يدور في العملية التعليمية.

أمّا دراسة الشّمالي (2015)، فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، التفاني، عامل الوداعة، وعامل الانفتاح على الخبرة) وبين الاكتئاب ومعرفة الفروق بين مرضى الاكتئاب في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وطبقت الدّراسة على عينة بلغ عددها (100) شخص من المرضى المشخصين بالاكتئاب في مركز غزة المجتمعي. وقد أظهرت نتائج البحث إلى وجود ارتباط موجب بين عامل العصابية والاكتئاب، ووجود ارتباط سالب بين

الانفتاح على الخبرة والانبساطية والوداعة والتّفاني والاكتئاب. كما أوضحت الدّراسة إلى عدم وجود فروقات دالّة إحصائيّاً في الانفتاح على الخبرة تعزى لمتغير الجنس.

كما أوضح بقيعي (2015) العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لعينة من معلمي وكالة الغوث الدّوليّة في منطقة إربد التعليميّة ، في ضوء عدد من المتغيرات وهي الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والصفوف التي يُدرسونها بلغ عددها (187) معلماً ومعلمة، وأوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق في عامل الانفتاح على الخبرة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل التربوي والصفوف التي يدرسها والخبرة التدريسية، كما أوضحت الدّراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفتاح على الخبرة كأحد العوامل الكبرى في الشّخصية والرضا الوظيفي.

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة التي تناولت الانفتاح على الخبرة كأحد العوامل الخمس الكبرى للشخصية لوحظ وجود علاقة ارتباطية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث في معظم الدّراسات باستثناء دراسة الشّمالي (2015)، التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة احصائية لعامل الانفتاح نحو الخبرة تعزى إلى الجنس.

كذلك أوضحت الدراسات التي بحثت في العوامل الخمس الكبرى للشخصية إلى وجود علاقة إيجابية بين الانفتاح على الخبرة والحاجة إلى المعرفة.

## ثالثاً: الدّراسات التي بحثت في العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح على الخبرة

هدفت دراسة بورلانغان (Borlongan, 2008) لتوضيح العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والابداع واستخدام الانفتاح على الخبرة كضابط لهذه العلاقة، صُنّفت فيها التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) إلى ثلاثة أنماط من الأهداف وهي أهداف التمكّن وأهداف الإثبات وأهداف التّجنُّب، طبقت هذه الدّراسة على 108من المتطوعين الذين يعملون في منظّمات غير ربحية، وتوصلت الدّراسة إلى

أنّ الإبداع يرتبط بشكل إيجابي مع التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لأهداف التّعلم، وبشكل سلبي مع أهداف التّجنُّب وأهداف الإثبات، كما أوضحت الدّراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الانفتاح على الخبرة والأفراد الّذين يتبنّون توجهات نحو أهداف التّعلم أو أهداف التّجنُّب، ووجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّاً بين الانفتاح نحو الخبرة والتّوجهات القصديّة (الهدفيّة) من نمط أهداف الإثبات. وقد أبقت الباحثة على هذه الدّراسة رغم عدم حداثتها لأنها من أوائل الدّراسات التي ربطت بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وسمة الانفتاح نحو الخبرة.

وبحثت دراسة كلين وليي (Klein & Lee, 2009) العلاقة الارتباطية بين مستوى الهدف الذّاتي (self–goal level)، والالتزام بالهدف (goal commented)، مع ثلاث صفات شخصية هي يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، والتّوجهات القصديّة (الهدفيّة) نحو التّعلم، وأثر هذه العلاقة الارتباطية على التّعلم، طبقت الدّراسة على (157) طالباً وطالبة ملتحقين في فصل إدارة الأعمال. وأظهرت النتائج ارتباط مستوى الهدف الذّاتي، والالتزام بالهدف بشكل إيجابي مع التّعلم، وارتبطت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) نحو التّعلم بشكل إيجابي مع كل من الانفتاح نحو الخبرة ويقظة الضمير.

أمّا دراسة الشّمري والجنابي (2016) فسعت إلى تحديد العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والانفتاح على الخبرة لدى عينة من طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية بلغت (498) طالباً وطالبة من الجامعتين، وتوصلت الدّراسة إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين الانفتاح على الخبرة وتوجهات أهداف الانجاز (التمكن)، وكذلك أهداف الانجاز (الأداء– الإحجام)، ووجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً بين توجهات أهداف الانجاز (الأداء– الاقدام) والانفتاح على الخبرة، بحيث يزداد الانفتاح على الخبرة كلما زادت أهداف (الأداء– الاقدام).

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السّابقة وجدت ندرة الأبحاث الارتباطية حول التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لذا أدرجت الباحثة بعض الدّراسات غير الحديثة لإثراء هذا البحث، ومن خلال هذه الدّراسات اتّضح وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) للتعلم (أهداف التّمكن) والانفتاح نحو الخبرة في دراسة كلين وليي (Klein & Lee, 2009). بينما كان الارتباط في بقية الدّراسات إيجابياً بين أهداف الأداء–إقدام والانفتاح نحو الخبرة، وضعف العلاقة الارتباطيّة بين مستوى الانفتاح على الخبرة والأفراد الّذين يتبنّون توجهات نحو أهداف التّمكن أو أهداف أداء– إحجام.

وتأتي هذه الدّراسة استكمالاً لجهود الباحثين في جوانب الشّخصية وأثرها على إنتاج الفرد وسلوكه ودافعيته، وبالمقارنة مع الدراسات السّابقة نجد أن هذه الدّراسة استهدفت عينة من المجتمع لم يتم إجراء بحوث سابقة عليه، حيث استهدفت هذه الدّراسة المرشد التّربوي، أمّا الدّراسات السّابقة التي تناولت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) تمّ تطبيقها على طلبة المدارس والجامعات ضمن عدة متغيرات، بعضها تمّ تناوله في هذه الدّراسة وهو متغير الجنس، أمّا بقيّة متغيّرات الدّراسة فقد جاءت مختلفةً عن بقية الدّراسات، إذ تناولت المتغيرات الآتية: مكان العمل، وسنوات الخبرة، ومديرية التّربية والتّعليم العالي التي يتبع لها المرشد التّربوي، و هذا مالا نجده في الدّراسات السّابقة. أمّا الدراسات التي تناولت الانفتاح على الخبرة، فقد كان مجتمع الدّراسة فيها هم الطّلبة الجامعيون، والمعلمين، ومرضى الاكتئاب والقلق ضمن متغير الجنس. لذا جاءت الدّراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة وساعية لإلقاء الضوء على مجتمع دراسي جديد بمتغيرات مختلفة.

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

# الفصل الثالث

## مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة الدّراسة وإجراءاتها التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدّراسة وشمل وصف منهج الدّراسة ومجتمع الدّراسة وعينة الدّراسة وأداة الدّراسة وصدقها وثباتها، إجراءات الدّراسة، والتحليل الإحصائي.

## منهج الدّراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة- سلفاً- بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي الارتباطي هو معرفة " التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل".

## مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع المرشدين التربويين في محافظة الخليل والبالغ عددهم (261) مرشداً ومرشدةً.

## عينة الدّراسة:

### أ- العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (20) مرشداً ومرشدة في محافظة بيت لحم، وذلك من أجل التّحقق من صدق أدوات الدّراسة وثباتها، حيث تبيّن أنّ الأدوات تتمتع

بصدق وثبات جيدين، مما أعطى الباحثة مؤشراً على استخدام الأدوات من أجل تحقيق أهداف الدّراسة.

**العينة الأساسية:**

نظراً لمحدوديّة مجتمع الدّراسة فقد طبّقت الدّراسة على جميع المرشدين التربويين في محافظة الخليل والبالغ عددهم (261) واستجاب منهم بالكامل (201) مرشداً ومرشدة بنسبة (77%)، فاكتفت الباحثة بالعينة المتاحة، والجدول التّالي يوضح خصائص العينة الديموغرافية:

**جدول (3): خصائص العينة الديموغرافية**

| المتغير | مستويات المتغير | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| **المديريّة** | جنوب الخليل | 61 | %30.3 |
| | شمال الخليل | 49 | %24.4 |
| | يطا | 31 | %15.4 |
| | الخليل | 60 | %29.9 |
| | **المجموع** | **201** | **%100.0** |
| **الجنس** | ذكر | 96 | %47.8 |
| | أنثى | 105 | %52.2 |
| | **المجموع** | **201** | **%100.0** |
| **مكان العمل** | ذكور أساسية | 62 | %30.8 |
| | إناث أساسية | 59 | %29.4 |
| | ذكور ثانوية | 40 | %19.9 |
| | إناث ثانوية | 40 | %19.9 |
| | **المجموع** | **201** | **%100.0** |
| **سنوات الخبرة** | أقل من 5 سنوات | 62 | %30.8 |
| | 5-10سنوات | 35 | %17.4 |
| | أكثر من 10 سنوات | 104 | %51.8 |
| | **المجموع** | **201** | **%100.0** |

**أدوات الدّراسة:**

## أولاً: مقياس التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)

### 1- وصف المقياس:

اعتمدت الباحثة مقياس إليوت وتشيرش (Eliot & Charch,1997) وتكون المقياس من (24) فقرة بثبات (0.7) ، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد مرتبة على النّحو الآتي: البعد الأول يشمل أهداف التّمكين وتكوّن من ثماني فقرات، هي: (2،5، 8،9،11، 16،18،21)، أمّا البعد الثاني فيشمل ثماني فقرات لأهداف أداء–إقدام، هي: (1،4،7،10، 13،19،15،22)، أمّا البعد الثّالث فيشمل أهداف أداء–إحجام ضمن الفقرات: (3،6،12،14،17،20،23،24) ، وكان اختيار الإجابة ضمن سلم من خمسة مستويات ( تصنيف ليكرت)، على النّحو الآتي:

أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة (1) درجة.

### 2- صدق المقياس:

**أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، عُرض المقياس على (9) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق رقم (2).

## ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التّحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (4)

**جدول (4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.**

| المجال | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون (ر) | المجال | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون (ر) | المجال | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون (ر) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف التمكين | 2 | 0.66** | أهداف أداء - إقدام | 1 | 0.79** | أهداف أداء - إحجام | 3 | 0.56** |
| | 5 | 0.55** | | 4 | 0.46** | | 6 | 0.75** |
| | 8 | 0.60** | | 7 | 0.77** | | 12 | 0.38** |
| | 9 | 0.82** | | 10 | 0.76** | | 14 | 0.79** |
| | 11 | 0.48** | | 13 | 0.76** | | 17 | 0.49** |
| | 16 | 0.82** | | 15 | 0.63** | | 20 | 0.79** |
| | 18 | 0.57** | | 19 | 0.67** | | 23 | 0.69** |
| | 21 | 0.55** | | 22 | 0.71** | | 24 | 0.48** |

**** دالّة إحصائيّاً عند (α≤0.01)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتّالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التّالي يوضح ذلك.

**جدول (5): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.**

| | الدرجة الكلية للمقياس | أهداف التّمكين | أهداف أداء – إقدام | أهداف أداء – إقدام |
|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | 0.59** | 1 | | |
| أهداف أداء – إقدام | 0.90** | 0.39** | 1 | |
| أهداف أداء – إقدام | 0.86** | 0.38** | 0.72** | 1 |

**** دالّة إحصائيّاً عند (α≤0.01)**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (5) أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيثُ إنّ معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معاً في قياس التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.

## 2- الثبات:

حُسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

**جدول (6): معاملات الثبات لمقياس التوجهات القصديّة (الهدفيّة)**

| المقياس | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | معامل الثبات | معامل الارتباط | معامل سبيرمان براون المصحح |
| **أهداف التّمكين** | 8 | 0.776 | 0.638 | 0.779 |
| **أهداف أداء – إقدام** | 8 | 0.844 | 0.715 | 0.834 |
| **أهداف أداء – إحجام** | 8 | 0.763 | 0.634 | 0.776 |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | **24** | **0.879** | **0.702** | **0.825** |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، إذ تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (0.763 – 0.844)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.879)، كذلك تم التّحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان براون المصحح ما بين (0.776 – 0.834)، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.825). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام

المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي، وهو يعدّ مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفى ظروف التطبيق نفسها.

