Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانيه)

Volume 17 | Issue 1 Article 1

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

Esraa Tartoori
Hebron University, esratartori@gmail.com

nabil Jondi
jondin@hebron.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b

Part of the Arts and Humanities Commons

Recommended Citation

Tartoori, Esraa and Jondi, nabil () "Goal Orientations and their Relation to Openness to Experience among A Sample of Educational Counselors in Hebron Governorate," *Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانيه) ب- مجلة جامعة الخليل للبحوث*: Vol. 17: Iss. 1, Article 1.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol17/iss1/1

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانيه) ب- مجلة جامعة الخليل للبحوث by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

Hebron University Research Journal (B)
Vol.(17), No.(1), pp.(1-30), 2022

H.U.R.J. is available online at
http://www.hebron.edu/journal

التّوجهات الهدفيّة وعلاقتها بالانفتاح نحو الخبرة لدى عيّنة من المرشدين التّربويين في محافظة الخليل

إسراء حسين التّرتوري، أ.د.نبيل جبرين الجندي، جامعة الخليل، فلسطين

esratartori@gmail.com, jondin@hebron.edu

تاريخ استلام البحث:2020/9/14 ، تاريخ قبول البحث: 2020/11/16

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء العلاقة الارتباطيّة بين التّوجهات الهدفية والانفتاح نحو الخبرة لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل، وتكوّن مجتمع الدّراسة من المرشدين التربويين في محافظة الخليل في مديريّاتها الأربع والبالغ عددهم (261) مرشداً ومرشدة موزّعين على مدارس المحافظة، ووزّعت أدوات الدّراسة المكونة من مقياس التّوجهات الهدفيّة ومقياس الانفتاح نحو الخبرة على عينة الدّراسة المكونة من 201 من المرشدين والمرشدات، وأظهرت النّتائج أن درجة التّوجهات الهدفيّة الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون على أبعاد المقياس جاءت بدرجة متوسطة على كل من أهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- إحجام، بينما جاء بدرجة مرتفعة لأهداف التمكين، وأنّ درجة الانفتاح نحو الخبرة جاءت كذلك بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة (2.85) بنسبة مئوية بلغت (57.0%)، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة طرديّة موجبة دالّة بين أهداف أداء- إقدام، كذلك أهداف أداء- تجنب مع الانفتاح نحو الخبرة، ووجود علاقة سلبية غير دالّة إحصائيّاً بين أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة،

الكلمات المفتاحية: التّوجهات الهدفيّة، الانفتاح على الخبرة، المرشد التربوي، الخليل.

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

Esraa Tartoori, Nabil Jondi, Hebron University

Received: 14/9/2020 – Accepted: 16/11/2020

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between the goal orientations and openness to experience among the educational counselors in Hebron Governorate. The study community consisted of all educational counselors in Hebron governorate (216 counselors); the study tools used were distributed to (201) counsellors. The goal orientations scale and the openness to experience scale were distributed to the study sample. The results showed that the degree of goal orientations, adopted by educational counselors on the performance approach goals and the avoidance goals came with a medium degree for performance goals average of the total degree of openness, was achieved. The results showed that the degree of objective orientations adopted by educational counselors on the scale dimensions came with a medium degree on each of the performance approach goals and performance goals – avoidance, while it came with a high degree for the mastery goals. The degree of openness towards experience also came to with a moderate degree, as a mean of the openness towards experience is (2.85) with a percentage of (57.0%). Furthermore, the study also showed a positive relationship between performance approach goals, as well as the performance goals - avoidance with openness to experience, and the presence of a negative, non-statistically significant relationship between the goals of empowerment and openness towards experience.

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

المقدمة:

يعدُّ المرشدُ التربويّ أحد الكوادر الفاعلةِ في المؤسسات التربويّة الذي تقع على عاتقه مهامٌ متعددة مما يتطلب منه توفر مواصفات وكفاءات ومهارات محددة تجعله قادراً على تقديم هذه الأهداف على أكملِ وجه. وتشير الأدبيات المتعلّقة بالمرشد التربوي النفسي إلى مجموعةٍ كبيرة من الصفات، التي يلزم توفرها في المرشد، فيرى 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 الفلسطينيّة في دليل المرشد التربوي العديد من هذه الصّفات كالدّافعيّة للعمل، والانفتاح على الخبرة وسعةِ الأفق (CDTP, 2017).

ويرى عدس وتوق (Adas & Toog, 1983) أنّ الدّافعية هي المحرك الرئيس وراء السّلوك الذي 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، وهذه العوامل جميعها تسمّى بالدّوافع.

فللدّافعية أهمية بالغة في توضيح كثير من الجوانب السّلوك البشري، فأداؤه وإصراره على القيام بواجباته يتوقف على ما لديه من دافعيّة، فهي تؤدي دوراً هامّاً في السّلوك مهما تعددت صوره، وتباينت أهدافه، حتى تصل به إلى أهدافه (Alfarmawi, 2004).

ويشير الزغول (Al-Zogool, 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 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 لتحقيق ذلك، فمن دون ذلك لن يكون هناك تطور ونجاح في أي مجالٍ من مجالات الحياة، فقد احتلت الأهداف مكانة هامة 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 الشخصيّة الهامّة في العمل.

وعند تتبُّع تطوّر مفهوم التّوجهات الهدفيّة نجد أنّ أيسون Eison هو أول من وضع المفهوم الأولي للتوجهات الهدفيّة في عام 1970، حيث ناقش نوعين من التّوجهات الهدفيّة لدى طلبة الجامعات يتمثل النّوع الأول بالطّلاّب 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 (Eison, 1979).

بعد ذلك حدد نيكولوس (Nicholls, 1984) نمطين من التّوجهات 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 لاحقة لنيكولاس وآخرين (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 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 وإتقاناً 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 حفزت دراسات نيكولاس Nicholls المبكّرةَ دراسة دويك (Dweck, 1986) للبحث في موضوع التّوجهات الهدفيّة، حيث حدّدت دويك نمطين من الأهداف هما: أهداف التّعلم، وأهداف الأداء، إذ 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 كانت معتمدة على دراسات نيكولاس حيث تمّ تصنيف التّوجهات الهدفيّة إلى نمطين عند كلا الباحثَين إلّا أنّ الاختلاف بينهما كان في عزو التّوجهات الهدفيّة للفرد حيث يعتقد نيكولاس أنها تعود لمرجعية الفرد الدّاخلية أو الخارجية، بينما اعتبرتها دويك بأنّ التّوجهات الهدفيّة للفرد مرتبطة بنظرية الذّكاء لذلك الفرد.

وقد تابع سيفرت (Seifert, 1995) البحث في موضوع التّوجهات 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 المشاكل الصّعبة نوعٌ من التّحدّي، فهم ذوو إتقانٍ مرتفع، ومنخفضو الأنا، ويمتلكون مدركاتٍ أعلى لقُدُراتهم، في حين كانت الفئة الثّانية من الطّلبة ممن يتبنّون الأهداف الموجهة للأنا فهم يتصفون بانخفاض إتقان 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، وإتقانه، 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 الزغول (Al-Zogool, 2006) بأن إيليوت Eliot قد وسّع مفهوم الأداء ليتكون من بُعْدَيْ الإقدام والتّجنُّب على النّحو التّالي: أهداف التّمكن، أهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء- تجنب، حيث تمثل أهداف التّمكن جميع الأهداف التي يحاول الفرد من خلالها أن يطوّر ذاته من خلال إتقان المهمّة التي يسعى لتنفيذها، بينما تتمثّل أهداف الأداء – إقدام بجميع الأهداف الّتي يتبنّاها الفرد لينافس من خلالها الآخرين، ويظهر تفوقه عليهم وينال استحسانهم، وهو يتمتع بكفاءة مدركة عالية، أما النمط الأخير فهو أهداف أداء- تجنّب، التي من خلالها يسعى الفرد 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.

وأوضحت أيمز (Ames, 1992) أن الطلبة الذين يفسرون سبب فشلهم إما بنقص الجهد المبذول أو نقص المعلومات، ويسعون 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).

وقد أوضح البيلي ورفاقه (Albeeli et al, 1998) أن الطّلبة ذوي أهداف تجنّب الفشل هم أكثر ميل للإصابة بالاكتئاب والاستسلام وقد يصبحون من ذوي تقبل الفشل، لذا فإنّ للمدرس دورا مهما 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.

وتؤكد دويك (Dweck, 2006) أن تبني أهداف الأداء يُنبئ بالاكتئاب والقلق الاجتماعي، والقلق من المواقف الغريبة، والخوف من الفشل، فالأشخاص الذين يتبنون هذا الموقف بحاجة قويّة لبناء قيمهم وإثبات ذاتهم، وكذلك فقد بينت أن سعي الطّلبة وراء النّمو وتبني أهداف التّعلم فقد كان منبئاً بدرجة متدنية في الاكتئاب والشّعور بالقلق، وجعلتهم يتصفون بسعيهم في تحسين وتطوير قدراتهم، وإدراك إمكاناتهم. وكذلك فإنّ موضوع الانفتاح على الخبرة يعدّ أحد أبعاد العوامل الخمسة لسمات الشخصيّة التي تضم عدداً 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 (Horidi, 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 الوقت نفسه للوصول إلى خبرات أكثر عمقاً.

ورغم اختلاف علماء النّفس في مكونات الشخصيّة 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 الشخصيّة الخمسة لكوستا وماكري (Costa & MCcrae, 1992) حيث عرّفاها 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 أشياء غير مألوفة وقيمٍ خارجةٍ عن المألوف، ويجرِّب انفعالاتٍ إيجابية وسلبية أيضاً بشكل أعلى من الفرد المنغلق .

وينطوي الانفتاح على الخبرة على عدة 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, 1985) إلى وجود عدّة مستوياتٍ من الانفتاح يأتي على أحد طرفي هذا البعد الشّخص المُنفتِح أنه 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، ويميلون إلى التفكير، والتصرف بطرق إفراديّة وغير مطابقة، ويصبح في مستوياته العليا منفتحين فكرياً، حساسينَ للجمالِ، ومتذوّقين للفن، أمّا في الطّرف الآخر فهناك المنغلقون "المتحفظون" الذين يتمتعون باهتماماتٍ أقل، وهم أكثر تمسكاً بالتّقاليد لمقاومتهم التغيير، ويرغبون الأشياء المألوفة، وليس شرطاً أن يكون المُتحفظُ متسلِّطاً، فهذا النّمط يعدُّ 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.

وتربط هذه الدّراسة بين مكونين من مكونات الشخصيّة، أولاهما التّوجهات الهدفيّة التي تتمثل بالدّوافع، والثّانية تتمثّل في الانفتاح نحو الخبرة كأحد العوامل الخمسة الكبرى المحددة للشخصيّة.