## ثانياً: مقياس الانفتاح نحو الخبرة

### 1- وصف المقياس:

اعتمدت الباحثة مقياس كوستا وماكري (Costam& MCcri,1992) والذي يتكون من (50) فقرة تشمل الأبعاد الخمسة (العصابية، والانبساطية، ويقظة الضمير، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة)، وشمل كل بعد (12) فقرة، حيث استخدمت الباحثة الفقرات العشرة التي تقيس الانفتاح على الخبرة، وكان اختيار الإجابة ضمن سلم مكون من خمسة مستويات حسب تصنيف ليكرت، على النّحو الآتي:

دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، أبداً (1) درجة.

### 2- صدق المقياس:

**أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، عُرض المقياس على (9) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق رقم (2).

### ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التّحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (7).

**جدول (7): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.**

| الرقم | معامل ارتباط بيرسون (ر) | الرقم | معامل ارتباط بيرسون (ر) |
|---|---|---|---|
| .1 | $0.53^{**}$ | .7 | $0.43^{**}$ |
| .2 | $0.81^{**}$ | .8 | $0.59^{**}$ |
| .3 | $0.49^{**}$ | .9 | $0.87^{**}$ |
| .4 | $0.69^{**}$ | .10 | $0.67^{**}$ |
| .5 | $0.58^{**}$ | .11 | $0.79^{**}$ |
| .6 | $0.90^{**}$ | .12 | $0.75^{**}$ |

**** دالّة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتّالي يعبر عن صدق فقرات المقياس، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.

## 3-الثبات:

حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

**جدول (8): معاملات الثبات لمقياس الانفتاح نحو الخبرة**

| المقياس | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | معامل الثبات | معامل الارتباط | معامل سبيرمان براون المصحح |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | **12** | **0.877** | **0.833** | **0.909** |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.877)، كذلك تم التّحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل سبيرمان براون المصحح

للدرجة الكلية للمقياس (0.909). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة، مما يعطى الباحثة درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في البحث الحالي، وهو يعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفى ظروف التطبيق نفسها.

## تصحيح المقاييس:

استخدمت الباحثة مقاييساً خماسية البدائل، حيث تم تصحيح مقياس التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل. من خلال إجاباتهم على عبارات المقياس، حيث أعطيت أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، ولا أوافق (درجتين)، ولا أوافق بشدة (درجة واحدة).

أما بالنسبة لمقياس الانفتاح نحو الخبرة فقد تم تصحيحه على النحو التّالي: أعطيت دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (درجتين)، وأبداً (درجة واحدة). والجدول التّالي يوضح سلم لكرت الخماسي لمقاييس الدّراسة:

**جدول (9): مقياس ليكرت الخماسي**

| التوافر | أوافق بشدة/ دائماً | أوافق/ غالباً | محايد/ أحياناً | لا أوافق/ نادراً | لا أوافق بشدة/ أبداً |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

يكون الوزن النسبي لكل درجة (20%)، بمعنى أن (لا أوافق بشدة) و (أبداً) يكون وزنها النسبي (20%)، بينما (أوافق بشدة) و (دائماً) يكون وزنها النسبي (100%). ويتم تحديد المؤشر حسب قيم المتوسط الحسابي كما في الجدول (10).

## مفتاح التصحيح لقراءة المتوسّطات الحسابيّة:

**جدول (10): مفاتيح التصحيح**

| فئات المتوسط الحسابي | التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)/ الانفتاح نحو الخبرة |
|---|---|
| | التقدير |
| 2.33-1.00 | منخفضة |
| 3.67-2.34 | متوسطة |
| 5.00-3.68 | مرتفعة |

## متغيرات الدّراسة:

**المتغيرات المستقلة:**

أولاً: المديرية وكان لها أربع مستويات، هي: مديرية الخليل، ومديرية شمال الخليل، ومديرية جنوب الخليل، ومديرية يطا.

ثانياً: الجنس فله مستويان: ذكر وأنثى

ثالثاً: مكان العمل وكان له أربع مستويات، على النحو الآتي: ذكور أساسية، وذكور ثانوية، وإناث أساسية، وإناث ثانوية.

رابعاً: سنوات الخبرة وكان لها ثلاث مستويات، هي: أقل من (5) سنوات، وأكثر من (10) سنوات، و(5–10) سنوات

**المتغيرات التابعة:** (التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)، الانفتاح نحو الخبرة)، حيث شكلت مجتمعة مقاييس الدّراسة والتي هدفت لقياس التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.

## إجراءات الدّراسة:

- من خلال الرجوع إلى ما أتيح من الأدب التربوي، المرتبط بمتغيرات الدّراسة، الذي ساعد الباحثة على تكوين خلفية علمية لموضوع الدّراسة.
- وبالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث العربية والعالمية ذات العلاقة بمتغيرات الدّراسة للاستفادة منها في بناء أدوات الدّراسة.
- تجهيز المقاييس التي استخدمت لجمع البيانات، وذلك بعد الحصول على الموافقات الخاصة ببدء تنفيذ توزيع المقاييس، ومن ثم جمعها وإجراء المعالجات الإحصائيّة اللازمة.

## الأساليب الإحصائيّة:

اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات دراستها بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدّراسة، حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)**، فاستخدمت الاختبارات الإحصائيّة الآتية:

- التكرارات والأوزان النسبية.
- المتوسّطات الحسابيّة، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) من جهة وبين الانفتاح نحو الخبرة من جهة أخرى.
- اختبار (ت) (Independent samples t-test)، لمعرفة الفروق بين متوسّطات عينتين مستقلتين.

- اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسّطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسّطات.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق التي ظهرت في متوسّطات التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.

# الفصل الرابع

# تحليل نتائج الدّراسة

# الفصل الرابع

## مقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائيّاً للبيانات الناتجة عن الدّراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدّراسة وفرضياتها.

## نتائج أسئلة الدّراسة

**السّؤال الرئيس:** هل توجد علاقة ارتباطية بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال انبثقت عنه الفرضيّة التّالية:

**الفرضيّة الرئيسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.**

للإجابة على هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) من جهة وبين الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل من جهة أخرى، كما هو واضح من خلال الجدول (11).

**جدول (11): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) من جهة وبين الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل من جهة أخرى**

| المتغيرات | قيمة (ر) | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|
| أهداف التّمكين * الانفتاح نحو الخبرة | -0.017 | 0.811 |
| أهداف أداء-إقدام * الانفتاح نحو الخبرة | 0.428** | 0.000 |
| أهداف أداء-إحجام * الانفتاح نحو الخبرة | 0.385** | 0.000 |
| التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) * الانفتاح نحو الخبرة | 0.370** | 0.000 |

**** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.01$)، * دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11) أن معامل الارتباط للعلاقة بين **أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة** بلغ (0.017-) بدلالة إحصائية (0.811)، وهذا يدل على وجود علاقة ضعيفة سالبة وغير دالّة إحصائيّاً بين أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة.

وبلغ معامل الارتباط للعلاقة بين **أهداف أداء-إقدام وبين الانفتاح نحو الخبرة** (0.428) بدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيّاً بين **أهداف أداء-إقدام وبين الانفتاح** نحو الخبرة، إذ يتضح بأنه كلما زادت أهداف الأداء-الإقدام زاد الانفتاح نحو الخبرة، والعكس صحيح.

كما بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين **أهداف أداء-إحجام وبين الانفتاح نحو الخبرة** (0.385) بدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيّاً بين أهداف أداء-إحجام والانفتاح نحو الخبرة، إذ يتضح بأنه كلما زادت أهداف الأداء-الاحجام زاد الانفتاح نحو الخبرة، والعكس صحيح.

وبلغ معامل الارتباط للعلاقة بين **التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) بشكل عام والانفتاح نحو الخبرة** (0.370) بدلالة إحصائية (0.000)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيّاً بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة، إذ يتضح بأنه كلما زادت التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) زاد الانفتاح نحو الخبرة، والعكس صحيح.

**السؤال الأول: ما درجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل؟**

للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (12).

**جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها المرشدين التربويين في محافظة الخليل.**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | التقدير |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتوجهات القصديّة (الهدفيّة) | 3.66 | 0.45 | 73.12 | متوسطة |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (12) أن درجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتوجهات القصديّة (الهدفيّة) ككل (3.66) وبنسبة مئوية بلغت (73.12%).

**أما فيما يتعلق** بدرجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) الّتي يتبنّاها المرشدون التربويون في محافظة الخليل لكل مجال من مجالات التّوجهات القصديّة (الهدفيّة)، فقد استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل مجال على النحو التّالي:

**أ) مجال أهداف التّمكين، ويبينه الجدول (13):**

**جدول (13): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تبني المرشدين التربويين لأهداف التّمكين في محافظة الخليل.**

| رقم الفقرة كما وردت في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الترتيب | تقدير درجة أهداف التّمكين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | أسعى إلى فهم المشكلات التّي أتعامل معها فهماً شاملاً قدر الإمكان. | 4.24 | 0.65 | 84.78 | 2 | مرتفعة |
| 5 | أتأمل أن أحصل على خبرةٍ أفضل عندما أنتهي من الحالة التي أتعامل معها. | 4.16 | 0.78 | 83.28 | 4 | مرتفعة |
| 8 | أرغب في التمكن التام من مشكلات الحالات الإرشادية التي أتعامل معها. | 4.29 | 0.61 | 85.77 | 1 | مرتفعة |
| 9 | دافعي للعمل بجدية هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفاً. | 4.11 | 0.68 | 82.29 | 5 | مرتفعة |
| 11 | أحب العمل مع الحالات التي تثير لديّ حبّ الاستطلاع وإن كانت صعبة حتى يتمّ تحقيق الهدف. | 3.75 | 0.92 | 75.02 | 7 | مرتفعة |

| رقم الفقرة كما وردت في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الترتيب | تقدير درجة أهداف التّمكين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | أحرص على أن أتعلم من الحالات الارشادية التي أتعامل معها قدر ما أستطيع. | 4.11 | 0.68 | 82.29 | 5 | مرتفعة |
| 18 | أهدف إلى تحسين قدراتي من خلال معالجة المشكلات التي أتعامل معها. | 4.08 | 0.64 | 81.59 | 6 | مرتفعة |
| 21 | أبحث من خلال عملي عن فرصٍ لاكتسابي لمهارات جديدة في الميدان الإرشادي. | 4.22 | 0.67 | 84.48 | 3 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية لأهداف التّمكين** | | **4.12** | **0.70** | **82.44** | **مرتفعة** | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13) أن درجة أهداف التّمكين لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف التّمكين (4.12) بنسبة مئوية بلغت (82.44%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.75 – 4.29).

ويتضح من الجدول (13) أن الفقرات (8، 2، 21) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لأهداف التّمكين الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: أرغب في التمكن التام من مشكلات الحالات الإرشادية التي أتعامل معها، أتأمل أن أحصل على خبرةٍ أفضل عندما أنتهي من الحالة التي أتعامل معها، أبحث من خلال عملي عن فرصٍ لاكتسابي لمهارات جديدة في الميدان الإرشادي.

في حين أن الفقرات (11، 18، 9، 16) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لأهداف التّمكين التي يتبناها المرشدين التربويين في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: أحب العمل مع الحالات التي تثير لديّ حبّ الاستطلاع وإن كانت صعبة حتى يتمّ تحقيق الهدف، أهدف إلى تحسين قدراتي من خلال معالجة المشكلات التي أتعامل معها، دافعي للعمل بجدية هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفاً، أحرص على أن أتعلم من الحالات الإرشادية التي أتعامل معها قدر ما أستطيع.

**ب) مجال أهداف أداء – إقدام، ويبينه الجدول (14):**

**جدول (14): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تبني المرشدين التربويين لأهداف أداء–إقدام في محافظة الخليل.**

| رقم الفقرة كما وردت في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الترتيب | تقدير درجة أهداف أداء-إقدام |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتبر أنّ أهمّ شيء في نظري التّفوق على المرشدين الآخرين. | 2.67 | 1.04 | 53.33 | 8 | متوسطة |
| 4 | هدفي في العمل هو الحصول على خبرة أفضل عند انتهائي من الحالة التي أتعامل معها. | 3.99 | 0.90 | 79.70 | 1 | مرتفعة |
| 7 | أكافح في عملي لأظهر قدرتي مقارنةً بالمرشدين الآخرين. | 3.46 | 1.04 | 69.15 | 4 | متوسطة |
| 10 | مدفوع في عملي بفكرة التّفوق على الآخرين. | 2.81 | 1.17 | 56.22 | 6 | متوسطة |
| 13 | أهم اعتبار لي في العمل أن يكون تقيمي الوظيفي مرتفعاً بالنسبة للمرشدين الآخرين. | 2.75 | 1.05 | 55.02 | 7 | متوسطة |
| 15 | أريد أن أكون متميزاً في عملي لأظهر قدراتي أمام الآخرين (أولياء الأمور، المعلمين، المدير). | 3.58 | 0.94 | 71.54 | 2 | متوسطة |
| 19 | أعمل بجد لقناعتي بأنّ الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي المرشدين. | 3.57 | 0.79 | 71.34 | 3 | متوسطة |
| 22 | أعمل بجد لأفتخر بتقييمي المرتفع أمام زملائي المرشدين. | 3.10 | 1.01 | 62.09 | 5 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية لأهداف الأداء-الإقدام** | | **3.24** | **0.99** | **64.80** | | **متوسطة** |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (14) أن درجة أهداف أداء–إقدام الّتي يتبنّاها المرشدين التربويين في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف الأداء–الإقدام (3.24) بنسبة مئوية بلغت (64.80%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.67 – 3.99).

ويتضح من الجدول (14) أن الفقرات (4، 15، 19) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لأهداف أداء–إقدام الّتي يتبنّاها المرشدون التربويّون في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: هدفي في العمل هو الحصول على خبرة أفضل عند انتهائي من الحالة التي أتعامل معها، أريد أن

أكون متميزاً في عملي لأظهر قدراتي أمام الآخرين (أولياء الأمور، المعلمين، المدير)، أعمل بجد لقناعتي بأنّ الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي المرشدين.

في حين أن الفقرات (1، 13، 10) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لأهداف أداء–إقدام الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: أعتبر أنّ أهمّ شيء في نظري التّفوق على المرشدين الآخرين، أهم اعتبار لي في العمل أن يكون تقيمي الوظيفي مرتفعاً بالنسبة للمرشدين الآخرين، مدفوع في عملي بفكرة التّفوق على الآخرين.

**ج) مجال أهداف أداء – إحجام، ويبينه الجدول (15):**

**جدول (15): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تبني المرشدين التربويين لأهداف أداء–إحجام في محافظة الخليل.**

| رقم الفقرة كما وردت في المقياس | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الترتيب | تقدير درجة أهداف أداء-إحجام |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | غالباً ما أتساءل : ماذا لو كان أدائي في العمل الذي أقوم به سيئاً. | 3.20 | 1.01 | 63.98 | 6 | متوسطة |
| 6 | أشعر بالقلق من احتمال حصولي كمرشد على درجات سيئة في تقييمي الوظيفي. | 3.30 | 1.10 | 66.07 | 5 | متوسطة |
| 12 | أسعى لتجنب الأداء السّلبي في الحالات التي أتعامل معها. | 3.98 | 0.69 | 79.60 | 2 | مرتفعة |
| 14 | أحرص على أن يكون أسلوبي في معالجة الحالة مناسباً حتى لا يشعر المسترشد بالحرج والتوتر. | 3.65 | 0.84 | 73.03 | 4 | متوسطة |
| 17 | هدفي تجنب الفشل في الحالات التي أتعامل معها. | 3.80 | 0.82 | 75.92 | 3 | كبيرة |
| 20 | أعمل بجد كي لا أشعر بالإحباط عندما يقل مستوى أدائي عن أداء الآخرين. | 3.65 | 0.84 | 73.03 | 4 | متوسطة |
| 23 | أعمل بمهنية لأتجنب سخرية الآخرين. | 3.18 | 1.04 | 63.68 | 7 | متوسطة |
| 24 | أحرص على تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء العمل. | 4.08 | 0.65 | 81.69 | 1 | كبيرة |
| | **الدرجة الكلية لأهداف الأداء-الإقدام** | **3.61** | **0.87** | **72.13** | **متوسطة** | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15) أن درجة أهداف أداء–إحجام الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف أداء–إحجام (3.61) بنسبة مئوية بلغت (72.13%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.18 – 4.08).

ويتضح من الجدول (15) أن الفقرات (24، 12، 17) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لأهداف أداء–إحجام التي يتبناها المرشدين التربويين في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: أحرص على تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء العمل، أسعى لتجنب الأداء السّلبي في الحالات التي أتعامل معها، هدفي تجنب الفشل في الحالات التي أتعامل معها.

في حين أن الفقرات (23، 3، 6) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة لأهداف أداء–إحجام الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: أعمل بمهنية لأتجنب سخرية الآخرين، غالباً ما أتساءل: ماذا لو كان أدائي في العمل الذي أقوم به سيئاً، أشعر بالقلق من احتمال حصولي كمرشد على درجات سيئة في تقييمي الوظيفي.

**السؤال الثاني: هل تختلف درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) باختلاف (المديريّة، الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟**

حيثُ انبثق عنه الفرضيات من (1–4) على النّحو الآتي:

**الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة.**

للتحقق من صحة الفرضيّة الأولى، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة، وذلك كما هو موضح في الجداول (16، 17، 18):

**جدول (16): يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة**

| المتغير | المديريّة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | جنوب الخيل | 61 | 4.00 | 0.46 |
| | شمال الخليل | 49 | 4.26 | 0.39 |
| | يطا | 31 | 4.14 | 0.44 |
| | الخليل | 60 | 4.13 | 0.42 |
| | **المجموع** | **201** | **4.12** | **0.44** |
| أهداف أداء - إقدام | جنوب الخيل | 61 | 3.26 | 0.70 |
| | شمال الخليل | 49 | 3.08 | 0.60 |
| | يطا | 31 | 3.51 | 0.67 |
| | الخليل | 60 | 3.21 | 0.73 |
| | **المجموع** | **201** | **3.24** | **0.69** |
| أهداف أداء - إحجام | جنوب الخيل | 61 | 3.60 | 0.52 |
| | شمال الخليل | 49 | 3.58 | 0.56 |
| | يطا | 31 | 3.77 | 0.50 |
| | الخليل | 60 | 3.55 | 0.57 |
| | **المجموع** | **201** | **3.61** | **0.54** |
| الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة | جنوب الخيل | 61 | 3.62 | 0.48 |
| | شمال الخليل | 49 | 3.64 | 0.40 |
| | يطا | 31 | 3.81 | 0.41 |
| | الخليل | 60 | 3.63 | 0.47 |
| | **المجموع** | **201** | **3.66** | **0.45** |

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة في درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة. وللتحقق من دلالة هذه الفروق استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (17):

**جدول (17) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة (ن= 201)**

| المتغير | مصدر التّباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | بين المجموعات | 1.949 | 3 | 0.650 | 3.519 | **0.016*** |
| | داخل المجموعات | 36.377 | 197 | 0.185 | | |
| | المجموع | 38.326 | 200 | ------ | | |
| أهداف أداء - إقدام | بين المجموعات | 3.593 | 3 | 1.198 | 2.578 | 0.060 |
| | داخل المجموعات | 91.512 | 197 | 0.465 | | |
| | المجموع | 95.105 | 200 | ------ | | |
| أهداف أداء - إحجام | بين المجموعات | 1.108 | 3 | 0.369 | 1.253 | 0.292 |
| | داخل المجموعات | 58.103 | 197 | 0.295 | | |
| | المجموع | 59.211 | 200 | ------ | | |
| **الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة** | **بين المجموعات** | **0.843** | **3** | **0.281** | **1.406** | **0.242** |
| | **داخل المجموعات** | **39.386** | **197** | **0.200** | | |
| | **المجموع** | **40.229** | **200** | ------ | | |

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة، إذ لم تظهر فروق دالّة إحصائيّاً في الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة للمرشدين التربويين في محافظة الخليل، كذلك لم تظهر فروق دالّة إحصائيّاً في (أهداف أداء–إقدام، وأهداف أداء–إحجام)، حيث كانت قيمة الدّلالة الإحصائيّة لهذه الأبعاد وللدرجة الكلية أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وغير دالّة إحصائيّاً.

في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أهداف التّمكين، حيث بلغت الدّلالة الإحصائيّة لهذا البعد (0.016)، وهي أصغر من (0.05) ودالّة إحصائيّاً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في أهداف التّمكين تبعاً لمتغير المديريّة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (18).

**جدول (18): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في أهداف التّمكين تبعاً لمتغير المديريّة**

| المتغير | المقارنات | المتوسط الحسابي | شمال الخليل |
|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | جنوب الخليل | 4.00 | -0.26685* |
| | شمال الخليل | 4.26 | |

*** الفرق في المتوسّطات دال إحصائيّاً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (18) إلى أن الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في أهداف التّمكين تبعاً لمتغير المديريّة كانت بين مديرية جنوب الخليل ومديرية شمال الخليل، ولصالح مديرية شمال الخليل التي كان المرشدون التربويون فيها يتبنّون أهداف التّمكين بدرجة أكبر من المرشدين التربويين في مديرية جنوب الخليل.

**الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس.**

للإجابة عن الفرضية الثانية، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ( Independent-Sampleاف-فestـ) لإيجاد الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس.

**جدول (19) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف إلى الفروق في متوسّطات بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة وفقاً لمتغير الجنس (ن = 201).**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | ذكر | 96 | 4.10 | 0.42 | -0.629 | 0.530 |
| | أنثى | 105 | 4.14 | 0.45 | | |
| أهداف أداء - إقدام | ذكر | 96 | 3.30 | 0.74 | 1.169 | 0.244 |
| | أنثى | 105 | 3.19 | 0.64 | | |
| أهداف أداء - إحجام | ذكر | 96 | 3.70 | 0.59 | **2.373** | **0.019*** |
| | أنثى | 105 | 3.52 | 0.49 | | |
| **الدرجة الكلية للتوجهات القصديّة (الهدفيّة)** | **ذكر** | **96** | **3.70** | **0.49** | **1.346** | **0.180** |
| | **أنثى** | **105** | **3.62** | **0.41** | | |

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 199/ قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96**

تشير النتائج الواردة في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (1.346) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات مجالي (أهداف التّمكين، وأهداف أداء–إقدام).

في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات أهداف أداء–إحجام، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.373) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الذّكور بمتوسط حسابي بلغ (3.70) مقابل (3.52) للإناث.

**الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل.**

للتحقق من صحة الفرضيّة الثّالثة، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل، وذلك كما هو موضح في الجداول (20، 21).