الدّراسات السّابقة:

من خلال مراجعة الأدب المتعلق بموضوع الدّراسة، فقد تـمّ مراجعة الدّراسات السّابقة ذات الارتباط المباشر وغير المباشر بموضوعها، وسيتم عرضها على النّحو التّالي:

أولا: الدّراسات التي تناولت التّوجهات الهدفيّة:

هدفت دراسة التّخاينة (Al- Takaynah, 2009) إلى استقصاء العلاقة بين التّوجهات 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 الهدفيّة بالفاعليّة الذاتيّة والتّعلم المنظّم ذاتياً، على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (486) طالباً وطالبة. وأوضحت النّتائج إلى وجود فروق بين التّوجهات 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, Fasching, Steuer, Nitsche and Dickhäuser, 2013) فقد هدفت إلى كشف العلاقة بين التّوجهات الهدفيّة والممارسات التعليمية للمعلمين، وعلاقتها بتحفيز الطلبة، وشملت الدّراسة (46) معلم رياضيات وطلابهم البالغ عددهم (930) طالباً وطالبة، وأظهرت النّتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين التّوجهات الهدفيّة والممارسات التّعليمية للمعلمين وحافز الطّلبة.

وأجرت الجديد (2015) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين فاعلية الذّات الأكاديميّة وأنماط التّوجهات الهدفيّة الّتي يتبنّاها عيّنة من الطّلبة المعلمين بلغ عددهم (384) طالباً وطالبة، منهم (76) ذكراً، و(308) أنثى، 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 النّتائج إلى وجود فروق تعزى للجنس في أنماط التّوجه نحو أهداف الأداء لصالح الإناث.

كما أوضحت دراسة الزغول وتايه (Al-Zogool &Taih, 2015) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين العجز المتعلم والتّوجهات الهدفيّة والنظرية الضمنية للذّكاء، على عينة من جامعة اليرموك بلغت (348) طالباً وطالبة. وأظهرت النّتائج إلى أن مستوى أهداف التّمكين، وأهداف التّجنُّب كان مرتفعاً، أمّا مستوى أهداف أداء- إقدام والذكاء الثابت فكان متوسطاً، وعدم وجود أثر يعزى للجنس في هذه الدّراسة.

أمّا دراسة سهين وتوبكي وكيوركيو وكوركو (Sahin , Topkaya & Kurkcu, 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 و250 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 وويركوم وبويل (Kunst, Woerkom & Poell, 2017) التي هدفت إلى تحديد التّوجهات الهدفيّة لدى المعلمين وعلاقتها بالتّطوير المهني، حيث استهدفت الدّراسة 984 معلماً في مدارس التّدريب والتّطوير المهني، حيث أكّدت هذه الدّراسة إلى أنّ اختلاف التّوجهات الهدفيّة لدى المعلمين تؤثر على مدى مشاركتهم في الأنشطة المهنيّة، وبيّنت الدّراسة أن المعلمين الذين يتبنّون أهداف التّعلم، 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 الذّاتي مثل التّأجيل وتحديد أهداف غير واقعيّة.

ثانياً: الدّراسات الّتي تناولت الانفتاح على الخبرة

استهدفت دراسة عبادو (Obado, 2012) الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصيّة والارتياح الشّخصي في مكان العمل (الشركة الجزائرية للكهرباء والغاز) في جنوب شرقي الجزائر، حيث استهدفت المجتمع بأكمله والبالغ عددهم 415 عاملا واستجاب لها 360 عاملاً وعاملة بنسبة 87% من المجتمع الكلي، استخدم مقياس كوستا وماكري لقياس العوامل الخمسة 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 (Jabr, 2012) إلى توضيح العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى المكونة للشخصيّة وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، حيث 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 إحصائياً بين متوسّطات درجات الطلاب والطالبات في عامل الانفتاح على الخبرة لصالح الإناث.

أمّا دراسة ذيب وعلوان (Deeb &Olwan, 2012) فقد هدفت إلى التّعرف على سمات الشخصيّة 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 العيّنة العشوائيّة الطبقيّة، وقد توصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة دالّة إحصائيا بين التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير. كما توصّلت الدّراسة بأنّ الذكور أفضل في العلاقة بين كل من التّفكير 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 (Abdelsattar & Khalaf, 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 (Alshamail, 2015) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، والانبساطية، والتفاني، وعامل 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 وجود ارتباط موجب بين عامل العصابية والاكتئاب، ووجود ارتباط سالب بين الانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والوداعة، والتّفاني، والاكتئاب. كما أوضحت الدّراسة عدم وجود فروقات دالّة إحصائيا في الانفتاح على الخبرة تعزى لمتغير الجنس.

كما أوضح البقيعي (Albukaii, 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 النّتائج عدم وجود فروق في عامل الانفتاح على الخبرة تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل التربوي، والصفوف التي يدرسها والخبرة التدريسية، كما أوضحت الدّراسة عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفتاح على الخبرة كأحد العوامل الكبرى في الشخصيّة والرضا الوظيفي.

ثالثاً: الدّراسات التي بحثت في العلاقة بين التّوجهات الهدفيّة والانفتاح على الخبرة

هدفت دراسة بورلانغان (Borlongan, 2008) لتوضيح العلاقة بين التّوجهات الهدفيّة والإبداع واستخدام الانفتاح على الخبرة كضابط لهذه العلاقة، صُنّفت فيها التّوجهات الهدفيّة إلى ثلاثة أنماط من الأهداف، وهي أهداف التمكّن وأهداف الإثبات، وأهداف التّجنُّب، طبقت هذه الدّراسة على 108 أشخاص متطوعين يعملون في منظّمات غير ربحية، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ الإبداع يرتبط بشكل إيجابي مع التّوجهات الهدفيّة لأهداف التّمكين، 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 التّمكين أو أهداف التّجنُّب، ووجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين الانفتاح نحو الخبرة والتّوجهات الهدفية من نمط أهداف الإثبات.