**جدول (20): يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل**

| المتغير | مكان العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | ذكور أساسية | 62 | 4.10 | 0.40 |
| | إناث أساسية | 59 | 4.18 | 0.46 |
| | ذكور ثانوية | 40 | 4.12 | 0.44 |
| | إناث ثانوية | 40 | 4.07 | 0.45 |
| | **المجموع** | **201** | **4.12** | **0.44** |
| أهداف أداء ـ إقدام | ذكور أساسية | 62 | 3.39 | 0.74 |
| | إناث أساسية | 59 | 3.24 | 0.55 |
| | ذكور ثانوية | 40 | 3.12 | 0.71 |
| | إناث ثانوية | 40 | 3.13 | 0.75 |
| | **المجموع** | **201** | **3.24** | **0.69** |
| أهداف أداء ـ إحجام | ذكور أساسية | 62 | 3.71 | 0.64 |
| | إناث أساسية | 59 | 3.58 | 0.43 |
| | ذكور ثانوية | 40 | 3.60 | 0.55 |
| | إناث ثانوية | 40 | 3.48 | 0.51 |
| | **المجموع** | **201** | **3.61** | **0.54** |
| **الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة** | **ذكور أساسية** | **62** | **3.73** | **0.50** |
| | **إناث أساسية** | **59** | **3.67** | **0.35** |
| | **ذكور ثانوية** | **40** | **3.61** | **0.47** |
| | **إناث ثانوية** | **40** | **3.56** | **0.45** |
| | **المجموع** | **201** | **3.66** | **0.45** |

يتضح من الجدول (20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة في درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل. وللتحقق من

دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (21):

**جدول (21) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة وفقاً لمتغير مكان العمل(ن= 201)**

| المتغير | مصدر التّباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **أهداف التّمكين** | بين المجموعات | 0.332 | 3 | 0.111 | 0.574 | 0.632 |
| | داخل المجموعات | 37.994 | 197 | 0.193 | | |
| | المجموع | 38.326 | 200 | ------ | | |
| **أهداف أداء - إقدام** | بين المجموعات | 2.499 | 3 | 0.833 | 1.772 | 0.154 |
| | داخل المجموعات | 92.606 | 197 | 0.470 | | |
| | المجموع | 95.105 | 200 | ------ | | |
| **أهداف أداء – إحجام** | بين المجموعات | 1.286 | 3 | 0.429 | 1.458 | 0.227 |
| | داخل المجموعات | 57.925 | 197 | 0.294 | | |
| | المجموع | 59.211 | 200 | ------ | | |
| **الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة** | **بين المجموعات** | **0.842** | **3** | **0.281** | **1.403** | **0.243** |
| | **داخل المجموعات** | **39.387** | **197** | **0.200** | | |
| | **المجموع** | **40.229** | **200** | ------ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل، إذ لم تظهر فروق دالّة إحصائيّاً في الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة للمرشدين التربويين في محافظة الخليل، كذلك لم تظهر فروق دالّة إحصائيّاً في (أهداف التّمكين، أهداف أداء–إقدام، وأهداف أداء–إحجام)، إذ كانت قيمة الدّلالة الإحصائيّة لهذه الأبعاد وللدرجة الكلية أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وغير دالّة إحصائيّاً.

**الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.**

للتحقق من صحة الفرضيّة الرّابعة، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجداول (22، 23، 24).

**جدول (22): يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المتغير | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | أقل من 5 سنوات | 62 | 4.21 | 0.32 |
| | 5-10سنوات | 35 | 4.20 | 0.45 |
| | أكثر من 10 سنوات | 104 | 4.04 | 0.48 |
| | **المجموع** | **201** | **4.12** | **0.44** |
| أهداف أداء - إقدام | أقل من 5 سنوات | 62 | 3.48 | 0.68 |
| | 5-10سنوات | 35 | 2.88 | 0.61 |
| | أكثر من 10 سنوات | 104 | 3.22 | 0.67 |
| | **المجموع** | **201** | **3.24** | **0.69** |
| أهداف أداء - إحجام | أقل من 5 سنوات | 62 | 3.72 | 0.57 |
| | 5-10سنوات | 35 | 3.53 | 0.51 |
| | أكثر من 10 سنوات | 104 | 3.56 | 0.53 |
| | **المجموع** | **201** | **3.61** | **0.54** |
| **الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة** | **أقل من 5 سنوات** | **62** | **3.80** | **0.44** |
| | **5-10سنوات** | **35** | **3.53** | **0.39** |
| | **أكثر من 10 سنوات** | **104** | **3.61** | **0.45** |
| | **المجموع** | **201** | **3.66** | **0.45** |

يتضح من الجدول (22) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة في درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (23):

**جدول (23) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 201)**

| المتغير | مصدر التّباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **أهداف التّمكين** | بين المجموعات | 1.293 | 2 | 0.646 | **3.457** | **0.033*** |
| | داخل المجموعات | 37.033 | 198 | 0.187 | | |
| | المجموع | 38.326 | 200 | ------ | | |
| **أهداف أداء - إقدام** | بين المجموعات | 8.121 | 2 | 4.060 | **9.242** | **0.000**** |
| | داخل المجموعات | 86.985 | 198 | 0.439 | | |
| | المجموع | 95.105 | 200 | ------ | | |
| **أهداف أداء – إحجام** | بين المجموعات | 1.276 | 2 | 0.638 | 2.180 | 0.116 |
| | داخل المجموعات | 57.935 | 198 | 0.293 | | |
| | المجموع | 59.211 | 200 | ------ | | |
| **الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة** | **بين المجموعات** | 2.084 | 2 | 1.042 | **5.409** | **0.005**** |
| | **داخل المجموعات** | 38.145 | 198 | 0.193 | | |
| | **المجموع** | 40.229 | 200 | ------ | | |

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01).** **** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد ظهرت فروق دالّة إحصائيّاً في الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة للمرشدين التربويين في محافظة الخليل، وفي مجالات (أهداف التّمكين، وأهداف أداء–إقدام)، إذ كانت قيمة الدّلالة الإحصائيّة لهذه الأبعاد وللدرجة الكلية أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) ودالّة إحصائيّاً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (أهداف أداء–إحجام) إذ بلغت الدّلالة الإحصائيّة لهذا المجال (0.116)، وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالّة إحصائيّاً.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (24).

**جدول (24): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المتغير | المقارنات | المتوسط الحسابي | 5-10 سنوات | أكثر من 10 سنوات |
|---|---|---|---|---|
| أهداف التّمكين | أقل من 5 سنوات | 4.21 | ------ | 0.16319* |
| | 5-10سنوات | 4.20 | | ------ |
| | أكثر من 10 سنوات | 4.04 | ------ | |
| أهداف أداء-إقدام | أقل من 5 سنوات | 3.48 | 0.59925* | 0.25787* |
| | 5-10سنوات | 2.88 | | -0.34138* |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.22 | ------ | |
| الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة | أقل من 5 سنوات | 3.80 | 0.26857* | 0.19372* |
| | 5-10سنوات | 3.53 | | ------ |
| | أكثر من 10 سنوات | 3.61 | ------ | |

*** الفرق في المتوسّطات دال إحصائيّاً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (24) إلى أن الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كانت كالتّالي:

- **الفروق في أهداف التّمكين:** ظهرت الفروق بين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات) وبين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (أكثر من 10 سنوات) الذين كان توجههم لأهداف التّمكين أعلى.
- **الفروق في أهداف أداء–إقدام:** ظهرت الفروق بين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات) من جهة وبين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (5–10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، ولصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات) الذين كان توجههم لأهداف أداء–إقدام أعلى. كذلك ظهرت فروق بين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (5–10 سنوات) وبين أصحاب الخبرة أكثر من (10 سنوات)، ولصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأكثر من (10 سنوات) الذين كان توجههم لأهداف أداء–إقدام أعلى.
- **الفروق في الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة:** ظهرت الفروق بين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات) من جهة وبين المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (5–10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، ولصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات) الذين كانت توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) أعلى.

**السؤال الثالث: ما درجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (25).

**جدول (25): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي % | الترتيب | تقدير درجة الانفتاح على الخبرة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتبر أن اللجوء للخيال والتأمل مضيعة للوقت ولا يعتبر طريقاً للوصول إلى أهدافي في العمل. | 2.96 | 1.13 | 59.10 | 7 | متوسطة |
| 2 | عندما أتعلم طريقة صحيحة للقيام بمهمة لا أفكر في تغييرها. | 2.79 | 1.09 | 55.72 | 8 | متوسطة |
| 3 | أرى الحقيقة في أشياء لا يستطيع الآخرون رؤيته فيها. | 3.37 | 0.82 | 67.46 | 1 | متوسطة |
| 4 | أعتقد أنّ المجادلة والحوار بلا معايير مهنية مضيعة للوقت وتفشل العمل الإرشادي. | 3.22 | 1.01 | 64.48 | 2 | متوسطة |
| 5 | لا أتأثر بالشّعر ولا أتذوق معانيه. | 2.16 | 0.97 | 43.28 | 11 | منخفضة |
| 6 | أحبّ السفر للخارج وزيارة أماكن جديدة والتّعرف على ثقافات مختلفة. | 2.96 | 1.05 | 59.10 | 7 | متوسطة |
| 7 | قلّما يتغير مزاجي بتغير الظروف المحيطة بي. | 3.09 | 0.95 | 61.79 | 4 | متوسطة |
| 8 | أصدر الأحكام السريعة في المواقف المختلفة. | 2.18 | 1.09 | 43.58 | 10 | منخفضة |
| 9 | أميل إلى مطالعة الكتب الإرشادية. | 3.01 | 1.06 | 60.20 | 6 | متوسطة |
| 10 | لا أميل إلى التأمل والتفكير في المستقبل. | 2.24 | 1.11 | 44.78 | 9 | منخفضة |
| 11 | استغرق معظم وقتي في القراءة والاطلاع على كل ما هو جديد. | 3.08 | 1.00 | 61.59 | 5 | متوسطة |
| 12 | أجد متعةً في التأمل والتعمق في القضايا الإرشادية. | 3.17 | 1.07 | 63.48 | 3 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة** | | **2.85** | **1.03** | **57.05** | **متوسطة** | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (25) أن درجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة

(2.85) بنسبة مئوية بلغت (57.05%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.16 – 3.37).

ويتضح من الجدول (25) أن الفقرات (3، 4، 12) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة للانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: أرى الحقيقة في أشياء لا يستطيع الآخرون رؤيته فيها، أعتقد أنّ المجادلة والحوار بلا معايير مهنية مضيعة للوقت وتفشل العمل الإرشادي، أجد متعةً في التأمل والتعمق في القضايا الإرشادية.

في حين أن الفقرات (5، 8، 10) قد حصلت على أقل درجة بالنسبة للانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل، وقد تمحورت هذه الفقرات حول: لا أتأثر بالشّعر ولا أتذوق معانيه، أصدر الأحكام السريعة في المواقف المختلفة، لا أميل إلى التأمل والتفكير في المستقبل.

**السؤال الرابع: هل تختلف درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة باختلاف (المديريّة، الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟**

حيثُ إنّبثق عنه الفرضيات من (5–8) الآتية:

**الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة.**

للتحقق من صحة الفرضيّة الخامسة، تم استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي ( One Way Anova) للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة، وذلك كما هو موضح في الجداول (26، 27، 28).

**جدول (26): يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة**

| المتغير | المديريّة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | جنوب الخيل | 61 | 2.99 | 0.56 |
| | شمال الخليل | 49 | 2.73 | 0.67 |
| | يطا | 31 | 3.08 | 0.79 |
| | الخليل | 60 | 2.70 | 0.68 |
| | **المجموع** | **201** | **2.85** | **0.67** |

يتضح من الجدول (26) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة في درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدمت اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (27):

**جدول (27) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة**

| المتغير | مصدر التّباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | **بين المجموعات** | 4.867 | 3 | 1.622 | 3.730 | 0.012* |
| | **داخل المجموعات** | 85.685 | 197 | 0.435 | | |
| | **المجموع** | 90.552 | 200 | ------ | | |

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة، إذ بلغت الدّلالة الإحصائيّة للدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة (0.012)، وهي أصغر من (0.05) ودالّة إحصائيّاً.

ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير المديريّة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (28).

**جدول (28): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير المديريّة**

| المتغير | المقارنات | المتوسط الحسابي | شمال الخليل | يطا | الخليل |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | جنوب الخليل | 2.99 | 0.25675* | ------ | 0.28773* |
| | شمال الخليل | 2.73 | | -0.35105* | ------ |
| | يطا | 3.08 | ------ | | 0.38203* |
| | الخليل | 2.70 | ------ | ------ | |

*** الفرق في المتوسّطات دال إحصائيّاً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (28) إلى أن الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير المديريّة كانت بين مديرية جنوب الخليل من جهة ومديريّتي شمال الخليل والخليل من جهة أخرى، ولصالح مديرية جنوب الخليل التي كان المرشدون التربويون فيها لديهم انفتاح نحو الخبرة بدرجة أكبر من المرشدين التربويين في مديريّتي شمال الخليل والخليل.

كذلك ظهرت فروق بين مديرية يطا من جهة ومديريّتي شمال الخليل والخليل من جهة أخرى، ولصالح مديرية يطا التي كان المرشدون التربويون فيها لديهم انفتاح نحو الخبرة بدرجة أكبر من المرشدين التربويين في مديريّتي شمال الخليل والخليل.

**الفرضيّة السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس.**

للإجابة عن الفرضية السادسة، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس.

**جدول (29) نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتّعرف إلى الفروق في متوسّطات بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس (ن = 201)**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | ذكر | 96 | 2.92 | 0.72 | 1.297 | 0.196 |
| | أنثى | 105 | 2.79 | 0.62 | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (1.297)، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

**الفرضيّة السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل.**

للتحقق من صحة الفرضيّة السّابعة، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل، وذلك كما هو موضح في الجداول (30، 31، 32).

**جدول (30): يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل**

| المتغير | مكان العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة | ذكور أساسية | 62 | 3.01 | 0.77 |
| | إناث أساسية | 59 | 2.66 | 0.52 |
| | ذكور ثانوية | 40 | 2.75 | 0.56 |
| | إناث ثانوية | 40 | 2.99 | 0.75 |
| | المجموع | 201 | 2.85 | 0.67 |

يتضح من الجدول (30) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة في درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل. وللتحقق من دلالة

الفروق، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (31):

**جدول (31) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل(ن= 201)**

| المتغير | مصدر التّباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | بين المجموعات | 4.977 | 3 | 1.659 | 3.819 | 0.011* |
| | داخل المجموعات | 85.574 | 197 | 0.434 | | |
| | المجموع | 90.552 | 200 | ------ | | |

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل، إذ كانت قيمة الدّلالة الإحصائيّة للدرجة الكلية أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) ودالّة إحصائيّاً.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير مكان العمل، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (32).

**جدول (32): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير مكان العمل**

| المتغير | المقارنات | المتوسط الحسابي | إناث أساسية | ذكور ثانوية | إناث ثانوية |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | ذكور أساسية | 3.01 | 0.35518* | 0.26478* | ------- |
| | إناث أساسية | 2.66 | | ------- | -0.32790* |
| | ذكور ثانوية | 2.75 | ------- | | ------- |
| | إناث ثانوية | 2.99 | ------- | ------- | |

*** الفرق في المتوسّطات دال إحصائيّاً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (32) إلى أن الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين

التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة تبعاً لمتغير مكان العمل، كانت بين المرشدين التربويين العاملين في مدارس ذكور أساسية من جهة وبين العاملين في مدارس إناث أساسية ومدارس ذكور ثانوية من جهة أخرى، ولصالح المرشدين التربويين العاملين في مدارس ذكور أساسية الذين كان لديهم انفتاح نحو الخبرة بدرجة أكبر من المرشدين التربويين العاملين في مدارس إناث أساسية والعاملين في مدارس ذكور ثانوية.

كذلك ظهرت فروق بين المرشدين التربويين العاملين في مدارس إناث أساسية وبين العاملين في مدارس إناث ثانوية، ولصالح العاملين في مدارس إناث ثانوية، الذين كان لديهم انفتاح نحو الخبرة بدرجة أكبر من المرشدين التربويين العاملين في مدارس إناث أساسية.

**الفرضيّة الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.**

للتحقق من صحة الفرضيّة الثّامنة، تم استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي ( One Way Anova) للفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدولين (33، 34).

**جدول (33): يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المتغير | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| **الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة** | أقل من 5 سنوات | 62 | 2.94 | 0.65 |
| | 5-10سنوات | 35 | 2.70 | 0.70 |
| | أكثر من 10 سنوات | 104 | 2.85 | 0.67 |
| | المجموع | 201 | 2.85 | 0.67 |

يتضح من الجدول (33) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة في درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من دلالة

الفروق، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (34):

**جدول (34) نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova) للتّعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة(ن= 201)**

| المتغير | مصدر التّباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدّلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة | بين المجموعات | 1.234 | 2 | 0.617 | 1.368 | 0.257 |
| | داخل المجموعات | 89.318 | 198 | 0.451 | | |
| | المجموع | 90.552 | 200 | ------ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (34) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغت الدّلالة إحصائية للدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة (0.257)، وهي أكبر من (0.05) وغير دالّة إحصائيّاً.

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

# الفصل الخامس

## أولاً: مناقشة نتائج الدّراسة:

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الرئيس:** هل توجد علاقة ارتباطية بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال انبثقت عنه الفرضيّة الآتية:

**الفرضيّة الرئيسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.**

تبين وجود علاقة ضعيفة سالبة وغير دالّة إحصائيّاً بين أهداف التّمكين وبين الانفتاح نحو الخبرة، حيثُ إنّ معامل الارتباط للعلاقة بين أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة بلغ (0.017) بدلالة إحصائية (0.811).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين من ذوي أهداف التّمكين الذي يسعون إلى إدراك خبرات العمل بوصفها فرصة لاكتساب المعارف، وإتقان العمل الإرشادي، واختيار المهمّات التي تتصف بالتّحدي، وهذه الصّفات ليس من الضّروري أن ترتبط بسمات مثل الخيال والإحساس بالجمال والانفتاح على الأفكار الجدية التي تتمثل بالانفتاح على الخبرة. وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة الشّمري والجنابي (2016) التي توصلت إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين الانفتاح على الخبرة وتوجهات أهداف الانجاز (التّمكين).

تبين وجود علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيّاً بين أهداف أداء–إقدام وبين الانفتاح نحو الخبرة حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين أهداف أداء–إقدام وبين الانفتاح نحو الخبرة (0.428) بدلالة إحصائية (0.000)، وقد اتفقت هذه النّتيجة مع دراسة الشّمري والجنابي (2016) الّتي توصّلت إلى

ووجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّاً بين توجهات أهداف الانجاز (الأداء– الاقدام) والانفتاح على الخبرة بحيث يزداد الانفتاح على الخبرة كلما زادت أهداف (الأداء– الاقدام).

**وترى الباحثة** أن السبب في ذلك يرجع إلى أن أهداف (الأداء– الاقدام) تعني أن الغرض من تحقيق الإنجاز هو إظهار الكفاية وإثباتها، حيث يكون المرشدون التربويون فيها مهتمين في الحصول على نظرة إيجابية حول كفايتهم من الآخرين والظهور بمظهر التفوق والنجاح ومقارنة أدائهم بأداء الآخرين ولتحقيق ذلك لابد لهم من امتلاك سمات الانفتاح على الخبرة مثل الخيال والإحساس بالجمال والانفتاح على الأفكار الجدية، والتي تساعده على تحقيق تلك الغاية.

كما تبين وجود علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيّاً بين أهداف أداء–إحجام وبين الانفتاح نحو الخبرة، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين أهداف أداء–إحجام وبين الانفتاح نحو الخبرة (0.385) بدلالة إحصائية (0.000).

**وتفسر الباحثة هذه النتيجة** إلى أن السبب في ذلك يرجع إلى خصوصية مجتمع الدّراسة المتعلقة بالمرشدين التربويين الذين عادةً ما يقدمون النّصح والإرشاد للطلبة، وبالتّالي فإنّهم يتحسّسون من الفشل أو الانتقاد بسبب طبيعة الخدمة التي يقدمونها، وهذا يعني أنّ لديهم زيادة في درجات الإحجام. ومن جهة أخرى فإنّ هؤلاء المرشدين التربويون الذين يقلقون بنوع وجودة الخدمة الّتي يقدمونها لطلبتهم المسترشدين فإنّه من المتوقع أن تزداد لديهم درجات الانفتاح نحو الخبرة، مما يؤدي إلى وجود علاقة طرديّة بين درجات الاحجام والانفتاح على الخبرة، والعكس صحيح حيث إنّ المرشدين التربويين الّذين لديهم درجات إحجام منخفضة أي لا يقلقهم كثيراً جودة الخدمات التي يقدمونها للطلبة، وهذا يولد لديهم مشاعر عدم الاهتمام في أعمالهم وبالتّالي تدني في درجات الانفتاح لديهم.

تبين وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيّاً بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) بشكل عام والانفتاح نحو الخبرة، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) بشكل عام والانفتاح نحو الخبرة (0.370) بدلالة إحصائية (0.000).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أنّ المرشدين التربويين في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) كانوا يركزون على تحقيق الكفاية في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهنية، كما تبين أنهم مثابرون عند مواجهة الصّعوبات ولا يستسلمون بسرعة ولديهم انهماكاً بالمهمة وهم أكثر عناية بإتقانها وغير مبالين بمقارنة أدائهم مع أداء الاخرين، كذلك يحاولون الظهور بمظهر الأذكياء، ويحاولون تجنب الفشل أمام المسؤولين عنهم وأمام طلبتهم المسترشدين وتجنب صفة أنهم غير مؤهلين للقيام بواجباتهم المهنية. كما ترى الباحثة أن المرشدين التربويين لا يهتمون بالمعايير الخارجية خاصة تلك التي تقارنهم مع الآخرين، كل هذا ساعدهم في القدرة على تفسير الحقائق لتحسن واقع الحياة الحاضرة والمستقبلية، كذلك مهد لهم الانفتاح على الأنشطة والأفكار الجديدة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) التي يتبناها المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟**

تبين أن درجة التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) التي يتبناها المرشدين التربويين في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتوجهات القصديّة (الهدفيّة) ككل (3.66) وبنسبة مئوية بلغت (73.12%).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين يحاولون تطوير ذواتهم من خلال اتقان المهمّة التي يسعون لتنفيذها، كذلك فإنهم يحاولون منافسة الآخرين وإظهار تفوقهم عليهم ونيل استحسانهم ليتمتعوا بكفاءة مدركة عالية، كما أنّهم يكافحون من أجل عدم الفشل في حلّ مشكلات طلبتهم وما

يترتب على هذا الفشل من آثار على الطلبة المسترشدين وعلى المرشد التّربويّ نفسه وعلى وتقييم أدائه.

**أ) مناقشة النتائج المتعلقة بمجال أهداف التّمكين:**

تبين أن درجة أهداف التّمكين لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف التّمكين (4.12) بنسبة مئوية بلغت (82.44%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة بين (3.75 – 4.29).

**وللتّعمق أكثر في هذه النّتيجة** عقدت الباحثة بؤرة نقاش مع مجموعة من المرشدين التربويين حيث أكدوا على رغبتهم في العمل كمرشدين تربويين في المدارس وأنّهم يستمتعون بالعمل رغم صعوباته الكثيرة التي تنشأ من طبيعة العمل نفسه، كما أنّهم يؤمنون بأنّ الصّعوبات التي تواجههم تزيد من صقل خبراتهم رغم أنّها تحتاج إلى بذل جهودٍ مضاعفةٍ لحلّها، وبالتّالي فإنّ المرشدين التربويين يميلون إلى تقدير نجاحهم، وهم يركّزون على الأهداف العملية من أجل زيادة مهارتهم، حتى يستطيعوا تحسين قدراتهم وبالتّالي يعزون نجاحهم لها، وتبين أن المرشدين التربويين لديهم شغف تعلم كل ما هو جديد في مهنتهم ويتقبلون التّغذية الرّاجعة التي تحسن أداءهم ولديهم ثقة عالية بأنفسهم مما يصل بهم إلى النجاح في عملهم، وجميع هذه الصّفات تنطبق على الأفراد الذين يتبنون أهداف التّمكين (التّمكن).