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

أمّا دراسة الشّمري والجنابي (AlShamari & Aljanabi, 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 الإنجاز (التمكن)، وكذلك أهداف الإنجاز (الأداء- التّجنب)، ووجود علاقة

ارتباطيّة دالّة إحصائيا بين توجهات أهداف الإنجاز (الأداء- الإقدام)، والانفتاح على الخبرة، بحيث يزداد الانفتاح على الخبرة كلما زادت أهداف (الأداء- الإقدام).

وهدفت دراسة سوريك وبينزك وبوريك (Soric, Penezic & Buric, 2017) فحص ما إذا كانت توجهات أهداف الإنجاز تتوسط العلاقة بين السمات الخمس الكبرى للشخصيّة، والإنجاز الأكاديمي للطلبة، حيث بلغت عيّنة المشاركين 501 (160 ذكراً، 341 أنثى) من طلاب المدارس الثّانويّة في كرواتيا، حيث أجابوا عن الاستبيانين (أهداف الإنجاز، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصيّة)، وتوصّلت الدّراسة إلى أن التوجهات الهدفيّة (التمكين والإقدام والتجنب) تتوسط بشكل كامل في العلاقة بين سمات شخصية الطلاب وإنجازهم الأكاديمي.

أما دراسة جونز ووودز وزوو (Jones, Woods, Zhou, 2019) فاستخدمت التجربة الميدانيّة والمجموعات الضابطة للمقارنة لتوضيح الخصائص الفرديّة التي تحدد مدى فائدة التدريب للفرد، حيث ركّزت على العوامل الخمسة الكبرى المحددة للشّخصيّة، والتّوجهات الهدفيّة، والتقييمات الذّاتيّة الأساسيّة. تمّ توفير التّدريب لعيّنة من العاملين، والبالغ عددهم 84، واستخدم كلا من التّقييمات الذاتية وتقييمات المشرف للأداء، حيث توصّلت الدّراسة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الانفتاح، الذين يتجنبون التّوجه نحو الهدف ويكونون متدنيين في التقييمات الذّاتية الأساسيّة يستفيدون بشكل أكبر من التّدريب، كما أنّ التدريب قد يكون أسلوبًا فعالًا للتطوير؛ للأفراد الذين يميلون إلى الأداء بشكل أقل.

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

ومن خلال استعراض الدّراسات السّابقة التي تناولت الانفتاح على الخبرة كأحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لوحظ وجود علاقة ارتباطية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث في معظم الدّراسات باستثناء دراسة الشّمالي (Alshamail, 2015) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية لعامل الانفتاح نحو الخبرة تعزى إلى الجنس. كذلك أوضحت الدراسات التي بحثت في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إلى وجود علاقة إيجابية بين الانفتاح على الخبرة والحاجة إلى المعرفة.

ومن خلال استعراض الدراسات السّابقة اتّضح وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين التّوجهات الهدفيّة للتعلم (أهداف التّمكين) 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 التّمكين أو أهداف أداء-تجنّب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لما كانت الأهداف من الرّكائز الأساسيّة التي يضعها الفرد ليحققها بما يضمن له النجاح في أي مجالٍ من مجالات الحياة، فإن توجيه هذه الأهداف الوجهة السليمة من شانه أن يساعده على التركيز في المهمّات، والأداء الجيّد والكفاح من أجل النّجاح والمثابرة وحبّ الاستطلاع، ولما كان كذلك الانفتاح نحو الخبرة، والتّحدّي في المهمّات الصّعبة، من الأمور التي تساعد الفرد على اكتساب الخبرات الجديدة والتطور المهني المنشود، فقد انبثقت مشكلة هذه الدراسة لاستقصاء العلاقة بين كل من التوجهات الهدفية والانفتاح نحو الخبرة، وقد كان الأدب والدراسات التي أجريت حول الموضوع مولّداً هاماً لهذه الدراسة من حيث إنها استكمال لجهود الباحثين في فحص العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة الفلسطينية، وتحديداً تحاول هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

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

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

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التّوجهات الهدفيّة والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تحديد:

- أنماط التّوجهات 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 الهدفيّة والانفتاح على الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل.

أهميّة الدّراسة:

استهدف موضوع الدّراسة إحدى الكوادر التربوية المهمّة في العمليّة التّعليميّة والتّربويّة، وهو المرشد التّربوي، التي لم تبحث فيها الدّراسات السّابقة، ضمن متغيرين مهمين في السمات الشخصيّة للمرشدين، وهما التّوجهات الهدفيّة والانفتاح على الخبرة، وبالتّالي معرفة بعض السّمات الشخصيّة لهم والتّنبؤ بنتائج أدائهم.

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

محددات الدّراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المرشدين التربويين من الجنسين، في العام الدّراسي 2017- 2018م، وتتحدد نتائجها بدرجة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمع الدراسة، وبما تتمتع به المقاييس المستخدمة فيها من خصائص سيكومترية الأمر الذي يرتبط بدقة وموثوقية نتائج الدراسة.

مصطلحات الدّراسة:

تضمنت الدّراسة الحاليّة المصطلحات التّالية:

التّوجهات الهدفيّة: وقد عرفها زغول (Zgool, 2016) بأنها نظام من التمثيلات العقليّة للاعتقادات والتّصورات والإدراكات والتّفسيرات والرّغبات والاهتمامات والغايات الّتي تحرّك السّلوك الإنجازي للفرد، وتنشطه، وتحدد صيغته، ومدى شدّته واستمراريته إلى حين تحقيق الهدف. ويندرج تحت التّوجهات الهدفيّة ثلاثة أنماط على النّحو الآتي:

أهداف التمكين (التّمكن، التّعلم): وقد عرّفها إليوت Eliot كما أوردها زغول (Zgool, 2016) "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، وهي 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-تّجنب، وهي 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 الهدفيّة لإليوت Eliot.

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 أشياء 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.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة- سلفاً- بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة.

مجتمع الدّراسة:

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

عينة الدّراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تم إجراء 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 يعطي مؤشراً على استخدام الأدوات من أجل تحقيق أهداف الدّراسة.

أفراد الدّراسة:

نظراً لمحدوديّة مجتمع الدّراسة، فقد طبّقت الدّراسة على جميع المرشدين التربويين في محافظة الخليل والبالغ عددهم (261)، واستجاب منهم بالكامل (201) من المرشدات والمرشدين بنسبة (77%)، والجدول التّالي يوضح خصائص العينة الديموغرافية:

الجدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
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 الهدفيّة

1- وصف المقياس:

Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (???? ????? ?????? ??????- ? (?????? ?????????, Vol. 17 [], Iss. 1, Art. 1

اعتمدت الدّراسة 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،15،19،22)، أمّا البعد الثّالث فيشمل أهداف أداء-تجنّب 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:

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، عُرض المقياس على (9) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية، ومن ذوي الاختصاص والخبرة، وأخذ وجهات نظرهم والاستفادة من آرائهم للتحقق من ملاءمة العبارات للمحاور التي تنتمي لها، ومدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية والعلمية لهذه العبارات، وفى ضوء آرائهم تم إعادة صياغة بعض العبارات لتحسين أداة الدراسة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري، وقد كان هناك توافق مرتفع جدا بين آراء المحكمين؛ لان الملاحظات طفيفة.

صدق البناء:

تم التّحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال، كما هو واضح في الجدول (2)

الجدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال.

المجال	رقم الفقرة	(ر)	المجال	رقم الفقرة	(ر)	المجال	رقم الفقرة	(ر)
أهداف التمكين	2	0.66**	أهداف أداء– إقدام	1	0.79**	أهداف أداء– تجنب	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**

0.48**	24		0.71**	22		0.55**	21	

** دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha \leq 0.01$)، ر: معامل ارتباط بيرسون

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) 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.

2- الثبات:

حُسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): معاملات الثبات لمقياس التوجهات الهدفيّة

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
أهداف التّمكين	8	0.77
أهداف أداء – إقدام	8	0.84
أهداف أداء – تجنب	8	0.76
الدرجة الكلية	24	0.87

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) 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 (0.87)، كذلك تم التّحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معامل سبيرمان براون المصحح ما بين (0.77 – 0.83)، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.82). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة.

ثانياً: مقياس الانفتاح نحو الخبرة

وصف المقياس:

اعتمد مقياس كوستا وماكري (Costa & 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 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.

1- صدق المقياس:

أ- 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، وقد اقتصرت تعديلات المحكمين على بعض الفقرات من النّاحية اللغوية، وزادت نسبة التوافق عن 95%، واعتمد المقياس بالصورة النهائية بعد إجراء التعديلات الطفيفة.

ب- صدق البناء:

تم التّحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو واضح في الجدول (4).

الجدول (4) 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 إحصائيّاً عند ($\alpha \leq 0.01$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) 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، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5): معاملات الثبات لمقياس الانفتاح نحو الخبرة

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
الدرجة الكلية للمقياس	**12**	**0.877**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) 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.

تم تحديد المؤشر حسب قيم المتوسط الحسابي، كما في الجدول (6)

مفتاح التصحيح:

الجدول (6): مفاتيح التصحيح

فئات المتوسط الحسابي	تقدير التّوجهات الهدفيّة/ الانفتاح نحو الخبرة
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5.00-3.68	مرتفعة

الأساليب الإحصائيّة:

اعتمد في تحليل بيانات الدّراسة بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدّراسة، حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، فاستخدمت الاختبارات الإحصائيّة الآتية: التكرارات والأوزان النسبية، والمتوسّطات الحسابيّة، الانحرافات المعيارية، واختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، ومعامل ارتباط سبيرمان براون لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين التّوجهات الهدفيّة من جهة وبين الانفتاح نحو الخبرة من جهة أخرى.

نتائج الدّراسة

نص السؤال الأول على: ما التّوجهات الهدفيّة الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال الأول، تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية للتّوجهات الهدفيّة الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل، كما هو موضح في الجدول (7).

Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (???? ????? ?????? ??????- ? (?????? ?????????, Vol. 17 [], Iss. 1, Art. 1

الجدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التّوجهات الهدفيّة الّتي يتبنّاها المرشدون التربويون في محافظة الخليل.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	التقدير
الدرجة الكلية لأهداف التّمكين	4.12	0.70	82.4	مرتفعة
الدرجة الكلية لأهداف الأداء-الإقدام	3.24	0.99	64.8	متوسطة
الدرجة الكلية لأهداف الأداء-تجنّب	3.61	0.87	72.2	متوسطة

تشير البيانات في الجدول (7) إلى أن درجة التّوجهات الهدفيّة الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة لأهداف أداء-إقدام، وكذلك لأهداف أداء-تجنب، وجاءت بدرجة مرتفعة لأهداف التّمكين بمتوسط حسابي (4.12) وبنسبة مئوية بلغت (82.4%)

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

أ) مجال أهداف التّمكين، ويبينه الجدول (8):