**ب) مناقشة النتائج المتعلقة بمجال أهداف أداء – إقدام:**

تبين أن درجة أهداف أداء–إقدام الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف الأداء–الإقدام (3.24) بنسبة مئوية بلغت (64.80%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.67 – 3.99).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة بأن المرشدين التربويين ليس لديهم جميع الأهداف التي تجعلهم يقومون بأعمالهم على أكمل وجه لينافسوا من خلالها الآخرين ويظهروا تفوقهم عليهم وينالوا استحسانهم، فهم يتمتعون بكفاءة مدركة عالية، بينما جاءت أهداف الأداء–إقدام عندهم متوسطة.

**ج) مناقشة النتائج المتعلقة بمجال أهداف أداء – إحجام:**

تبين أن درجة أهداف أداء–إحجام الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف أداء–إحجام (3.61) بنسبة مئوية بلغت (72.13%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.18 – 4.08).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين في هذا النوع من الأهداف يتقبلون فشلهم، ويعزون بعض مشكلاتهم إلى قدرتهم المنخفضة، ويشعرون بعدم الكفاءة بسبب تكرر بعض خبرات الفشل لديهم في حل مشكلات المسترشدين وعدم قدرتهم على تجنبها فينخفض لديهم الاحساس بقيمة الذّات والكفاية الذّاتية، لذا كانت أهداف أداء–إحجام عندهم متوسطة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** انبثق عنه الفرضيات من (1–4)، والذي ينص:

**هل تختلف درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) باختلاف (المديريّة، الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟**

**مناقشة الفرضيات المنبثقة عنه:**

**مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة.

توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين

في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير المديريّة في الدرجة الكلية وفي (أهداف أداء–إقدام، وأهداف أداء–إحجام). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف التّمكين لصالح مديرية شمال الخليل.

**وتفسّر الباحثة** أن المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم كافة في محافظة الخليل يعملون في نفس البيئة المدرسية من حيث الطلبة وبيئتهم الاجتماعية، وكذلك من حيث طبيعة العمل والأنظمة والقوانين، وهم يتلقون نفس الحوافز المعنوية، لذا فإن الأهداف القصديّة المتعلقة بـ(أهداف أداء–إقدام، وأهداف أداء–إحجام) لديهم كانت متشابهة، أما بالنسبة لأهداف التّمكين فكانت لصالح المرشدين التربويين العاملين في مديرية شمال الخليل. ولغايات فهمٍ عميقٍ لهذه النّتيجة، قامت الباحثة بعقد بؤرة تقاش مكونة من أربعة مرشدين تربويين، وقد توصلت الباحثة إلى أن المرشدين التربويين في هذه المديريّة يتم توسيع معارفهم وزيادة خبراتهم من خلال اللقاءات التطويرية المتكررة والزيارات الإشرافيّة الدّاعمة والإيجابيّة وذلك في فترات متقاربة، بحيث يبقى المرشد على تواصلٍ دائم مع مشرفيه والمرشدين الآخرين.

**مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس.

توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير الجنس، في الدرجة الكلية وفي (أهداف التّمكين، وأهداف أداء–إقدام). في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات أهداف أداء–إحجام، وقد كانت الفروق لصالح الذّكور.

واتفقت هذه النّتيجة مع دراسة ساهين وزملاؤه (Sahin et al. ,2016)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتوجهات نحو أهداف الإنجاز يعزى للجنس، واختلفت مع دراسة بني مفرج (2010) التي أوضحت نتائجها إلى وجود فروق بين التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) تعزى لمتغير الجنس في أهداف الإتقان (التّمكين)، وأهداف الأداء– التّجنُّب (الإحجام) لصالح الإناث، بينما اتفقت الدّراسة الحاليّة معها في أهداف أداء–إحجام.

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين من كلا الجنسين يبذلون قصارى جهدهم من أجل كسب وتعلم الخبرات الجديدة، كما أنهم يعزون مشكلاتهم إلى مستوى قدراتهم المنخفضة. في حين تبين أن الذّكور الذين يتبنّون أهداف أداء–إحجام وقد أوضح مجموعة من المرشدين التربويين الذّكور من خلال مقابلاتهم بأنّهم رغم حبّهم لتخصصهم إلّا أنّ دافعية الإنجاز لديهم متدنية لعدم وجود حوافز ماديّة أو معنويّة للجهد الذي يبذله المرشد التربوي، فسواءً سعى لحل مشكلاتٍ صعبة لطلبته المسترشدين، أم سعى لكسب معارف جديدة حول عمله، أم لم يفعل فإنّ ذلك لن يؤثر سوى على تقييم الأداء بصورة بسيطة، كما أن ذلك لن يؤثر على ما يتقاضاه من أجر، وبالتّالي هم يضعون لأنفسهم أهدافاً أدائية ولا يطورون كفاءتهم الذّاتيّة، وهذا يتفق على ما أكدت عليه نظرية التّوقع–القيمة لأتكسون أحد المتغيرات التي تحدد النّجاح في العمل هي قيمة باعث النّجاح (الإثابة) حيث يجب أن تزداد قيمة الإثابة بزيادة صعوبة المهمّة حتى يحافظ الفرد على مستوى دافعية مرتفع واستثارة دائمة.

**مناقشة نتائج الفرضيّة الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل.

توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير مكان العمل.

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين بصرف النّظر عن مكان عملهم فهم يسعون إلى أداء المهامّ الموكلة إليهم مهما كانت المدرسة التي يعمل فيها سواءً كانت مدارس للذّكور أو الإناث الثانوية أو الأساسيّة فالسّمات الشّخصية لا تتأثر بشكلٍ كبيرٍ بأماكن تواجد الفرد، وإنّما تؤثر على السّلوك الذي يسلكه في مواقف معيّنة.

**مناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في توجهاتهم القصديّة (الهدفيّة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة وفي (أهداف التّمكين، وأهداف أداء–إقدام). ففي **أهداف التّمكين** كانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وفي **أهداف أداء–إقدام** كانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة الأقل من (5 سنوات)، والأكثر من (10) سنوات، أما في الدرجة الكلية للتوجهات الهدفيّة فكانت الفروق لصالح المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأقل من (5) سنوات. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (أهداف أداء–إحجام).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الطويلة لا يهتمون بتعلم أشياء جديدة، وإنما يركزون على أنفسهم وذواتهم، بينما أصحاب الخبرة القصيرة يركزون على التعلم والاستفادة من الخبرات السابقة من أجل الوصول إلى النجاح في عملهم، وهم بحاجة لنيل استحسان من يعملون معهم لإثبات أنفسهم في العمل ونيل درجات تقييميّة عالية، فهو يسعى جاهداً لرفع الكفاية الذّاتيّة لديه بعكس أصحاب الخبرة الطّويلة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟**

تبين أن درجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة (2.85) بنسبة مئوية بلغت (57.05%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة بين (2.16 – 3.37).

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة بأن المرشدين التربويين لا يهتمون كثيراً بالأنشطة والأفكار الجديدة، وإنما يركزون على الانفعالات والمشاعر، ويسعون إلى مشاركة الآخرين والتحدث معهم بشكل إيجابي، لكن لايتبنّون أفكاراً جديدة، وقد يعزى ذلك إلى القوانين التي تفرضها التّربيّة والتّعليم على المرشدين التّربويين في هذا المجال، حيث تعمل القوانين تقييد المرشد في الكثير من الحالات الإرشاديّة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** حيثُ إنّبثق عنه الفرضيات من (5–8)، والذي ينص:

**هل تختلف درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة باختلاف (المديريّة، الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟**

**مناقشة الفرضيات المنبثقة عنه:**

**مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة.

توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير المديريّة، وكانت الفروق لصالح مديريّتي يطا، وجنوب الخليل.

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أن المرشدين التربويين في مديريّتي يطا، وجنوب الخليل يتسمون بالكفاءة، والتنظيم، والثبات، والمسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط الذاتي، والتفكير قبل القيام بأي فعل، كما أنهم يتصرفون بحكمة في المواقف الحياتية المختلفة، ويلتزمون بالواجبات، والقيم الأخلاقية التي يؤمنون بها، والدّافعية العالية للإنجاز، وقد يعزى ذلك لعدم تقيّدهم بالقوانين التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي بشكل حرفي، فهم يعملون بروح القوانين وليس بحرفيتها.

**مناقشة نتائج الفرضيّة السّادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس.

توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النّتيجة مع دراسة البقيعي (2015) ودراسة الشّمالي (2015) حيث أظهرت نتائجهما عدم وجود فروقات دالّة إحصائيّاً في الانفتاح على الخبرة تعزى لمتغير الجنس.

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة بأن المرشدين والمرشدات التربويين يخضعون لنفس التّعليمات التّربويّة التّابعة لدائرة الإرشاد التّربويّ في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين، حيث تضعُ هذه القوانين المرشدين التربويين والمرشدات التّربويات تحت نفس ظروف وقيود العمل وبالتّالي لن تظهر فروق فردية تبعاً لمتغير الجنس.

**مناقشة نتائج الفرضيّة السّابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل.

توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في

محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير مكان العمل، ولصالح المرشدين التربويين العاملين في مدارس ذكور أساسية ومدارس إناث ثانوية.

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة بأنّ سمة الانفتاح على الخبرة تتأثر بالبيئة المحيطة وسياق العمل، ومن هنا جاء الاختلاف بين مدارس الذكور والاناث، ففي مدارس الذكور الأساسيّة مقارنة مع مدارس الذّكور الثّانوية، نجد أن هذه الفئة الصغيرة أكثر انضباطاً، ويكتسبون كلّ جديد، وبالتالي يتوسّع المرشد التربويّ بكلّ ماهو جديد ليشبع إحتياجات هذه الفئة من المسترشدين، أمّ بالنّسبة لمدارس الاناث الثّانوية، فنجد أن المرشد التّربوي في هذه المدارس يتناول المواضيع الجديدة والشيّة كتأسيس البيوت ومواضيع الزواج، واختيار الشريك، والأمومة وكلّ ذلك يساعد على انفتاح المرشد التربويّ على الخبرة

**مناقشة نتائج الفرضيّة الثّامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات المرشدين التربويين في محافظة الخليل في الانفتاح نحو الخبرة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

**وتفسّر الباحثة** هذه النّتيجة إلى أَن المرشدين التربويين يمتلكون قدرات التفكير المستمر ويحاولون التّصدي لكثير من المهمّات المعرفيّة المعقّدة التي قد تواجههم في أثناء عملهم، حيث يتطلب عملهم الحصول على كثير من المعارف والمعلومات والاستمرار في البحث عن أفكار جديدة ومتنوّعة ومميّزة من النّاحية السلوكيّة أو المعرفيّة بما يعكس النضج العقلي والاهتمام بالثّقافة وسعة الخيال والاستعداد للتعامل مع الافكار الجديدة والقيم غير التّقليدية والتّمتع بالكفاءة.

## ثانياً: التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يلي:

- إجراء برامج إرشاديّة للانتقال بالمرشدين من أهداف أداء– إحجام نحو أهداف التّمكين.
- إجراء برامج تدريبية للمرشدين التربويين لرفع مستويات الانفتاح نحو الخبرة كي يكونوا اكثر قوة فكرية واجتماعية وأكثر تأثيراً على المستفيدين من الخدمات الإرشادية في المدارس.
- التّخفيف من القوانين التي تقيد انفتاح المرشد التّربوي لما ينعكس على أداءه وعلى الطّلبة المسترشدين الذين يقدم لهم الخدمات الإرشاديّة.