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تبني المرشدين التربويين لأهداف التّمكين في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
2	أسعى إلى فهم المشكلات الّتي أتعامل معها فهماً شاملاً قدر الإمكان.	4.24	0.65	84.8	2	مرتفعة
5	أتأمل أن أحصل على خبرةٍ أفضل عندما أنتهي من الحالة التي أتعامل معها.	4.16	0.78	83.2	4	مرتفعة
8	أرغب في التمكن التام من مشكلات الحالات الإرشادية التي أتعامل معها.	4.29	0.61	85.8	1	مرتفعة
9	دافعي للعمل بجدية هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفاً.	4.11	0.68	82.2	5	مرتفعة
11	أحب العمل مع الحالات التي تثير لديّ حبّ الاستطلاع وإن كانت صعبة حتى يتمّ تحقيق الهدف.	3.75	0.92	75.0	7	مرتفعة
16	أحرص على أن أتعلم من الحالات الإرشادية التي أتعامل معها قدر ما أستطيع.	4.11	0.68	82.2	5	مرتفعة
18	أهدف إلى تحسين قدراتي من خلال معالجة المشكلات التي أتعامل معها.	4.08	0.64	81.6	6	مرتفعة
21	أبحث من خلال عملي عن فرصٍ لاكتسابي لمهارات جديدة في الميدان الإرشادي.	4.22	0.67	84.4	3	مرتفعة
الدرجة الكلية لأهداف التّمكين		**4.12**	**0.70**	**82.4**	**مرتفعة**	

تشير النّتائج الواردة في الجدول (8) إلى 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 (82.4%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.75 – 4.29).

ويتضح من الجدول (9) 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 المرشدون التربويون 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.

وللتّعمق في هذه النّتيجة عقدت بؤرة نقاش مع سبعة مرشدين تربويين 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) مجال أهداف أداء – إقدام، ويبينه الجدول (9):

الجدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تبني المرشدين التربويين لأهداف أداء-إقدام في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
1	أعتبر أنّ أهمّ شيء في نظري التّفوق على المرشدين الآخرين.	2.67	1.04	53.4	8	متوسطة
4	هدفي في العمل هو الحصول على خبرة أفضل عند انتهائي من الحالة التي أتعامل معها.	3.99	0.90	79.8	1	مرتفعة
7	أكافح في عملي لأظهر قدرتي مقارنةً	3.46	1.04	69.2	4	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
	بالمرشدين الآخرين.					
10	مدفوع في عملي بفكرة التّفوق على الآخرين.	2.81	1.17	56.2	6	متوسطة
13	أهم اعتبار لي في العمل أن يكون تقيمي الوظيفي مرتفعاً بالنسبة للمرشدين الآخرين.	2.75	1.05	55.0	7	متوسطة
15	أريد أن أكون متميزاً في عملي لأظهر قدراتي أمام الآخرين (أولياء الأمور، المعلمين، المدير).	3.58	0.94	71.6	2	متوسطة
19	أعمل بجد لقناعتي بأنّ الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي المرشدين.	3.57	0.79	71.4	3	متوسطة
22	أعمل بجد لأفتخر بتقييمي المرتفع أمام زملائي المرشدين.	3.10	1.01	62.0	5	متوسطة
الدرجة الكلية لأهداف الأداء-الإقدام		**3.24**	**0.99**	**64.8**		**متوسطة**

تشير النّتائج في الجدول (9) أن درجة أهداف أداء-إقدام الّتي يتبنّاها المرشدون التربويون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف الأداء-الإقدام (3.24) بنسبة مئوية بلغت (64.8%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.67 – 3.99).

ويتضح من الجدول (10) 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.

وتفسّر 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) مجال أهداف أداء – تجّنب، ويبينه الجدول (10):

الجدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تبني المرشدين التربويين لأهداف أداء-تجنّب في محافظة الخليل.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الموافقة
3	غالباً ما أتساءل : ماذا لو كان أدائي في العمل الذي أقوم به سيئاً؟	3.20	1.01	64.0	6	متوسطة
6	أشعر بالقلق من احتمال حصولي كمرشد على درجات سيئة في تقييمي الوظيفي.	3.30	1.10	66.0	5	متوسطة
12	أسعى لتجنب الأداء السّلبي في الحالات التي أتعامل معها.	3.98	0.69	79.6	2	مرتفعة
14	أحرص على أن يكون أسلوبي في معالجة الحالة مناسباً حتى لا يشعر المسترشد بالحرج والتوتر.	3.65	0.84	73.0	4	متوسطة
17	هدفي تجنب الفشل في الحالات التي أتعامل معها.	3.80	0.82	76.0	3	كبيرة
20	أعمل بجد كي لا أشعر بالإحباط عندما يقل مستوى أدائي عن أداء الآخرين.	3.65	0.84	73.0	4	متوسطة
23	أعمل بمهنية لأتجنب سخرية الآخرين.	3.18	1.04	63.6	7	متوسطة
24	أحرص على تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء العمل.	4.08	0.65	81.6	1	كبيرة
الدرجة الكلية لأهداف الأداء-تجنّب		**3.61**	**0.87**	**72.2**	**متوسطة**	

تشير النتائج في الجدول (10) أن درجة أهداف أداء-تجنّب الّتي يتبنّاها المرشدون التّربويّون في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأهداف أداء-تجنّب (3.61) بنسبة مئوية بلغت (72.2%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (3.18 – 4.08).

ويتضح من الجدول (10) أن الفقرات (24، 12، 17) قد حصلت على أعلى درجة بالنسبة لأهداف أداء-تجنّب التي يتبناها المرشدون التربويون 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-تجنّب 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.

ويمكن تفسير هذه النّتيجة من حيث 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 الإحساس بقيمة الذّات والكفاية الذّاتية، لذا كانت أهداف أداء-تجنّب عندهم متوسطة.

نص السؤال الثاني على: ما درجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، استخرجت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لدرجة الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل، كما هو موضح في الجدول (11).