أما ما تقترحه الباحثة فهو كما يلي:

- إجراء بحوث حول التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) وعلاقتها بعوامل الشّخصيّة لدى المعلّمين لما لهم من تأثير على الطلبة أنفسهم.
- إجراء بحوث ودراسات تدرس التّوجهات القصديّة (الهدفيّة) بباقي العوامل الخمس الكبرى للشخصية، للارتقاء بأداء المرشدين التربويين.

# المصادر والمراجع

## أولا المراجع العربية:


أبو هاشم، السيد محمد. (2007). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، **مجلة كلية التربية في جامعة بنها**،17(70)، 211- 274.

أنجلر، باربرا. (1991). **مدخل إلى نظريات الشّخصيّة**. ترجمة فهد الدليم. مطبوعات نادي الطائف الأدبي.

الأنصاري، بدر. (1999). **مقدمة لدراسة الشخصية**. الكويت، شركة ذات السلاسل.

الأنصاري، بدر. (2000). **قياس الشخصية**. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

بقيعي، نافز (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11**(4)، 427-447.

بني مفرج، أحمد. (2010). **التّوجهات الهدفيّة لدى طالبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البيلي، محمد، العمادي، عبد القادر، الصمادي، أحمد. (1998). **علم النّفس التّربوي وتطبيقاته**. ط2. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع.

التّخاينة، أمين. (2009). **التّوجهات الهدفيّة وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

جابر، عبد الحميد جابر. (1990). **نظريّات الشّخصيّة، البناء، الدّيناميات، النّمو وطرق البحث.** القاهرة، دار النّهضة العربيّة.

جبر، أحمد. (2012). **العوامل الخمسة الكبرى في الشّخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعات الفلسطينيّة بمحافظة غزة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج الدّراسات العليا في جامعة الأزهر– غزة، فلسطين.

جديد، لبنى. (2015). فاعلية الذّات الأكاديميّة وعلاقتها بأنماط التّوجهات الهدفيّة لدى الطلبة المعلمين "دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين"، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 37**(2). 71–91.

خليفة، عبد اللطيف. (2000). **الدّافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

دويك، كارل. (2006). **نظريات الذّات ودورها في الدّافعيّة والشّخصيّة والنّمو**. ترجمة ماهر محمد أبو هلال، عبد القادر عبد الله العمادي، علي الهاشمي رداوي. دار الكتاب الجامعي. نابلس– فلسطين.

ذيب، إيمان وعلوان، عمر. (2012). التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة، **الأستاذ، 1**(20)، 463– 540.

الزغلول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدّراسة التي يستخدمونها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2**(3). 115– 127

الزغلول، رافع و التايه، رفعه. (2015). العجز المتعلّم وعلاقته بالتّوجهات الهدفيّة والنّظرية الضّمنية للذّكاء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11**(4). 539- 554

السيد، عبد الحليم، وآخرون .( 1990 ) **علم النفس العام.** ط3، القاهرة: مكتبة غريب.

شقفة، عطا. (2001). **الاتجاهات السياسيّة وعلاقتها بالانتماء السّياسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصيّة لدى الشّباب الجامعي في قطاع غزة**، (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.

الشّمالي، نضال. (2015). **العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي- برنامج غزة للصّحة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج الدّراسات العليا في الجامعة الإسلاميّة- غزة، فلسطين

الشمري، صادق والجنابي، زينب (2016). توجهات أهداف الإنجاز علاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، 1**(25). 355- 375.

عبادو، آمال. (2013). **علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالارتياح الشخصي في مكان العمل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي رباح، الجزائر.

عبد الخالق، احمد. (1992). **الابعاد الأساسية للشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر.

عبد السّتار، مهندو خلف، أحمد. (2014). الانفتاح على الخبرة وعلاقته بالحاجة الى المعرفة لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى، **مجلة الفتح للبحوث النّفسية والتربوية**، (61). 90- 112.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجرّاح، عبد النّاصر وأبو غزال، معاوية. (2011). **علم النّفس التّربوي النّظرية والتّطبيق**، ط3، عمّان: دار المسيرة.

عدس، عبد الرحمن. محي الدين، توق. (1983). **المدخل إلى علم النّفس**، ط3، مركز الكتب الأردني، عمان.

العناني، حنان. (2001). **علم النّفس التّربوي**. ط1، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمّان.

العنزي، فهد. (2007). **الوسواس القهري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، (رسالة ماجستير غير منشورة)**، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كاظم، علي. (2002). لقيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3**(2)، 12-40.

كوافحة، تيسير. (2004). علم **النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية**. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، محمد عباس. (2011). العوامل الخمس الكبرى في الشّخصيّة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، (30)، 313-334.

هريدي، عادل. محمد،شوقي. فرج، طريف. (2002). مصادر السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين، وبعض المتغيرات الأخرى، **مجلة علم النفس**، (61)، 46-78.

هيئة تطوير مهنة التّعليم. (2017). **المعايير المهنيّة للمرشد التّربوي**. رام الله: شركة مؤسسة الأيام.

## المراجع الأجنبية


Ames, Carole. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, **Journal of Educational Psychology, 84**(3), 261-271.

Borlangan, Maria. (2008). **Goal orientation-creativity relationship : openness to experience as a moderator,** Master theses, San Jose State University, United States of America.

Costa, Paul. McCrae, Robert.(1992): Normal personality Assessment in clinical practice: The NOE personality, Inventory, Psychological Assessment, **Psychological Assessment**, **4**(1), 5-13.

Dresel, Markus. others. (2013). **Relations between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students' Motivation.**

Dweck, Carol . (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, **41**, 1040-1048.

Eison, J.A. (1979). The development and validation of a scale to assess different student orientations towards grades and learning. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Tennessee, Knoxville.

Eison, James. others. (1986). Educational and personal characteristics of four different types of learning- and grade-oriented students**. Contemporary Educational Psychology**, **11**, 54–67.

Howard, Pierce . Howard, Jane. (1995). The Big Five Quickstart: An Introduction to the Five-Factor Model of Personality for Human Resource Professionals. **Center for Applied Cognitive Studies (CentACS), Charlotte**, North Carolina.

Klein, Howard . Lee, Sunhee. (2009). The Effects of Personality on Learning: The Mediating Role of Goal Setting. **Human Performance**, **19**(1), 34-66.

Kunst, Eva; van Woerkom, Marianne; Poell, Rob. (2017). Teachers' goal orientation profiles and participation in professional development activities. **Vocations and Learning**, **11**(1), 91-111.

Leggett, Ellen. Dweck, Carol. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. **Psychological Review**, **95**(2) ,256-273

Nicholls, John. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. **Journal of Personality and Social Psychology**, **31**,379-389.

Nicholls, John. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective, Experience, Task Choice, and Performance**. Psychological Review**, **91**(3), 328-346.

Nicholls, John. Others. (1985). Adolescents' Theories of Education. **Journal of Educational Psychology**, **77**(6), 683-692.

Pintrich, Paul. (2000). Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and research. **Contemporary Educational Psychology**, **25**, 92- 104.

Sahin, Ertuğrul. Others. (2016). Sex and Age Differences in Achievement Goal Orientations in Turkish Adolescents**. Journal of Education and Practice**, **7**(27), 149- 156.

Schunk, Dale. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, **26**(3 & 4), 207-231.

Seifert,T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies**. British Journal of Educational Psychology**,65,127-138.

Seligman, Martin. (1995). effectiveness of psychotherapy: the consumer report study, **American psychologist**, **50**, 965-974

# الملاحق

**ملحق رقم (1): (أ) أداة الدراسة قبل التحكيم**

جامعة الخليل

كلية الدّراسات العليا

برنامج الإرشاد النّفسي والتّربوي

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "التّوجهات الهدفيّة وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل" ، أرجو من حضرتك قراءتها بتمعن وتحديد درجة موافقتك عليها حيث ستستخدم الباحثة هذه الإجابة للغرض الدّراسي فقط، شاكرةً لكم حسن تعاونكم...

إشراف الأستاذ الدّكتور: نبيل الجندي

إعداد الباحثة: إسراء حسين الترتوري

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

مكان العمل ☐ ذكور أساسية ☐ إناث أساسية ☐ ذكور ثانوية ☐ إناث ثانوية

سنوات الخبرة ☐ أقل من خمس سنوات ☐ (5-10) سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

مقياس التّوجهات الهدفيّة قبل التحكيم

تصف العبارات التّالية الأسباب التي تدفعك للعمل، يرجى قراءتها بتمعن، وتحديد درجة موافقتك عليها.

| الرقم | مؤشرات التّوجهات الهدفيّة | اوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق وبشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | من المهم بالنسبة لي أن أتفوق على المرشدين الآخرين. | | | | | |
| 2 | من المهم بالنسبة لي أن أفهم التّي أتعامل معها فهماً شاملاً قدر الإمكان. | | | | | |
| 3 | غالباً ما أسأل نفسي: ماذا لو كان أدائي في العمل سيئاً. | | | | | |
| 4 | إن هدفي من عملي هو الحصول على الخبرة أفضل أنتهي من الحالة التي أتعامل معها. | | | | | |
| 5 | أتأمل أن أحصل على خبرةٍ أفضل عندما أنتهي من الحالة التي أتعامل معها. | | | | | |
| 6 | أكون قلقاً من احتمال حصولي على درجات سيئة في تقييمي الوظيفي. | | | | | |
| 7 | في عملي أكافح لأظهر قدرتيً بالنسبة للمرشدين الآخرين. | | | | | |
| 8 | أرغب في التمكن التام مع الحالات التي أتعامل معها. | | | | | |
| 9 | ما يدفعني للعمل بجدية هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفاً. | | | | | |
| 10 | أنا مدفوع في عملي بفكرة التّفوق على الآخرين. | | | | | |
| 11 | في الحالات التي أتعامل معها، أحب الحالات التي تثير لديّ حبّ الاستطلاع حتى يتمّ تحقيق الهدف. | | | | | |
| 12 | أريد فقط أن أتجنب أن يكون أدائي في الحالات التي أتعامل معها. | | | | | |
| 13 | في عملي، من المهم بالنسبة لي أن يكون تقيمي الوظيفي مرتفعاً بالنسبة للمرشدين الآخرين. | | | | | |
| 14 | أحرص على أن تكون أسئلتي مناسبة حتى لا يشعر المفحوص بالحرج والتوتر. | | | | | |
| 15 | أريد أن أكون جيداً في عملي لأظهر قدراتي أمام الناس (الأسرة، الأصدقاء، ، المدير). | | | | | |
| 16 | أريد أن أتعلم من الحالات التي أتعامل معها قدر ما أستطيع. | | | | | |
| 17 | هدفي في الحالات التي أتعامل معها، أن أتجنب الأداء السيء | | | | | |

| الرقم | مؤشرات التّوجهات الهدفيّة | اوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق وبشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | في الحالات التي أتعامل معها أهدف إلى تحسين قدراتي | | | | | |
| 19 | أعمل بجد لأنّ الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي في العمل. | | | | | |
| 20 | أعمل بجد لأني أشعر بالإحباط عندما يقل أدائي عن أداء الآخرين. | | | | | |
| 21 | في عملي أبحث عن فرص اكتسابي لمهارات جديدة. | | | | | |
| 22 | أعمل بجد لأني أرغب في أن أفتخر بتقيمي المرتفع. | | | | | |
| 23 | أعمل لأتجنب سخرية الناس (الأهل، الأصدقاء، المدرسون). | | | | | |
| 24 | أعمل لكي أتجنب الوقوع في الأخطاء. | | | | | |

## مقياس الانفتاح نحو الخبرة قبل التحكيم

| | مؤشرات الانفتاح نحو الخبرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | اللجوء للخيال و التأمل مضيعة للوقت. | | | | | |
| 2 | عندما أتعلم طريقة صحيحة لعمل الأشياء لا أفكر في تغييرها | | | | | |
| 3 | أرى الجمال في أشياء لا يستطيع الآخرون رؤيته فيها | | | | | |
| 4 | أعتقد أنّ المجادلة وكثرة الآراء مضيعة للحقيقة والوقت. | | | | | |
| 5 | لا أتأثر بالشّعر ولا أتذوق معانيه | | | | | |
| 6 | أحبّ السفر للخارج وزيارة أماكن جديدة | | | | | |
| 7 | قلّما يتغير مزاجي بتغير الطقس. | | | | | |
| 8 | أعتمد على الأحكام الجاهزة في حكمي على الأشياء | | | | | |
| 9 | أميل إلى مطالعة الكتب الأدبية. | | | | | |
| 10 | لا أميل إلى التأمل والتفكير. | | | | | |
| 11 | استغرق معظم وقتي في القراءة والاطلاع . | | | | | |
| 12 | أجد متعةً في التأمل والتعمق في القضايا الفلسفية. | | | | | |

**(ب) أداة الدراسة بعد التحكيم**

كلية الدّراسات العليا

برنامج الإرشاد النّفسي والتّربوي

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "التّوجهات الهدفيّة وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل" ، أرجو من حضرتك قراءتها بتمعن وتحديد درجة موافقتك عليها حيث ستستخدم الباحثة هذه الإجابة للغرض الدّراسي فقط، شاكرةً لكم حسن تعاونكم...