الجدول (11): 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	الموافقة
1	أعتبر أن اللجوء للخيال والتأمل مضيعة للوقت ولا يعتبر طريقاً للوصول إلى أهدافي في العمل.	2.96	1.13	59.2	7	متوسطة
2	عندما أتعلم طريقة صحيحة للقيام بمهمة لا أفكر في تغييرها.	2.79	1.09	55.8	8	متوسطة
3	أرى الحقيقة في أشياء لا يستطيع الآخرون رؤيته فيها.	3.37	0.82	67.4	1	متوسطة
4	أعتقد أنّ المجادلة والحوار بلا معايير مهنية مضيعة للوقت وتفشل العمل الإرشادي.	3.22	1.01	64.4	2	متوسطة
5	لا أتأثر بالشّعر ولا أتذوق معانيه.	2.16	0.97	43.2	11	منخفضة
6	أحبّ السفر للخارج وزيارة أماكن جديدة والتّعرف على ثقافات مختلفة.	2.96	1.05	59.2	7	متوسطة
7	قلّما يتغير مزاجي بتغير الظروف المحيطة بي.	3.09	0.95	61.8	4	متوسطة
8	أصدر الأحكام السريعة في المواقف المختلفة.	2.18	1.09	43.6	10	منخفضة
9	أميل إلى مطالعة الكتب الإرشادية.	3.01	1.06	60.2	6	متوسطة
10	لا أميل إلى التأمل والتفكير في المستقبل.	2.24	1.11	44.8	9	منخفضة
11	استغرق معظم وقتي في القراءة والاطلاع على كل ما هو جديد.	3.08	1.00	61.6	5	متوسطة
12	أجد متعةً في التأمل والتعمق في القضايا الإرشادية.	3.17	1.07	63.4	3	متوسطة
الدرجة الكلية للانفتاح نحو الخبرة		**2.85**	**1.03**	**57.0**	**متوسطة**	

تشير النتائج في الجدول (11) إلى 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 (57.0%)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.16 – 3.37).

ويتضح من الجدول (11) 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.

وتفسّر 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 لا يتبنون أفكاراً جديدة، وقد يعزى ذلك إلى القوانين التي تفرضها التّربيّة والتّعليم على المرشدين التّربويين في هذا المجال، حيث تعمل القوانين تقييد المرشد في كثير من الحالات الإرشاديّة.

نص السّؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التّوجهات الهدفيّة والانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين التّوجهات الهدفيّة من جهة وبين الانفتاح نحو الخبرة لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل من جهة أخرى، كما هو واضح من خلال الجدول (12).

الجدول (12): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التّوجهات 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	-0.01	0.81
أهداف أداء-إقدام * الانفتاح نحو الخبرة	0.42**	0.00
أهداف أداء-تجنّب * الانفتاح نحو الخبرة	0.38**	0.00

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

تشير النّتائج الواردة في الجدول (12) أن معامل الارتباط للعلاقة بين أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة بلغ (0.01-) بدلالة إحصائية (0.81)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة دالّة إحصائيّاً بين أهداف التّمكين والانفتاح نحو الخبرة.

وتفسّر هذه النّتيجة من منظور 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 الجديدة 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 الإنجاز (التّمكين)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بورلانغان (Borlongan, 2008) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة بين الانفتاح على الخبرة وأهداف التمكين.

وبلغ معامل الارتباط للعلاقة بين أهداف أداء-إقدام وبين الانفتاح نحو الخبرة (0.42) بدلالة إحصائية (0.00)، 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.

وربما يرجع السبب في ذلك يرجع إلى أن أهداف (الأداء- الإقدام) 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، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلين وليي (Klein & Lee, 2009)

كما بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين أهداف أداء-تجنّب وبين الانفتاح نحو الخبرة (0.38) بدلالة إحصائية (0.00)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية موجبة دالّة إحصائيّاً بين أهداف أداء-تجنّب والانفتاح نحو الخبرة، إذ يتضح بأنه كلما زادت أهداف الأداء-التّجنب زاد الانفتاح نحو الخبرة، والعكس صحيح. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة بورلانغان (Borlongan, 2008) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة بين الانفتاح على الخبرة وأهداف التّجنب.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن السبب 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 التجنّب. ومن جهة أخرى فإنّ هؤلاء المرشدين التربويين الذين يتلقون بنوع الخدمة وجودتها الّتي يقدمونها لطلبتهم المسترشدين فإنّه من المتوقع أن تزداد لديهم درجات الانفتاح نحو الخبرة، مما يؤدي إلى وجود علاقة طرديّة بين درجات التجنب والانفتاح على الخبرة، والعكس صحيح حيث إنّ المرشدين التربويين الّذين لديهم درجات تجنّب منخفضة أي لا يقلقهم كثيراً جودة الخدمات التي يقدمونها للطلبة، وهذا يولد لديهم مشاعر عدم الاهتمام في أعمالهم وبالتّالي تدني في درجات الانفتاح لديهم.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النّتائج توصي الدّراسة بما يلي:

- إجراء برامج إرشاديّة لتوجيه أهداف المرشدين، والانتقال بالمرشدين التربويين من أهداف أداء-تجنّب نحو أهداف التّمكين.

- إجراء برامج تدريبية للمرشدين التربويين لرفع مستويات الانفتاح نحو الخبرة؛ كي يكونوا أكثر قوة فكرية واجتماعية، وأكثر تأثيراً على المستفيدين من الخدمات الإرشادية في المدارس.
- التّخفيف من القوانين التي تقيد انفتاح المرشد التّربوي، لما ينعكس على أدائه، وعلى الطّلبة المسترشدين الذين يقدم لهم الخدمات الإرشاديّة.
- إجراء بحوث حول التّوجهات الهدفيّة، وعلاقتها بعوامل الشخصيّة لدى المعلّمين لما لهم من تأثير على الطلبة أنفسهم.