إشراف الأستاذ الدّكتور: نبيل الجندي

إعداد الباحثة: إسراء حسين الترتوري

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

مكان العمل ☐ ذكور أساسية ☐ إناث أساسية ☐ ذكور ثانوية ☐ إناث ثانوية

سنوات الخبرة ☐ أقل من خمس سنوات ☐ (5-10) سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

مقياس التّوجهات الهدفيّة بعد التحكيم

تصف العبارات التّالية الأسباب التي تدفعك للعمل، يرجى قراءتها بتمعن، وتحديد درجة موافقتك عليها.

| الرقم | مؤشرات التّوجهات الهدفيّة | اوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق وبشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتبر أنّ أهمّ شيء في نظري التّفوق على المرشدين الآخرين. | | | | | |
| 2 | أسعى إلى فهم المشكلات التّي أتعامل معها فهماً شاملاً قدر الإمكان. | | | | | |
| 3 | غالباً ما أتساءل : ماذا لو كان أدائي في العمل الذي أقوم به سيئاً. | | | | | |
| 4 | هدفي في العمل هو الحصول على خبرة أفضل عند انتهائي من الحالة التي أتعامل معها. | | | | | |
| 5 | أتأمل أن أحصل على خبرةٍ أفضل عندما أنتهي من الحالة التي أتعامل معها. | | | | | |
| 6 | أشعر بالقلق من احتمال حصولي كمرشد على درجات سيئة في تقييمي الوظيفي. | | | | | |
| 7 | أكافح في عملي لأظهر قدرتي مقارنةً بالمرشدين الآخرين. | | | | | |
| 8 | أرغب في التمكن التام من مشكلات الحالات الإرشادية التي أتعامل معها. | | | | | |
| 9 | دافعي للعمل بجدية هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفاً. | | | | | |
| 10 | مدفوع في عملي بفكرة التّفوق على الآخرين. | | | | | |
| 11 | أحب العمل مع الحالات التي تثير لديّ حبّ الاستطلاع وإن كانت صعبة حتى يتمّ تحقيق الهدف. | | | | | |
| 12 | أسعى لتجنب الأداء السّلبي في الحالات التي أتعامل معها. | | | | | |
| 13 | أهم اعتبار لي في العمل أن يكون تقيمي الوظيفي مرتفعاً ً بالنسبة للمرشدين الآخرين. | | | | | |
| 14 | أحرص على أن يكون أسلوبي في معالجة الحالة مناسباً حتى لا يشعر المسترشد بالحرج والتوتر. | | | | | |
| 15 | أريد أن أكون متميزاً في عملي لأظهر قدراتي أمام الآخرين (أولياء الأمور، المعلمين، المدير). | | | | | |
| 16 | أحرص على أن أتعلم من الحالات الارشادية التي أتعامل معها قدر ما أستطيع. | | | | | |

| الرقم | مؤشرات التّوجهات الهدفيّة | اوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق وبشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | هدفي تجنب الفشل في الحالات التي أتعامل معها. | | | | | |
| 18 | أهدف إلى تحسين قدراتي من خلال معالجة المشكلات التي أتعامل معها | | | | | |
| 19 | أعمل بجد لقناعتي بأنّ الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي المرشدين. | | | | | |
| 20 | أعمل بجد كي لا أشعر بالإحباط عندما يقل مستوى أدائي عن أداء الآخرين. | | | | | |
| 21 | أبحث من خلال عملي عن فرصٍ لاكتسابي لمهارات جديدة في الميدان الإرشادي. | | | | | |
| 22 | أعمل بجد لأفتخر بتقيمي المرتفع أمام زملائي المرشدين. | | | | | |
| 23 | أعمل بمهنية لأتجنب سخرية الآخرين. | | | | | |
| 24 | أحرص على تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء العمل. | | | | | |

## مقياس الانفتاح نحو الخبرة بعد التحكيم

| | مؤشرات الانفتاح نحو الخبرة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | اعتبر أنّ اللجوء للخيال و التأمل مضيعة للوقت، ولا يعتبر طريقاً للوصول إلى أهدافي في العمل. | | | | | |
| 2 | عندما أتعلم طريقة صحيحة لعمل الأشياء لا أفكر في تغييرها | | | | | |
| 3 | أرى الحقيقة في أشياء لا يستطيع الآخرون رؤيته فيها | | | | | |
| 4 | أعتقد أنّ المجادلة والحوار بلا معيارٍ مهنية مضيعة للوقت وتفشل العمل الإرشادي | | | | | |
| 5 | لا أتأثر بالشّعر ولا أتذوق معانيه | | | | | |
| 6 | أحبّ السفر للخارج وزيارة أماكن جديدة | | | | | |
| 7 | قلّما يتغير مزاجي بتغير الظّروف المحيطة بي. | | | | | |
| 8 | أصدر الأحكام السّريعة في المواقف المختلفة. | | | | | |
| 9 | أميل إلى مطالعة الكتب الإرشاديّة | | | | | |
| 10 | لا أميل إلى التأمل والتفكير في المستقبل. | | | | | |
| 11 | استغرق معظم وقتي في القراءة والاطلاع على كلّ ما هو جديد | | | | | |
| 12 | أجد متعةً في التأمل والتعمق في القضايا الإرشاديّة | | | | | |

شكراً لتعاونكم

**ملحق رقم (2): قائمة بأسماء السادة المحكمين**

1. الأستاذ الدكتور محمد شاهين/ جامعة القدس المفتوحة
2. الدكتور تيسير أبو ساكور/ جامعة القدس المفتوحة
3. الدكتور خالد كتلو/ جامعة القدس المفتوحة
4. الدكتور محمد عجوة/ جامعة الخليل
5. الدكتور كمال مخامرة/ جامعة الخليل
6. الدكتور إبراهيم المصري/ جامعة الخليل
7. الدكتور خضر مصلح/ جامعة بيت لحم
8. الدكتورة ناهدة العرجا/ جامعة بيت لحم

**ملحق رقم (3): كتب تسهيل مهمة**

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

Ref. الأخ/ مدير التربية المحترم

Date الأخ/ مدير التربية المحترم

الرقم : م.خ/ 35 ت/2018

التاريخ : 2018/04/19

دولة فلسطين
ديوان حكومة التربية والتعليم العالي - الخليل
الرقم
23 -04- 2018
الى

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / وسط الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة اسراء حسين الترتوري (21619086) بإجراء دراسة بعنوان " التوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د. كمال مخامره

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل
College Of Education
كلية التربية

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : م.خ/ 34 ت/2018

Ref.

التاريخ : 2018/04/19

Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / شمال الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة.

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة اسراء حسين الترتوري (21619086) بإجراء دراسة بعنوان " التوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

الرقم : م.خ/ 36 ت/2018 بسم الله الرحمن الرحيم Ref.

التاريخ : 2018/04/19 Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / جنوب الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة اسراء حسين الترتوري (21619086) بإجراء دراسة بعنوان " التوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

الرقم : م.خ/ 37 ت/2018
التاريخ : 2017/04/19

Ref.
Date

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / يطا/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة اسراء حسين الترتوري (21619086) بإجراء دراسة بعنوان " التوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية
د.كمال مخامره

HEBRON UNIVERSITY
جامعة الخليل
كلية التربية
College Of Education

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education / Hebron

وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي الخليل

الرقم: ت.خ/ ٣٠ / ٦٠/ ٦٢٤٤٥
التاريخ: ٠٨ شعبان، ١٤٣٩
الموافق: الإثنين، ٢٣ نيسان، ٢٠١٨

حضرات السادة مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

**الموضوع: تسهيل مهمة**

نهديكم أطيب التحيات، يرجى تسهيل مهمة الطالبة " إسراء حسين الترتوري" من جامعة الخليل، في إجراء دراسة بعنوان ( التوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل ) ، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل

مدير التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم العالي - الخليل

م . ص / ب . م/ التعليم العام

تلفون (٢-٢٢٢٧٨٦٣ + ٢٢٢٦٤٢٩) الإشراف (٤-٢٢١٥١٧٥) فاكس (٢٢٢٨٩٩٠) ص ب ٣

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /North Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية و التعليم العالي / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/ 2644/1/30
التاريخ: 2018/04/23م
الموافق:1439/08/08هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

**الموضوع: تسهيل مهمة /(توزيع استبيان)**

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارسة: (اسراء حسين الترتوري) بتوزيع استبيان بعنوان"التوجهات القصدية وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل" ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ . محمد جديع الفروخ
مدير التربية و التعليم العالي

أ.ع/م.ع ( التعليم العام )

بسم الله الرحمن الرحيم


State Of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education
& Higher Education
Southern Hebron

وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي
جنوب الخليل


الرقم:ج خ/48/4/ 1717 التاريخ: 24/ 04 /2018م

## حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

**المبحث:الدراسة الميدانية**

الاشارة : كتاب جامعة الخليل رقم (م.خ/36ت/2018 ) بتاريخ (2018/4/19)

بعد التحية،،،

لا مانع لدي من تعبئة استبانة الباحثة " **اسراء حسين الترتوري** " من قبل المرشد التربوي في المدرسة، والدراسة بعنوان " **التوجهات القصدية وعلاقتها بالإنفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل** " وإعادتها الى قسم التعليم العام في موعد اقصاه يوم الاربعاء الموافق 2018/05/02م ، شريطة ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

،،،،،مع الاحترام،،،،

مدير التربية والتعليم العالي
أ.محمد سامي

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل


مكتب مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل تلفون:022280002 فاكس-022282366

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry Of Education & Higher Education
Directorate Of Education & Higher Education \ Yatta

وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التّربيـــة والتّعليـم العالي
مديريّة التّربيـة والتّعليـــم العالي/ يطّـا

الرقم: ت ي/1/3/ 7856 6
التاريخ: 2018/04/24 م
الموافق : 1439/08/09 هـ

## حضرات مديري المدارس ومديراتها المحترمين

**الموضوع : تسهيل مهمة**

**بعد التحية،،،**

تهديكم مديريّة التربية والتّعليم/يطا أطيب التحيّات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه ،أرجو تسهيل مهمة الباحثة "**إسراء حسين الترتوري** " من جامعة الخليل بتوزيع استبانة بعنوان " **التوجيهات الهدفية (القصدية) وعلاقتها بالإنفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل**"، وذلك لغرض البحث العلمي.

*** مـــع الاحتـــرام***

**مدير التربية والتعليم العالي/يطا**

**خالد أبو شرار**

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم العالي - يطا

قسم التعليم العام: ج.ع /ف.أ
هواتف المديرية: عام 02-2273755 ، 02-2273772 المدير: 02-2273776 فاكس:02-2273778