المراجع العربية:

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.

البيلي، محمد، العمادي، عبد القادر، الصمادي، أحمد. (1998). *علم النّفس التّربوي وتطبيقاته*. (ط.2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع.

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

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

جبر، أحمد. (2012). *العوامل الخمسة الكبرى في الشخصيّة 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.

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

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

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

الزغول، رافع والتايه، رفعه. (2015). العجز المتعلَّم وعلاقته بالتّوجهات الهدفيّة والنّظرية الضّمنية للذّكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11*(4)، 539- 554.

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

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 السّتار، مهند وخلف، أحمد. (2014). الانفتاح على الخبرة وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى، *مجلة الفتح للبحوث النّفسية والتربوية*، (61)، 90- 112.

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

الفرماوي، علي. (2004). *دافعيّة الإنسان بين النّظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة*، دار الفكر العربي، القاهرة.

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 التعليم. (2017). ***المعايير المهنيّة للمرشد التّربوي***. رام الله: شركة مؤسسة الأيام.

References

Abdulsattar, M. and Khalaf, A. (2014). Openness to experience and its relationship to the need for knowledge among students of the Faculty of Basic Education at the University of Diyala, *Al-Fath Journal for Psychological and Educational Research*, 61, 90-112.

Adas, A., Rahman. and Toog, M. (1983). *Introduction to Psychology*, 3rd Edition, Jordan Book Center, Amman.

Al-Bayli, M., Al-Emadi, A., Al-Smadi, A. (1998). *Educational psychology and its applications.* Al-Falah Library for Publishing and Distribution. Kuwait

Al-Shammari, S. and Al-Janabi, Z. (2016). Achievement orientation goals and their relationship to openness to experience among students of both the

University of Babylon and the Islamic University, *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Issue (25),* 355-375, University of Babylon.

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

Abado, A. (2013). *The relationship of the five big factors of personality to personal satisfaction in the workplace***.** Unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Qasidi Rabah University, Algeria.

Bani Mufarrej, A., & Alawneh, Sh. (2014). Goal orientations of Yarmouk University students and their relationship to self-organized learning. *Journal of Educational and Psychological Studies, 8*(3), 528-538.

Baqei, N. (2015). The five major factors of personality and its relationship to job satisfaction among UNRWA teachers in the Irbid educational area, *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11* (4), 427-447.

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

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

Deeb, I. and Alwan, O. (2012). Lateral thinking and its relationship to personality traits according to the five factors list of personality among university students, *Al Ostath, 1* (20), 463-540.

Dresel, M., Fasching, M., Steuer, G., Nitsche, N., and Dickhäuser, O. (2013). *Relations between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students' Motivation***.** *Psychology 04*(07), 572-584

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

Dweck, C. (2006). *Self-theories and their role in motivation, personality and growth.* translated by M. Abu Hilal, A. Abdullah Al-Emadi, and A. Al-Hashemi Radawi. University Book House. Nablus - Palestine.

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

Faramawy, A. (2004). *Human motivation between early theories and contemporary approaches*, Arab Thought House, Cairo.

Hardy, A. & Shawqi, T.. (2002). Sources of Perceived Happiness in the Light of the Big Five Factors of Personality, Religiosity, and Some Other Variables, *Psychology Journal (*61*)*, 46-78.

Commestion of development teaching profession . (2017). *Professional standards for the educational advisors*. Ramallah: Al-Ayyam Corporation Company.

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.

Jabr, A. (2012). *The five major factors in personality and its relationship to future anxiety among Palestinian university students in Gaza Governorate.* Unpublished Master's Thesis, Graduate Studies Program at Al-Azhar University - Gaza, Palestine.

Jadeed, L. (2015). The academic efficacy and its relation to the types of goal orientations among the student teachers, "A field study on a sample of students in the Classroom Teacher Department at Tishreen University, *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, *37* (2), 71-91.

Jones, Rebecca; Woods, Stephen; Zhou, Ying. (2019). The Effects of Coachee Personality and Goal Orientation on Performance Improvement Following Coaching: A Controlled Field Experiment. *Applied Psychology 0* (0), 1–39. *https://doi.org/10.1111/apps.12218*

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

Kunst, E., Woerkom, M. & Poell, R. (2017). Teachers' goal orientation profiles and participation in professional development activities. *Vocations and Learning, 11*(1), 91-111.

Nicholls, A. Patashnick, E. & Nolen. M. (1985). Adolescents' Theories of Education. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 683-692.

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

North, N. (2015). *The five factors of personality and its relationship to depression among patients visiting the Gaza Community Center - Gaza Health Program*, unpublished master's thesis, graduate studies program at the Islamic University - Gaza, Palestine.

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

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

Shamali, N. (2015). *The five personality factors and their relationship to depression among patients in Gaza Community Center - Gaza Health Program*, unpublished master's thesis, postgraduate program at the Islamic University - Gaza, Palestine

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

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

Soric, I.; Penezic, Z.; Buric, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126–134.

Takhainah, A. (2009). *The goal orientations and their relationship to depression among students of Mutah University*. (unpublished master's thesis), Mutah University, Jordan.

Zaghloul, R. (2006). Patterns of goals among students of Mu'tah University and their relationship to the study strategies they use, *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 2* (3), 115-127.

Zaghloul, R. and Altayeh, R. (2015). Learned helplessness and its relation to objective and implicit attitudes of intelligence, *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11* (4), 554-539.